

GISELE MACHADO

1857

“Escreveu, não leu, o pau comeu”:

A Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (1889-1930)



FLORIANÓPOLIS

Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa-Catarina

Comunidade

F. de M. 19...



GISELE TEREZINHA MACHADO

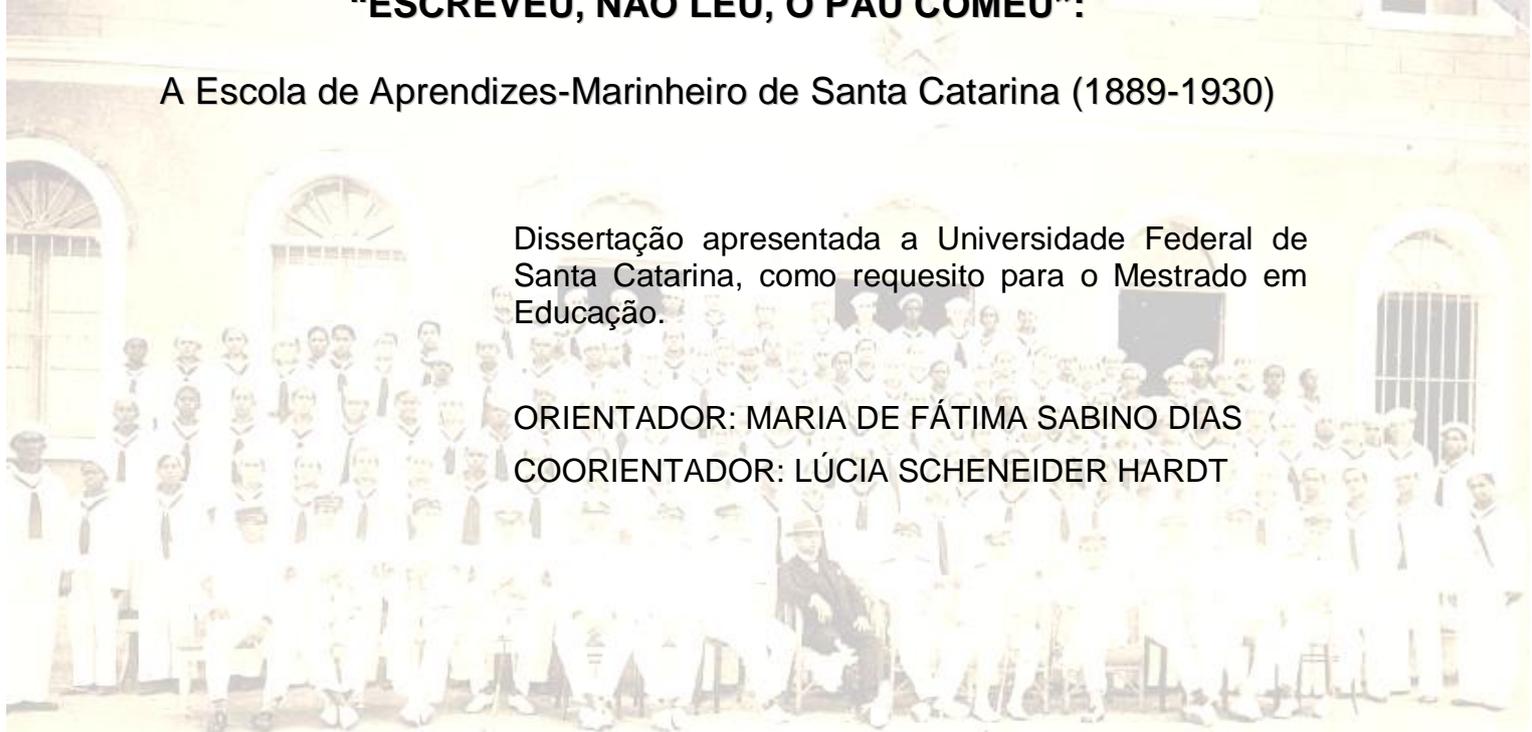
“ESCREVEU, NÃO LEU, O PAU COMEU”:

A Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (1889-1930)

Dissertação apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para o Mestrado em Educação.

ORIENTADOR: MARIA DE FÁTIMA SABINO DIAS

COORIENTADOR: LÚCIA SCHENEIDER HARDT



Florianópolis
2007

Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa-Catarina
Comunidade
Fideiussor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**""ESCREVEU, NÃO LEU, O PAU COMEU: A ESCOLA DE APRENDIZES
MARINHEIROS DE SANTA CATARINA (1889-1920)""**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/12/2007

Dra. Maria de Fátima Sabino Dias (CED/UFSC-Orientadora) *M. Sabino*
Dra. Lúcia Schneider Hardt (CED/UFSC-Co-orientadora) *L. Hardt*
Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG/PR-Examinador) *Luis F. Cerri*
Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC-Examinadora) *M. Daros*
Dra. Claricia Otto (CED/UFSC-Suplente) *Cl. Otto*

E. Shiroma
Prof. Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

GISELE TEREZINHA MACHADO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2007

“Se um dia já homem feito e respeitado, sentires que a terra cede aos teus pés, que tuas obras se desmoronaram, que não há ninguém à tua volta para te estender a mão, esquece a tua maturidade, passa pela tua mocidade, volta a tua infância e balbúcia, entre lágrimas e esperanças, as últimas palavras que sempre te restarão: Na alma, meu pai, minha mãe...”

(Rui Barbosa)

Aos meus pais, Célio e Terezinha Machado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa só se tornou possível graças a meu Senhor Jesus Cristo e todos os “anjos” que, por intermédio dele, ajudaram, direta ou indiretamente, em seu desenvolvimento.

Meu clã:

Aos meus pais, Célio e Terezinha, que me proporcionaram uma educação de qualidade, que com apoio incondicional foram fundamentais na concretização deste trabalho;

Aos meus irmãos: Luciane, por quem ainda não desisti de lutar; Rodrigo, presente de Deus: amor eterno, amor sincero; e Nazareno, sempre tão amoroso e Chato;

À minha cunhada Gisele e sobrinho Igor, que na etapa final desta pesquisa, me fizeram voltar à humanidade de que nem tudo eram fatos, dados ou fontes;

Ao meu amor, Márcio, que com sensibilidade, carinho e oração proporcionou-me fé, quando desistir quase se tornou uma possibilidade.

Aos Professores Doutores:

Às professoras Fátima e Lúcia, que acreditaram em meu trabalho e me permitiram vivenciar as dores e ternuras desta pesquisa;

À Banca Examinadora, pelo respeito e dedicação na leitura desta dissertação.

Amigas:

Às professoras Fernanda, Karine, Leonice e Mariana – em ordem alfabética – pela colaboração em suas áreas de conhecimento e pelas boas gargalhadas juntas.

Comandantes:

Aos Capitães-de-Fragata Seabra, Baltoré e Ferreira da Silva, por permitirem que eu conciliasse a vida militar com os sonhos acadêmicos;

Ao Capitão-de-Mar-e-Guerra Cruz, Encarregado da Divisão de Ensino; e aos Capitães-de-Corveta Expedito e Lindberg, Chefes do Departamento Escolar, que colaboraram para que as barreiras fossem transpostas.

Marinha do Brasil:

À Capitã-Tenente Carla, pelo auxílio na disponibilização das fontes do Serviço de Documentação da Marinha;

À Capitã-Tenente Fernanda e à Servidora Civil Helena, pelo apoio;

Aos membros do Serviço de Apoio à Informática, pelos ótimos serviços prestados;

Aos meus alunos, que me permitiram maior sensibilidade e percepção na leitura das fontes.

Muito Obrigada!

RESUMO

A instalação da República no Brasil se caracterizou por uma série de transformações que visava à construção de uma identidade nacional republicana. Para isso, foram adotadas políticas higienistas de rearranjos urbanos e políticas educacionais pautadas no cientificismo, por meio das quais se esperava que fosse possível legitimar e consolidar o Estado Nacional. No contexto desse projeto de reforma social e de difusão da educação, como dispositivo que agiria, por meio do controle dos sujeitos, sobre os maus hábitos, é que a presente dissertação irá examinar, no período de 1889 a 1930, a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (EAMSC), uma instituição nascida no Império e que irá sobreviver ao advento da República. Com documentos oficiais, jornais, fotografias e bibliografias nas áreas de Educação, Filosofia e História, insere-se a EAMSC dentro do projeto de nação republicana, traçando-se suas semelhanças e diferenças com o modelo dos grupos escolares, demonstrando-se de que forma as duas instituições escolares se aproximam e se afastam dentro da política higienista e educacional. Também se buscou fazer uma contextualização dessa inserção utilizando-se um estudo comparativo entre a reificação do projeto de República na capital do país e na capital do Estado de Santa Catarina. Com esse olhar, estudar-se-á a localização, o público-alvo e a missão que a EAMSC assume, confrontando-os com a visão daquela que era a escola modelo, percebendo-se como a instituição se apropria de tais reformas e constrói uma cultura escolar própria, de docilização do corpo, que parecia ser a única capaz de incluir, agir e civilizar seu público-alvo: os *vadios e vagabundos* que perambulavam pelas ruas de Florianópolis. Para tanto, espaço, currículo e tempo irão se apresentar como tecnologias disciplinares que inserem nesse ambiente híbrido, escolar e militar, uma filosofia pautada no trabalho e no controle de sujeitos. Mesmo porque, a Escola era uma das possibilidades de conter revoltas e motins, promovendo o afastamento de tais indivíduos, bem como sua integração aos preceitos republicanos de civilidade, sem desconsiderar, no entanto, que toda a ação de poder permite outra resistência. Ao final, mesmo com diversas tentativas de aproximar a EAMSC do modelo pedagógico moderno, implementado com os grupos escolares no Brasil, o imaginário popular acerca de tal instituição permaneceu, o de um ambiente para os desvalidos, no qual a filosofia seria de *escreveu, não leu, o pau comeu*.

Palavras-chave: Política higienista. Política educacional republicana. Cultura escolar. Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina.

ABSTRACT

The installation of the Republic in Brazil is characterized by some transformations which aimed to the construction of a national and republic identity. To do so, hygienist policies have been adopted for urban rearrangement and educational policies based on scientific beliefs, through which there was an expectation about turning the National State into something legitimate. This thesis will examine *Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina - EAMSC*, from 1889 to 1920, in the context of the Project of social change and the spread of education as devices that would act through the control of the subject on bad habits. EAMSC is an institution built during the Empire that survives to the rising of the Republic. With official documents, newspapers, photographs and bibliographies in the areas of Education, Philosophy and History, we insert EAMSC in a project of republican nation, drawing its similarities and differences with the model of school groups, and in which way both educational institutions are alike or vary inside the hygienist and educational policy. Thus, the aim was to contextualize this insertion using a comparative study between the installation of the project for a Republic in the capital of the country and in the state of Santa Catarina. Through this view, the localization, the target public and the mission EAMSC takes on will be studied, opposing to the one the model schools had, noticing how it takes over the changes and builds its own educational culture, working on the process of turning the body into a docile one, which seemed to be the only one capable of including, acting and civilizing its target public: “the bums” who used to roam around the streets of Florianópolis. To accomplish that purpose, space, syllabus and time will appear as disciplinary technologies that insert in this hybrid, educational and military atmosphere, a philosophy based on the work and control of the subject. After all, the school was one of the possibilities to control revolutions and mutinies, distancing these individuals, as well as their adaptation to the republican precepts of civility, taking into account, however, the idea that every action of power allows an opposite one of resistance. In the end, despite the many attempts to make EAMSC turn into something similar to the modern pedagogic model used with school groups in Brazil, the popular idealization about such institution remained as of an environment to the less fortunate ones, in which the philosophy is “you either fit, or get kicked”, that is “rule someone with an iron fist.”

KEYWORDS: Hygienist Policies. National and Republic Policy. Educational Culture. EAMSC.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA DE APRENDIZES-MARINHEIRO DE SANTA CATARINA (1911)	86
FIGURA 2 – ENFERMARIA	89
FIGURA 3 – GABINETE DO SENHOR COMANDANTE	91
FIGURA 4 – ALOJAMENTO DE APRENDIZES-MARINHEIROS	92
FIGURA 5 – REDONDEZAS DA EAMSC NA DÉCADA DE 20	98
FIGURA 6 – REDONDEZAS DA EAMSC NA DÉCADA DE 30	98
FIGURA 7 – TERMO DE EXAME	102
FIGURA 8 – ÁREA POLIESPORTIVA	116
FIGURA 9 – MARCÍLIO DIAS	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – LOTAÇÃO EM 1906	103
TABELA 2 – LOTAÇÃO DO EAMSC EM 1913	109
TABELA 3 – QUADRO DE VERÃO	120
TABELA 4 – QUADRO DE INVERNO	121
TABELA 5 – QUADRO DE HORÁRIOS PELO REGULAMENTO DE 1916	124
TABELA 6 – QUADRO DE EXAME	128

LISTA DE SIGLAS

AM: Aprendiz de Marinheiro

BPSC: Biblioteca Pública de Santa Catarina

CAL: Corpo de Alunos

CB: Cabo

CC: Capitão-de-Corveta

CF: Capitão-de-Fragata

CT: Capitão-Tenente

CMG: Capitão-de-Mar-e-Guerra

EAM: Escola de Aprendizes-Marinheiro

EAMSC : Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina

GR: Grumete

SDM: Serviço de Documentação da Marinha

SG: Sargento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SUSTENTA O FOGO QUE A VITÓRIA É NOSSA: CÁ E LÁ A REPÚBLICA E SUAS VICISSITUDES.	24
1.1 PILARES DA REPÚBLICA	24
1.2 OS VENTOS DAS MUDANÇAS: TÃO FORTES QUE VARREM ATÉ LEMBRANÇAS	33
1.3 CONSTRUINDO OS MUROS, CERCANDO A MASSA, MODELANDO O SUJEITO	39
2 FORMAR BEM PARA SERVIR SEMPRE: A EAMSC E A PRIMEIRA REPÚBLICA	49
2.1 A EAMSC NA PRIMEIRA REPÚBLICA	49
2.2 “ROSCA FINA VOGA PICADA”: A ESCOLA DE APRENDIZES- MARINHEIROS	62
3 AVANÇA GUERREIRO, CAI E PAGA DEZ: AS TECNOLOGIAS DISCIPLINARES NA EAMSC	77
3.1 ESPELHOS D’ÁGUAS: A CONSTRUÇÃO ESCOLAR	77
3.2 “EDUCAI-OS. NÃO PODEIS EDUCAL-OS DEBAIXO D’ÁGUA? EDUCAI-OS SOBRES ELLA”	100
3.3 BÚSSOLA OU RELÓGIO, RELÓGIO OU BÚSSOLA: OS RUMOS DO TEMPO ESCOLAR	117
CONSIDERAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das tecnologias disciplinares, em especial em educação, surgiu não como objeto de estudo e pesquisa, mas, sim, quando eu, ainda menina, ouvia os relatos de minha mãe, que completou apenas o ensino primário. Apesar da pouca escolaridade, suas experiências em sala de aula permitiram-lhe transmitir lembranças tão significativas, marcadas e construídas com *puxão de orelha e cabelo, ajoelhada no milho, olhar para a parede, reguadas* e outras inúmeras formas de repreensão que sofria. Os primeiros contatos que tive com a vida escolar levaram-me a questionar tais métodos educacionais. Era a essência do conhecimento letrado que minha mãe deixava de legado para minha vida acadêmica, motivando-me ao estudo de tal pedagogia coercitiva e de desvalorização do ser, na resistência do *olhar para as paredes*, onde constantemente ela era castigada.

Felizmente, o ser humano não é uma *máquina perfeita*, não é treinado perfeitamente. É desse modo que, lá do fundo da infância, dos anos mais doces e menos dóceis, a criança, outrora amedrontada pelas imagens, não se sabe como materializadas a ponto de fabricar um medo anacrônico, desperta já adulta, agora professora, um importante escudo, e pronuncia um importante “por quê?”. As lembranças e o medo de *olhar a parede* – afinal, se minha mãe, muito mais comportada que eu era castigada, por que eu não seria? –, quase sufocara essa expressão, amplamente utilizada, comum na infância, mas que tem se transformado gradativamente em obsoleta, na mesma medida em que as velas vão aumentando em número sobre o bolo de aniversário até que perca os porquês disso e daquilo, que, por qualquer razão, aqui lanço ao mar.

Por entre os mares da graduação e do mestrado, com teorias no campo acadêmico e práticas na sala de aula, era possível problematizar tais lembranças que, aos poucos, à medida que minha formação avançava, eram permeadas por recursos, metodologias, exemplos a serem seguidos e muitos a serem “varridos”. Era necessário desatar tal nó – e, que nó de marinheiro! – de por que a Educação pode e é associada a práticas coercitivas. Afinal, as marcas produzidas por tais práticas escolares enunciadas naqueles que vivencia(m)ram tal modelo educacional, embasado em relações hierarquizadas, produtoras de sujeitos dominadores,

conseqüentemente outros dominados, jamais poderiam ser abarcadas apenas com uma fiel descrição. Qualquer que fosse o objetivo, se dependesse de um relato – haja vista o caráter generalizante, diametralmente oposto à circunspeção que envolve a experiência pessoal ou, neste caso específico, àquelas experiências relatadas por minha mãe – precisaria ser compreendido para além de suas formas miúdas, visando a intenção, contexto em que era feito e de quem legitimava tal ação.

Enfim, o *martelar* das lembranças acerca dos castigos relatados no convívio familiar e a avalanche dos novos conceitos teóricos que simultaneamente adquiria, levou-me ao desejo de explorar mais detalhadamente a escola como espaço de poder, um micropoder que se exerce e produz efeitos sobre os sujeitos que “no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil”¹. As lembranças, tão reprodutoras de um sistema coercitivo, não foram questionadas nos tempos de menina, quando eu aprendia as primeiras letras, mas hoje me levam a navegar por entre as fontes da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (EAMSC).

O interesse por tal instituição híbrida, militar e escolar, deu-se pelas leituras das obras de Michel Foucault. Em “*Vigiar e Punir*”², por exemplo, as descrições das tecnologias disciplinares, em especial em instituições militares, fez-me voltar o olhar para esse estabelecimento que, conforme apropriações feitas do estudo desse autor, seria o espaço perfeito para o disciplinamento, para a sujeição do corpo, tornando-o *dócil*, ou seja, “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”³. O que aquela farda branca escondia a respeito da docilização do corpo dos praças da armada, tendo em vista os castigos corporais relatados pelo *Almirante Negro*, João Cândido e seus seguidores? Será que a chibata, assim como o quadro-negro, era um instrumento para o ensino desses aprendizes-marinheiro?

Em 1910, o *Almirante Negro* rebelou-se contra as más condições de trabalho no convés dos navios da Marinha de Guerra do Brasil. Mais do que chibatadas, o movimento denunciava os atrasos do modelo republicano instalado no Brasil. Ao

¹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 119.

² Ibidem.

³ Ibidem, p.118.

contrário de outras marinhas que aboliram os castigos corporais – na Espanha, em 1823, na França, em 1860, nos Estados Unidos, em 1862, na Alemanha, em 1872, na Grã-Bretanha, em 1881 – o Brasil os manteve até 1889, quando, no terceiro dia de República, foi decretado o fim de castigos corporais na Marinha e a redução do tempo de serviço militar obrigatório. Seguiu-se o decreto de aumento salarial no mês de dezembro, mas, em 12 de abril de 1890, pelo Decreto nº 328, criava-se a *Companhia Correccional* com o fim de corrigir os marinheiros reincidentes:

considerando que há necessidade de criação de uma companhia correccional cujo fim seja segregar as praças de conduta irregular e mau procedimento habitual das morigeradas e cumpridoras de seus deveres, em benefício da segurança e garantias destas.⁴

Os trabalhos que tratam sobre a Revolta da Chibata, de 1910, são inúmeros,⁵ Eles discutem os líderes, as reivindicações, as condições de trabalho a bordo da esquadra, entretanto não buscam perceber onde esses marinheiros foram formados e nem analisam a rotina da escola destinada à formação de praças para a Marinha. Além disso, a maioria dos trabalhos que se dedicam ao estudo dessa instituição híbrida discute o período imperial.⁶ O que muda com a República nessas organizações militares? Os discursos modernistas, pautados nas crenças positivistas de valorização da cultura letrada, do cientificismo, irão se posicionar em formatura, alinhados aos pelotões?

O governo republicano caracterizou-se por uma série de crises políticas, uma nova “filosofia financeira e a necessidade de uma remodelação do espaço urbano e

⁴ BRASIL. Marinha do Brasil. Decreto nº 328, de 12 de abril de 1890, Códigos Penal e Militar da Armada. Acervo SDM.

⁵ Sobre a Revolta dos Marinheiros de 1910, ver: ARIAS NETO, José Miguel. Sob o signo do novo: o movimento dos marinheiros de 1910. *Revista Versões*, São Carlos, v. 2, p. 9-28, 2006; CUNHA, H. Pereira. **A revolta da esquadra brasileira em novembro e dezembro de 1910**. Rio de Janeiro: Imprensa Naval/ Biblioteca de Marinha, 1910; MARTINS, Hélio Lêmice. **A Revolta do Marinheiros, 1910**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1998; MOREL, Edmar. **A Revolta da Chibata**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979; NASCIMENTO, Álvaro P. **Do convés ao porto**. A experiência dos marinheiros e a revolta de 1910. 2002. Tese (Doutorado em História) – UNICAMP, São Paulo, 2002.

⁶ Dentre os trabalhos encontrados a partir do plano de busca na Plataforma Lattes, *site* veiculado pelo CNPQ para consulta a currículos de pesquisadores, quatro foram os trabalhos já concluídos sobre a Escola de Aprendizes-Marinheiro com o olhar voltado à educação: PANDINI, S.; MARQUES, V. R. B. **Companhia de Aprendizes de Marinheiros** – Singularidades e vicissitudes paranaenses. In: Primeiro Congresso de Humanidades, 2000, Curitiba. Anais Primeiro Congresso de Humanidades. Curitiba: Imprensa Universitária, v. 1, 2000; SILVA, Velôr Pereira Carpes, da Universidade Federal de Santa Catarina. **A Escola de Aprendizes de Marinheiros e as crianças desvalidas: Desterro (SC), 1857-1889**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

dos hábitos sociais”.⁷ Nesse sentido é que o projeto educacional republicano que, entre outras medidas, cria os grupos escolares, concebe a educação como pilar para o estabelecimento do Estado-Nação através de um discurso cientificista de valorização da cultura letrada. Contrariando a lógica vigente até o fim do Império, os republicanos representavam a expansão de uma educação popular na luta contra as *trevas* e a *ignorância*, promovendo a difusão dos valores levantados por esse grupo, para a consolidação da identidade nacional.

A República trazia, em seu bojo, os germes da mudança e, por assim dizer, quem estaria *autorizado* a promover tais mudanças eram aqueles ligados ao Partido Republicano, que, para instalar o novo regime, tornam-se *procuradores* e *porta-voz* das novidades, incluindo os novos direitos e deveres. O processo de desenvolvimento e perpetuação do Estado, segundo Roger Chartier⁸, passa pelas condições culturais de progressos da alfabetização das populações. Primeiro, em uma conjuntura longa, por uma produção da *escrita de Estado*, que se compõe como registro documental e simbólico. Segundo, pela constituição de *signos de poder*, que devem circular entre a população, com a intenção de proporcionar uma prática de alfabetização, na maior parte das vezes, produzida intencionalmente para a legitimação do Estado, ou seja:

O porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, procurador.⁹

Assim, nesse sentido, as escolas foram vistas como o meio mais eficaz para a proliferação do projeto, ou programa, produzido dentro da necessidade de consolidação do regime republicano e da construção de uma identidade nacional. E, ainda, como no caso das Escolas de Aprendizes-Marinheiro, não se tratava apenas da formação do cidadão como *eleitor*, mas de um personagem destinado pela sua profissão a manter o Estado Nacional.

Não distante de outras transformações que se perceberam naquele momento

⁷ SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e a criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 26.

⁸ CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990. p. 219-221.

⁹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996. p. 89.

de mudanças, tais como o ritmo frenético da modernidade e o crescimento urbano das cidades, é que se fez das escolas as responsáveis pela formação intelectual e moral do povo. Esta nova ordem social, a massificação do ensino, estava, em grande medida, associada ao projeto de controle da ordem social já existente, e podia ser percebida fortemente na disseminação de novos hábitos de higiene e comportamentos considerados civilizados.¹⁰ Dessa maneira, o ensino público, assim como outras instituições republicanas, consolidou-se como modelo de instituição altamente eficaz, dentro desse projeto, por atender, com suas inovações, às necessidades políticas e sociais da escolarização em massa.

Dentro da lógica higienizadora e de reformulação dos espaços, surgiram escolas tipicamente urbanas que seguiam o modelo de escola graduada, reunindo em um só local várias salas de aula e professores, que lecionavam de forma simultânea a um grupo de alunos divididos em série a partir da classificação homogênea por faixa etária e grau de desenvolvimento escolar.¹¹ Reformulou-se também a organização administrativa e pedagógica das escolas imperiais com suas inovações concebidas nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Dentro de tal modelo de instituição educacional pública, a EAMSC, em especial, tornou-se meu objeto de estudo. Sua fundação, em 1857, como Companhia de Aprendizes, por D. Pedro II, fazia parte de um projeto de afastamento dos menores desvalidos das ruas do Brasil no final do Império.¹² O estabelecimento da República e a reforma da educação fizeram com que essa instituição, até então ditada pela regra da chibata, reformulasse seu espaço como instituição educacional para que pudesse ser equiparada à Escola Primária, ou seja, ao projeto educacional republicano. Assim, a equiparação, em 1907, possibilita pensar a EAMSC na engrenagem das reformas sociais do período.

Diante de tais questões, esta dissertação tem o objetivo de investigar a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina entre o período histórico de

¹⁰ Os termos civilização e civilizador serão abordados no primeiro capítulo sob a luz de Norbert Elias. Ver: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

¹¹ Sobre a formação dos grupos escolares e as mudanças propostas pelo novo regime, ver: NOBREGA, Paulo. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

¹² Sobre a Companhia de Aprendizes de Marinheiros, ver: SILVA, 2002.

1889 a 1930, verificando como a instituição promove o projeto educacional republicano, ao exercer a educação, vinculada à tarefa de vencer a pobreza e a ociosidade pela ocupação e disciplinarização, com o intuito de criar subjetividades nacionalistas e sustentadoras do modelo republicano, em que “o sujeito não é um objeto natural, que tem essência e perenidade, mas é historicamente fundado e refundado por relações complexas de poder e de saber”¹³. O recorte de tempo foi estabelecido levando-se em consideração o romper da República, com suas alterações e propostas curriculares na EAMSC e em outras instituições escolares, até a instalação do Governo Vargas, que dentre as mudanças altera o Regulamento do Ensino Naval em 1932.

A EAMSC apropria-se e é apropriada *do* e *para* o modelo republicano proposto nas reformas educacionais, reinterpretando e utilizando-se dele na construção de uma cultura escolar própria, ou seja,

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas [sic] ou simplesmente de socialização).¹⁴

Para tanto, a pesquisa será desencadeada a partir de três campos de saber: Educação, Filosofia e História. O primeiro vislumbra conceitos como os acima citados, além de contribuir para o estabelecimento de uma história comparativa entre a EAMSC e os grupos escolares, permitindo a ampliação das possibilidades investigativas a partir das relações estabelecidas entre estas instituições de ensino.

Já o segundo campo, a Filosofia, apoiado por Foucault, serve-se interessadamente de algumas de suas categorias, como, por exemplo, o poder e a docilização aqui já citados, deixando-se tocar por referências de tal abordagem. As categorias utilizadas implicam na idéia de discurso, ou seja, nos regimes de verdade que têm como propósito produzir e fazer circular determinados enunciados que designam o verdadeiro e o não verdadeiro. Para tanto, utiliza-se da subjetivação, outra categoria, que transforma sujeitos por meio de dispositivos disciplinares e

¹³ DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001. p. 23.

¹⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 30, n. 1., p. 143, jan./abr. 2004. p.

tecnologias do eu. A lógica de criar discursos e subjetividades convenientes designa uma maquinaria institucional, que, por meio dos documentos oficiais, normas, regulamentos, arquitetura, fotografias, permite compreender que sujeito a República desejava e queria fazer surgir.

E, por último, no campo de saber da História, buscou-se, embora o enfoque seja a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, sua contextualização para além de suas paredes e seus muros, recaindo no interesse da relação entre “o dentro e o fora, no papel que a instituição representa na reprodução da ordem social, o peso mítico e simbólico de suas paredes”.¹⁵ A relação da EAMSC com a política higienista e educacional, bem como sua cultura escolar, assumem ao longo do trabalho a idéia de representação, concebida por Roger Chartier, como práticas culturais, de percepção do social, que produzem estratégias e práticas para “legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.¹⁶

Observando autores como José Murilo de Carvalho¹⁷, Rosa Fátima de Souza¹⁸, percebe-se a educação como meio de aquisição dos direitos cívicos, ou os direitos cívicos como meio de obtenção da cultura escolar republicana. Ao ser equiparada à escola primária, dentro do projeto educacional republicano, a EAMSC saía na frente, já que “a idéia de Bilac, mais tarde retomada, era a de formar o cidadão-soldado através da interpenetração cada vez mais estreita entre Exército e o povo e que tinha o serviço militar como seu principal instrumento”¹⁹.

Assim sendo, o presente trabalho apresenta em seu primeiro capítulo, “*Sustenta o Fogo que a vitória é nossa*”²⁰: *A instalação da República em*

¹⁵ ACKERMANN, Sílvia Regina. **Um espaço e muitas vidas**: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p.11.

¹⁶ CHARTIER, 1990, p.17.

¹⁷ CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

¹⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1998.

¹⁹ SCHWARTZMAN apud BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990, p. 173.

²⁰ Esta frase é atribuída ao Almirante Barroso, comandante da Esquadra brasileira na Batalha Naval do Riachuelo, em 11 de junho de 1865, durante a Guerra do Paraguai. Essa Batalha é historicamente conhecida entre os marinheiros como o grande conflito de envolvimento externo de nossa Marinha, sendo o seu dia elevado pelo Bono 10057, como o dia Magno da Marinha do Brasil. CAMINHA, José Carlos. **História Marítima**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. p. 274.

Florianópolis”, o cenário de mudanças e permanências, similaridades e diferenças no processo de reformas urbanas da Primeira República no Rio de Janeiro, então capital do país, e em Florianópolis. A contextualização de tais políticas higienistas, pretendidas pelo Governo a partir de uma série de intervenções sociais e educacionais, feitas desde a República até o declínio da República Velha, como medidas de controle e de instalação de um processo para que a população e, em especial, a infância²¹, fossem moralizadas, convertidas em honrados trabalhadores, neutralizando assim qualquer perigo que comprometesse a estabilidade política²², é observada a partir, principalmente, da releitura da bibliografia sobre o tema.

É apresentada como possibilidade de fontes secundárias, a Historiografia clássica de Santa Catarina, destacando-se Oswaldo Rodrigues Cabral e Walter Piazza, que estabeleceram um universo de construção e apropriação de sentidos, de produção e acumulação de bens simbólicos, espécie de patrimônio que tanto deu sustentação à elite catarinense, como serviu de legado às gerações posteriores. Diante de tal necessidade, fez-se uso de dissertações e teses de doutorado acerca do tema, como a de Hermetes Reis de Araújo²³, para a compreensão do processo de urbanização; a de Circe Bittencourt²⁴, para a visualização do Projeto de Nação e a de Norberto Dallabrida²⁵, para se discutir a introdução do modelo de maquinaria escolar na Ilha de Santa Catarina.

O segundo capítulo, “*Bem formar para bem servir*”²⁶. *A EAMSC e a Primeira República*”, observando o caminho trilhado por Circe Bittencourt²⁷, vislumbra a

²¹ A infância é aqui compreendida a partir de Philippe Áries, “História Social da criança e da família”, em que tal termo se apresenta no contexto social como o conhecemos hoje, ou seja, com a introdução da escolarização, em que a criança passa a ser inserida como membro da família, que é a transmissora dos bens, do nome e responsável pela formação espiritual e moral da criança. “A criança, tal como percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social da aparição recente ligada às [sic] práticas familiares, modos de educação”. VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, F. *Maquinaria Escolar. Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 86, 1992. Ver: PHILIPPE, Áries. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

²² *Ibidem*, p. 89.

²³ ARAÚJO, Hermetes Reis. **A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República**. 1989. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

²⁴ BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

²⁵ DALLABRIDA, Norberto. 2001. *Op. cit.*

²⁶ Lema da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina.

²⁷ A obra “Pátria, civilização e trabalho” revela diversos pontos acerca da construção de um ideal republicano utilizado pelos militares e políticos do período de instalação da República. Esse ideal utilizou-se da idéia de ensino público, padronizado e universalizado, a todos os brasileiros. A autora,

criação de espaços de ensino dentro da cidade de Florianópolis como mecanismos, intimamente ligados ao processo de urbanização e consolidação do projeto de nação republicana. Construindo comparações entre a EAMSC e os grupos escolares, observar-se-á o papel civilizador, moralizante e disciplinador, as controvérsias e o público de tais instituições no Estado de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX, percebendo de que maneira representavam o modelo educacional proposto pelos republicanos, bem como a forma como a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina fazia parte dele, não para exercer a democracia, mas para defendê-la.

A discussão conduz para a fachada da EAMSC. O que ela representa? O que desejava representar para os florianopolitanos? A própria transferência de localização passa a ser discutida como parte do processo de reurbanização da cidade de Florianópolis, indo da Praia de Fora, hoje região central de Florianópolis, para o continente, no Saco do Padre Ignácio, na antiga Hospedaria dos Imigrantes, em 1907. A transferência pretendeu atingir os moradores de tal localidade, permitindo mecanismos republicanos que se entranham entre as paredes dessa instituição e que pincelam a finalidade que a mesma assume diante de seu efetivo.

Para tanto, além das áreas de conhecimento, são abordados fontes primárias internas, como a Ordem do Dia, o Relatório Anual; e, externas, como o jornal “*O Marujo*”, entre outros meios de comunicação semelhantes, disponíveis para a população naquele período, tanto como meio de informação quanto como meio de propaganda ou denúncia. O segundo capítulo visa esclarecer a participação e assimilação da EAMSC, como ela contribuía para construir e reforçar o imaginário sociopolítico da educação militar, já que, diante de bibliografia densa, observa-se que o projeto educacional dos republicanos visava, sobretudo, “cuidar de transformar o caboclo, o imigrante e o operário em cidadãos brasileiros”.²⁸

Assim, a confrontação dessa Escola dentro das reformas urbanas e sociais leva a mares a serem navegados por questionamentos que anseiam pelo “terra à vista!”, mesmo que ela não seja um porto seguro. Qual era a atuação da EMASC

na obra em questão, levanta diversos pontos importantes para o direcionamento deste trabalho, como serão percebidos no primeiro capítulo, no qual a comparação entre as políticas educacionais utilizadas em Florianópolis e em outros centros urbanos do Brasil é de grande relevância para o desenvolvimento das próximas idéias (BITTENCOURT, 1990).

²⁸ BITTENCOURT, 1990, p. 165.

diante dos menores, muitas vezes, vistos como meliantes? Por que a Escola de Aprendizes poderia ser melhor opção que outras escolas ou, para ser mais exata, melhor mesmo que o Grupo Escolar São José²⁹ na formação dos menores? A rotina, currículo e regimento interno da EAMSC colaboravam na intervenção sobre a má índole, ou era apenas uma solução de isolamento dos menores aprendizes?

As possíveis respostas a tais interrogações ficam a cargo do terceiro capítulo, “*Avança Guerreiro, cai e paga dez: tecnologias disciplinares na EAMSC*”, que entra na instituição e confronta-se com sua rotina, com o intuito de percebê-la como célula da *maquinaria escolar*, implantada primeiramente pelos jesuítas, cujo conceito é de inspiração foucaultiana, discutido pelos sociólogos Julia Varela e Fernando Àlvarez-Uíra³⁰, para indicar os novos dispositivos escolares empregados no início da Idade Moderna e que são reutilizados pelos Estados Nacionais contemporâneos para a escolarização obrigatória.

As fontes primárias escolhidas e analisadas – Decretos, Avisos, Ordem do Dia, Regimentos Internos, Relatórios Anuais dos Ministros de Negócios da Marinha, Documentos Externos, recebidos e transmitidos, Livros de Termos, Fotografias –, bem como os objetivos traçados para a investigação acerca da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, permitem vislumbrar o eixo desta dissertação que discute as questões relacionadas à sociedade disciplinar, pensando o discurso e as práticas escolares como dispositivos disciplinadores utilizados no cotidiano e que caracterizam e legitimam formas próprias de controle social. Tal discurso e práticas escolares são trazidos à tona pelos Regulamentos das Escolas de Aprendizes-Marinheiro – 1906³¹; 1907³²; 1916³³ –, explorados no sentido de contrapor a face daquilo que o governo estipulava, ou pretendia, com as modernos

²⁹ A referência ao Grupo Escolar São José vem em menção ao público-alvo ao qual era destinado, bem como sua localização periférica, conforme descreve a obra “Colméia de Virtudes”, no tópico “Inclusão escolar exclusão social” (DALLABRIDA, 2003).

³⁰ VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992.

³¹ Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiros. In: **O Marujo**, Florianópolis, anno I, n. 2. 24 nov. 1907, s/n. Acervo da BPSC.

³² BRASIL. Ministério da Marinha. **Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiros (1907)**. Anexo ao Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha em abril de 1907. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907. p. 1437. Acervo SDM.

³³ BRASIL. Ministério da Marinha. **Regulamento das Escolas de Aprendizes (1916)**. Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1916. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916. Acervo SDM.

preceitos pedagógicos, diante da necessidade de atender à demanda de matrículas exigidas pelo contingente cada vez maior de crianças em idade escolar, e sua apropriação *da e pela* EAMSC.

A divisão deste trabalho nos capítulos citados visa à compreensão do papel social da instituição, reformulada por um novo regime político. Tentei trazer, dessa forma, ao leitor, elementos que, diante de teorias que visam às representações sociais, bem como as relações de poder e de resistência, pudessem vislumbrar parte da história de uma Escola que pode ser percebida, não só através dos documentos explorados, mas, principalmente, pelos reflexos sociais e políticos, ainda presentes acerca da sua formação e existência. Então, *Recolher espias, leme para bombordo e que bons ventos e águas tranqüilas nos levem a nosso destino*, à Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (EAMSC).

1 SUSTENTA O FOGO QUE A VITÓRIA É NOSSA³⁴: CÁ E LÁ A REPÚBLICA E SUAS VICISSITUDES

1.2 PILARES DA REPÚBLICA

A República, gesta tão sublime, decisiva e decidida “não esperou amanhecer”³⁵ – nasce no Brasil –, mãe gentil. Não que tenha sido um parto tão difícil, mas a infância do novo regime não deixou de causar *tumultos*, quem sabe até graves reflexos para o futuro, diante da disputa travada entre personagens tão diversificados pelo direito à guarda dessa nova forma de governo.

Quais seriam os melhores caminhos a serem trilhados pela jovem Pátria? Quem deveria ser seu curador? Por bastante tempo, vários grupos, muitos até ligados ao regime anterior, elaboraram meios, fórmulas, idéias e ideais, para garantir que nos anos vindouros o novo regime não apenas se mantivesse vivo, mas, principalmente, que seu futuro fosse fulgurante. Afinal, uma Nação nascida em *berço esplêndido* não poderia outra coisa senão gerar filhos, ou seja, um povo *impávido, colosso*. Desse modo, é que a grande preocupação dos dirigentes, ou daqueles que se pretendiam dirigentes³⁶, era garantir a educação, pois *a melhor educação vem de casa*, então, já no berço, a República haveria de receber a melhor instrução.

O presente capítulo versa sobre o ideal republicano de educação implantado no Brasil, seus reflexos no Estado de Santa Catarina, para que no próximo capítulo se consiga explorar questões acerca da Escola de Aprendizes-Marinheiro, levantadas através da documentação produzida em um espaço fechado – aquele do ambiente militar da Marinha. Assim, aparentemente, sem muita interferência daquilo que acontece para além dos muros dessa instituição, diante da relação que se pretende fazer aqui entre tal documentação e a problematização do processo histórico, será possível, ao menos, apresentar-se uma outra história possível.

³⁴ Esta frase é atribuída ao Almirante Barroso, comandante da Esquadra Brasileira na Batalha do Riachuelo, durante a Guerra do Paraguai. Tal Batalha é historicamente conhecida entre os marinheiros como o grande conflito de envolvimento externo de nossa Marinha, sendo todo dia 11 de junho comemorado em grande evento militar a vitória brasileira nas águas do Rio da Prata.

³⁵ SILVA, Hélio. **1889**: a República não esperou amanhecer. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

³⁶ Para saber sobre os primeiros anos republicanos e as disputas entre grupos, no sentido de tomarem para si a construção do ideal republicano ver: CARVALHO, 1990.

Neste primeiro momento, não se pretende abrir os portões da Instituição, objeto da pesquisa. Inicialmente, entender-se-á sobre a história que gerou sua história, para que se possa afinal entender de que maneira a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina sofreu influência da educação pretendida pelos republicanos e de que maneira surgiu o processo de implantação da República, principalmente no Estado de Santa Catarina.

É, pois, neste primeiro capítulo que se encontra o esforço no sentido de situar, para melhor compreensão do direcionamento dado à leitura dos documentos, dentro da perspectiva teórica apresentada na introdução. Dessa forma, por conta do contexto sociopolítico que envolve uma reforma educacional, justamente nos primeiros anos de mudança do regime político, é que se procurou apresentar o cenário, a temporalidade, os instrumentos fundamentais para o entendimento do texto e a herança dos conhecimentos metodológicos na área de História.

A apresentação do contexto aqui explorado objetiva, fundamentalmente, direcionar o interesse acerca da Escola de Aprendizes-Marinheiro, sem, no entanto, tornar este trabalho mera reprodução de documentos. Sendo assim, a compreensão do contexto histórico explorado permite que, ao se adentrar nos muros da instituição, não se fique perdido nas suas particularidades, ou seja, é preciso ter a preocupação em conduzir, construir uma história, fazendo-se uma leitura através dos documentos que não leve a nenhuma espécie de determinismo próprio daqueles que lêem apenas a história como fatos e conseqüências. Esse perigo é constante quando o objeto de estudo é uma instituição militar, cujo contexto histórico, muitas vezes, parece estar nada relacionado à história que se forma para além de seus muros.

Neste capítulo, será apresentada a cidade, onde se localizava a instituição, objeto deste estudo, tentando-se sempre visualizar os reflexos sofridos, por conta dos arranjos de um contexto histórico maior, objetivando-se assim entender que tantos os muros físicos como os imaginários³⁷, que cercavam a Instituição, não serviam de obstáculo, mas, sim, mostravam uma produção histórica possível, importante para a construção de um imaginário social sobre a EAMSC. Porém, é preciso se ter o cuidado constante, sempre presente nesta pesquisa, mas nem

³⁷ Entende-se aqui imaginário como a capacidade de todo ser humano de evocar uma imagem – uma primeira imagem, a de “formular aquilo que não está lá”. CASTORIADIS, C. **Figuras do Pensável**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

sempre eficiente, em não se cometer o anacronismo próprio daqueles que, ao lidar com o passado, jamais deixam de estar, de certa forma, contaminados com a história do presente.

O contexto histórico inicial é aquele formado pela Proclamação da República, em suas relações, mesmo que primeiramente pareçam parcas, entre o contexto da cidade que acolhe a instituição e o contexto histórico nacional. A preocupação inicial é, então, mostrar uma visão acerca do nascimento da República. Nascimento – *em berço esplêndido* –, e não proclamação, justamente para salientar o clima simbólico no qual esse período foi fundamentado.

Urgente. – A S.M. o Imperador

Senhor, esta noite o 1º e 9º Regimentos de Cavalaria e o 2º Batalhão de Artilharia, **a pretexto de**³⁸ que iam ser atacados pela guarda-negra e de ter sido prêso o Marechal Deodoro, armaram-se e mandaram prevenir o chefe do Quartel-General de que viriam desagrar aquêle Marechal [Floriano Peixoto]. O govêrno toma as providências necessárias para conter os insubordinados e fazer respeitar a lei. Acho-me no Arsenal da Marinha com os meus colegas da Justiça e da Marinha (grifo nosso).³⁹ [sic]

Esse foi o telegrama que Hélio Silva, então Ministro do Império, encaminha ao Imperador do Brasil, no dia de 14 de Novembro de 1889. Tal telegrama instiga a dois questionamentos possíveis na compreensão de alguns meandros que envolveram a Proclamação da República: não teria o então Ministro já naquela época afirmado, em tal telegrama, através da palavra acima grifada, que o que estava por vir era fruto de um *engodo* político? E por quais motivos, como o próprio Hélio Silva salienta em nota feita na sua citada obra em que referenciou o telegrama, não teria alcançado às mãos do Imperador? Nas palavras do autor, o relato sobre o fato: “Afirma-se que este telegrama não chegou ao conhecimento do Imperador, mas tão-somente o segundo em que o Ministro pedia demissão [...]”⁴⁰

Momentos antes do envio do telegrama, Hélio Silva, então Ministro, encontrou-se com o senhor Floriano Peixoto. Nesse encontro, Floriano falou, segundo afirma Hélio Silva, o autor, que havia recebido o aviso de que um levante

³⁸ **Pre.tex.to(ês)**: substantivo masculino. Razão aparente ou fictícia que se alega para dissimular o motivo real de ato ou omissão. **A pretexto de**: com o fim ou razão aparente de; tendo (algo) como justificativa. FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio eletrônico**. Versão 5.12. São Paulo: Positivo Informática, 2002.

³⁹ SILVA, 1972, p. 474.

⁴⁰ Ibidem. p.472.

fora tramado e que deveria entregar o quartel para que não houvesse derramamento de sangue.

Interessante aqui é apontar que o autor da obra citada confessa, em suas páginas, jamais ter imaginado o que ocorria. Na realidade, era um levante militar contra o Império. Através da leitura do telegrama, o autor mesmo não credita o levante aos motivos apresentados pelos revoltosos, alegando serem *pretextos*, ou seja, motivos aparentes e não reais. Hoje se sabe que os motivos reais era a Proclamação da República.

Ao receber as notícias de Floriano, Hélio Silva questionou por que o marechal imediatamente não juntou forças de repressão ao levante, já não levou à prisão o oficial (revoltoso), que havia sido encarregado do anúncio. Ao que Floriano respondeu, quase que fugindo de sua função, que tais atitudes poderiam “agravar ainda mais a situação”. Ou seja, essa é a leitura posterior de Hélio Silva, que descreve todo o comportamento do futuro primeiro vice-presidente da República, durante os momentos que antecedem a demissão dos Ministros e a conseqüente deposição de Pedro II. Esse não vislumbrar dos acontecimentos é que fez Hélio Silva confessar sua *inocência*, naqueles dias 14 e 15 de novembro, e pelas reações daqueles que estavam no poder com ele, parecendo tão distantes do esperado. Mesmo assim, diz o autor, não conseguiu visualizar uma confabulação contra o Imperador e contra seu governo:

Perguntando se já havia expedido alguma fôrça ao seu encontro [dos revoltosos], respondeu-me o Sr. Ministro da Guerra negativamente. [...] O fato é que se aproximavam fôrças ameaçadoras, e os batalhões que lhes deviam embargar o passo [esperando tão somente a ordem de atacar que deveria ser expedida pelo Floriano Peixoto] formados no pátio interior do Quartel-General, permaneciam com as armas em descanso.⁴¹ [sic]

Foi nesse clima então que a República chegou ao Brasil, sem provocar grandes arruaças, não derramou sangue, nem pretendeu levantar seus pilares sobre cabeças cortadas. Aqueles que deveriam defender o Império estavam todos no Pátio, armados e não perigosos – *as armas em descanso* –, esperando um comando para a *manutenção da ordem*, custasse ela quantas vidas fossem necessárias como já havia acontecido em outros momentos da história brasileira. No entanto, aquele momento era outro, o que orientava os novos passos a serem dados não era a luta,

⁴¹ SILVA, 1972, p. 475.

mas, sim, as alianças de forças, mesmo que essas, inicialmente, parecessem contraditórias. Assim, os republicanos brasileiros, diferentes daqueles que lutaram pela implantação da República nos outros países latino-americanos, não sujaram de sangue suas mãos, não se valeram de outra coisa, se não tinta de caneta, e de símbolos para inscrever seus nomes na História:

Dando, pela quinta ou sexta vez, a ordem de ataque à coluna sublevada, ordem – torno a dizê-lo, que o Sr. Ministro da Guerra repetia em voz alta ao Sr. Floriano Peixoto –, um jovem oficial, creio que tenente, e que ali se achava, exclamou, dirigindo-se a mim: – Sr. Ministro, pese bem a responsabilidade que assume; é tremenda; vai haver uma carnificina horrível e inútil!⁴² [sic]

A presença da palavra *inútil*, que o jovem tenente não deixou de colocar, já que era consenso de quase todos os militares que a República já estaria proclamada, significava que bastava somente o reconhecimento disso por parte dos Ministros e do imperador. Assim, lutar contra os revoltosos, significava também sangue derramado inutilmente.

Segundo Hélio Silva, tal frase foi a primeira numa sucessão de fatos que fizeram ele os demais Ministros do Império compreender que a sublevação lá fora era uma representação, que tinha o papel fundamental de garantir a passagem do regime, caso aqueles militares que se encontravam no interior do quartel não conseguissem convencer a essas autoridades que se demitissem, que aceitassem a mudança de regime. Tal convencimento se daria, como se deu, através de frases como a citada acima.

Os militares mostraram aos Ministros que se os sublevados usassem todo o poder da artilharia, na posição em que se colocaram diante do quartel general, não haveria mais condições de produzir defesa, ou seja, o quartel seria desmoronado e todos em seu interior morreriam sem chance de resistência. Tal foi o argumento irrefutável sob o qual os Ministros assinaram sua demissão, não sem antes, Hélio Silva contestar: “Por que deixaram então que [os sublevados] tomassem tais posições? Ignoravam isso [o poder da artilharia]? [...] No Paraguai, nossos soldados apoderaram-se da artilharia [inimiga] em piores condições”⁴³. Ao que, esclarecedoramente, Floriano respondeu: “mas lá tínhamos em frente inimigos e

⁴² SILVA, 1972, p. 480.

⁴³ *Ibidem*, p. 481.

aqui somos todos brasileiros”⁴⁴. Mas, que *brasileiros*? Tal assertiva parece dizer, na condição anacrônica, que “aqui somos todos pela mudança do Regime”. E, em sua obra, “*1889: a República não esperou amanhecer*”, responde Hélio Silva para si mesmo: “Se eu pudesse ainda manter ilusões, elas se teriam dissipado ante essa frase”⁴⁵.

As páginas seguintes (486 até 546), do livro citado de Hélio Silva, mostram uma infinidade de documentos assinados por militares, oficiais ou não, alunos das escolas militares, governantes de outros países, governantes de outros estados, entre outros, todos apoiando aquilo que estava para acontecer nos dias seguintes. Ou seja, as listas de assinaturas, colhidas dias antes do levante acima assinalado, desde 11 de Novembro de 1889, representam um esforço calado daqueles que pretendiam derrubar o Império com o menor derramamento de sangue possível. Por isso, ao ser constatado que a vontade não era somente de alguns oficiais, mas que de muitos militares, e que diante daquela realidade seria possível às forças armadas mudar o regime, mesmo sem o uso das forças do povo, no dia 14 de Novembro, toda a movimentação começou, chegando à manhã do dia 15, após somente o ferimento de um Ministro, a notícia ao povo do Rio de Janeiro, de que agora vivia sob o regime republicano. Tal *passagem* é descrita como um acontecimento tranqüilo, sem grandes revoluções, ao menos no que se refere à ação popular, por Machado de Assis:

Pouco depois passava pela rua do Catete a padiola que levava um ministro, ferido. Sabendo que os outros estavam vivos e sãos e o imperador era esperado de Petrópolis, não acreditou na mudança do regímem [sic] que ouvira ao cocheiro de tálburi e ao criado José. Reduziu tudo a um movimento que ia acabar com a simples mudança de pessoal.⁴⁶

As impressões de Machado, a respeito da mudança do Regime, descritas no livro “Esaú e Jacó” proporcionam belíssimo meio para ponderar sobre a situação político-social no período da queda do Império e do início da República. O trecho acima revela aquilo que Hélio Silva descreve em seu livro e que resume no título da obra “*1889: a República não esperou amanhecer*”. Nessa obra, aparece, inclusive, a maneira como ocorreu o ferimento do tal Ministro, únicas gotas de sangue

⁴⁴ SILVA, 1972, p. 481.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. In: **Obras completas**. 6. v. São Paulo: FORMAR, 1988. p 42.

derramadas durante a confirmação da queda do Império, e que Machado não se preocupa em descrever, mas somente citar, como representa a citação de Esaú e Jacó acima e que se ilustra um pouco melhor abaixo:

[...] e ouvi tiros na frente do quartel. Esses tiros, porém, haviam sido desfechados sobre meu bravo e leal colega, o Sr. Barão de Ladário, que, acudindo também ao apelo [sic] do Sr. Visconde de Maracaju, vinha juntar-se aos seus companheiros. Ao appear-se, intimado a render-se, resistiu, procedendo como era de esperar de um oficial General da Marinha brasileira.⁴⁷

Ainda, no livro “Esaú e Jacó”, constam questões muito interessantes e que impressionam por serem tão bem escritas por “*Machado de Assis, Historiador*”⁴⁸, como aquelas que aparecem no capítulo intitulado, “*Manhã de 15*”, ou seja, aquilo que Machado percebeu acontecer no dia 15 de Novembro de 1889, que complementa a idéia de calma que o capítulo anterior, intitulado como “Noite de 14”, revela. Essa idéia de calma é percebida, por exemplo, através do personagem Aires, que, ao sair de casa, na manhã de 15 de Novembro de 1889, caminha pelas ruas tranqüilas da, então, Capital do Império, Rio de Janeiro. Nessa caminhada, o máximo que viu foi poucas pessoas que, circulando pelas ruas vazias, comentavam a possível *Revolução*, que, mais tarde, viria a ser confirmada.

A proclamação da República foi anotada por Machado de Assis nas páginas de Esaú e Jacó. Assim, diz o escritor que, na manhã de 15, Aires saiu cedo, como de costume, e foi ao Palácio Público. Subiu ao terraço e olhou o mar que, por sinal, estava crespo, depois desceu, sentou-se num banco:

Notou que a pouca gente que havia ali não estava sentada, como de costume, olhando à-toa, lendo gazetas ou cochilando [...]. Estava de pé, falando entre si, e a outra que entrava ia pegando na conversação sem conhecer os interlocutores. [...] Na rua do ouvidor soube que os militares tinham feito uma revolução, ouviu as descrições da marcha e das pessoas e notícias desencontradas.⁴⁹

O que se procurou mostrar até aqui não foi exatamente a falta de atuação popular na Proclamação da República, isso, apesar de ficar evidente entre diversos

⁴⁷ SILVA, Hélio, 1972, p. 480.

⁴⁸ Título dado à obra de Sidney Chalhoub, na qual o historiador reconhece no literato fonte primária de estudos históricos: “Surpreso, encontrava naqueles textos (machadianos) exposição detalhada das políticas de dominação social que buscava reconstruir a partir de outras fontes históricas; perplexo, percebia ali muita alegoria e reflexão sistemática sobre a experiência social de escravos, dependentes e outros sujeitos que, dizia-se, não estavam no centro da obra de Machado”. CHALHOUB, S. **Machado de Assis, Historiador**. São Paulo: Companhia das letras, 2003. p. 9-10.

⁴⁹ ASSIS, 1988, p 76.

historiadores e na literatura da época, não é foco deste trabalho. Não se vai discutir a participação popular, mas, sim, a efetiva participação, talvez termo melhor ainda seria o efetivo agente da Revolução, o sujeito⁵⁰ que a fez *nascer*, ou tomou para si tal responsabilidade, o parteiro, ou seja, os militares. Essa compreensão é fundamental, não se querendo discutir ou *provar* alguma apatia, alguma verdade na idéia de *povo cordial*. O que se quer levantar aqui é que: “Todo sistema de dominação, para sobreviver, terá de desenvolver uma base qualquer de legitimidade, ainda que seja a apatia dos cidadãos”⁵¹.

Não obstante essa calma inicial, na qual se procurou mais mudar nomes de praças e ruas e menos mudar os personagens políticos, ou melhor, em que se tratou de mostrar a importância do papel político daqueles que teriam livrado o Brasil do atraso de um regime monárquico, é que se percebe, na instituição do governo republicano, uma série de crises políticas, uma nova *filosofia financeira* e a necessidade de uma remodelação do espaço urbano e dos hábitos sociais. O estabelecimento dessa nova ordem desencadeou um processo de aburguesamento: “fome do ouro, a sede da riqueza, a sofreguidão do luxo, da posse, do desperdício, da ostentação do triunfo”⁵².

Assim, ver-se-á que as batalhas estariam por vir, simbólicas ou materiais, mesmo que não fosse necessário tal esforço para derrubar um regime e implantar outro, para *sustentar o fogo para a confirmação da vitória*, como brada o militar citado no título deste capítulo, o Almirante Barroso, tendo sido necessários mais do que alianças, mais do que acordos, mais do que um amanhecer. Depois daquela sublevação, nascia a República, e agora era necessário para poder sustentar a cria um esforço muito maior do que aquele do parto, afinal era *gigante pela própria natureza*, ocorrendo a necessidade de se afirmar, reafirmar *aos filhos desse solo*, quão grandioso futuro reservava o nascimento de mãe tão gentil, ou seja, a República do Brasil.

Iniciado, no Rio de Janeiro, o processo de mudança, era certo que ele se

⁵⁰ O sujeito é compreendido a partir da leitura de Michel Foucault: “O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os *bons meninos*. FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Pual. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 2000. p. 231.

⁵¹ CARVALHO, 1987, p. 11.

⁵² SEVCENKO, 1995, p. 26.

manteria diante da grandeza do território e da diversidade do povo? Algumas medidas, muitas vezes arbitrárias, foram tomadas, contrariando aquela frase de Floriano, que desacordava da violência contra os revoltosos já que “aqui somos todos brasileiros”. Segundo Roselane Neckel, a antiga Desterro, atual Florianópolis, foi palco de tal contrariedade, não que aqueles que aqui estavam deixassem de concordar com a implantação do novo regime:

Os conflitos vividos na capital catarinense apontam não para o retorno à Monarquia, mas para um realinhamento das forças e rumos no interior do próprio regime republicano. A definição da nova elite política ocorreu principalmente através dos embates em torno de interesses e personagens particulares, mais em função de objetivos eleitorais do que de convicções ideológicas. Convivendo com práticas ligadas a princípios poucos definidos, alianças casuísticas, perseguições políticas e truculência com adversários, exonerações, calúnias, fragilidade de convicções, falsas notícias, desmentidos, etc., a República [para a política de Florianópolis] como fato consumado e que atingia a todos esteve muito mais ligada à questão de definição e controle do estado do que à preocupação com os destinos da nação brasileira⁵³.

Na perspectiva acima apresentada, ou seja, até de que “éramos todos brasileiros”, a autora chama a atenção, de que não se trata mais de “convicções ideológicas”, de revoluções, mas, sim, de manutenção do poder, de uma ideologia nacionalista, “um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular”.⁵⁴ Observa-se acima que o que estava em jogo seria a *mudança do pessoal*, as exonerações, a definição e controle do poder. Por isso, de repente, Desterro precisa enquadrar-se num novo modelo instituído, não necessariamente um modelo político, mas principalmente um modelo simbólico de controle, é claro, muito parecido com aquele instituído na Capital do Brasil, o que parece inicialmente questionável, haja vista o hiato que parece distanciar o cotidiano entre as duas capitais. Será mesmo que são cotidianos assim tão distantes? Sem dúvida, a capital do Brasil era um centro político-administrativo, naquele período, indiscutivelmente diferente da capital catarinense, mas o que importava, então, não era saber os novos passos da dança, mas, sim, preparar o palco e o figurino. O enredo? Quem é que sabe se mudaria realmente?

⁵³ NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)**. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 24.

⁵⁴ CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981. p. 21.

Envolvidos num movimento de auto-afirmação, tais grupos [determinadas famílias que disputavam a manutenção do poder em Santa Catarina] passaram em empenhar-se em parecer civilizados; ansiosos por sua afirmação social, 'incorporavam modas e hábitos que importavam do Rio de Janeiro'. Na busca de influências, cargos e vantagens, a desqualificação do concorrente também era feita pela adoção de costumes modernos. Já não era suficiente ser branco católico e proprietário, 'era preciso ser civilizado, ter gosto e ser higienizado'.⁵⁵

Ao se falar de grupos que tomam para si a responsabilidade em orientar os novos rumos a serem seguidos pelo povo diante da mudança do regime, é que se torna possível a comparação entre os cotidianos das duas capitais com tantas diversidades. Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura feita por diversos autores acerca dos ocorridos na capital do Brasil não difere muito daquilo que ocorreu aqui, na capital catarinense. Parece perigosa tal afirmação, se forem avaliadas quão distantes pareciam as realidades do povo que habitava uma e outra cidade, todavia se verá adiante o quão grande foi o esforço de alguns poucos para fazer parecer uma e outra realidade, idênticas.

Para além de vencidos e vencedores, o importante é compreender que esta é uma história de embates e relações entre vários sujeitos, em que as articulações necessárias eram feitas, para manter ou alterar a ordem sem colocar em risco o lugar de determinados grupos.⁵⁶

1.2 OS VENTOS DA MUDANÇA: TÃO FORTES QUE VARREM ATÉ AS LEMBRANÇAS

Para sinalizar a preocupação que os republicanos tiveram em cunhar esse novo capítulo da História Brasileira, é que se usa aqui novamente a leitura que Machado de Assis faz acerca dos acontecimentos do período, quando, por exemplo, descreve o conflito de um dono de confeitaria que acabara de mandar pintar a tabuleta de seu estabelecimento com a seguinte descrição, *Confeitaria do Império*, que, com a mudança de regime, não poderia mais manter esse nome⁵⁷. Essa

⁵⁵ NECKEL, 2003, p. 25.

⁵⁶ Ibidem, p. 26.

⁵⁷ Hélio Silva, informa em "1889, a República não esperou amanhecer", que esse episódio, Machado "aproveitou, mascarando-o para não criar problemas ao comerciante nêle [sic] envolvido. Nem foi na Rua do Catete, mas na Rua da Passagem, com o prédio 131, onde permanece a *Padaria – Cruzeiro – Confeitaria*". Hélio Silva continua com a explicação de que na realidade não se tratava da troca de uma tabuleta, mas da retirada dos símbolos dos brasões imperiais, referente à Coroa. Eles estavam

referência feita pelo autor remete justamente às primeiras mudanças promovidas pelos republicanos, inclusive percebidas em Florianópolis, de como a tabuleta do doceiro, ruas e praças precisaram mudar de nome. Nada poderia continuar fazendo referências ao antigo regime, à Monarquia. Tal é o efeito simbólico que essas mudanças representam no dia-a-dia de uma sociedade, tal é a importância de se construir um cenário para a implantação e afirmação do regime, que:

Não decorreria ainda um mês da Proclamação da República quando o encarregado de negócios da França no Rio de Janeiro, Camille Blondel, anotava a tentativa dos vencedores de 15 de novembro de construir uma versão oficial dos fatos destinados à história. [...] O encarregado percebera um fenômeno comum aos grandes eventos: a batalha pela construção de uma versão oficial dos fatos, a luta pelo estabelecimento do mito de origem. No caso da República, a batalha era tão importante, se não mais que a própria proclamação, um evento inesperado, rápido, incruento. Estava em jogo a definição dos papéis de vários atores, os títulos de propriedade que cada um julgava ter sobre o novo regime, a própria natureza do regime.⁵⁸ [sic]

Por conseguinte, é que, semelhante àquilo que acontecia na capital da nova República, em Desterro, a Rua do Príncipe, entre outras, muda para *Rua Conselheiro Mafra*, assim como surgem também praças *XV de Novembro* em vários locais do Brasil, bem como ruas *República*, entre outras referências. Como acontecia na capital do país, a capital do recém *Estado de Santa Catarina*, para manutenção do poder de alguns, estava desejava por este novo ritmo, o ritmo frenético da modernidade. A febre de consumo pelo novo, a *última moda*, que tomava conta da cidade, já não podia conviver com a insalubridade e os indigentes dentro do perímetro urbano.

Paralelamente a essas primeiras ações republicanas, nas quais se procurou *varrer* as possíveis referências ao antigo regime, verifica-se também o início de uma prática discursiva que anunciava a necessidade de remodelar e sanear Florianópolis, principalmente a camada mais humilde, na intenção de acompanhar o modelo de sociedade civilizada importado, primeiro da Europa, pela capital do país e depois dela exportado para as demais cidades. Demolições de habitações, construções de edifícios públicos, abertura e pavimentação de ruas e avenidas, entre outras obras públicas, caracterizaram a mudança na estrutura física, “no

talhadas na parede acima do nome da confeitaria, cujo dono mandou retirá-los, permanecendo somente o nome da Confeitaria. (SILVA, 1972, p. 143)

⁵⁸ CARVALHO, 1990, p. 35.

sentido de remodelar e disciplinar os espaços e usos da cidade”⁵⁹. Não era mais possível que, nas novas ruas da República, os *bons cidadãos*, ou seja, os que se vestiam à *inglesa*, e aquelas que se vestiam à *francesa* caminhassem dentre detritos, em meio à imundície de animais, tais quais os cabritos e outros ruminantes que a patuléia insistia em criar livremente pelas ruas de Desterro, nome, inclusive, que também sofreria mudança brevemente, corroborando com a mesma lógica higienizadora.

Como já foi asseverado aqui, um olhar mais crítico poderia questionar se é possível comparar o desenvolvimento social e político da *provincial* capital Florianópolis com aquele ocorrido nos grandes centros. Não há dúvida de que as reformas foram um ponto estratégico do novo regime. José Murilo de Carvalho, para citar somente um historiador, trabalhou essa questão fundamentalmente em suas obras aqui já citadas. Assim, poderia ser um tanto anacrônico e sem sentido comparar o burburinho, a formação social do Rio de Janeiro, com a *pacata*, recém-saída do *Desterro*, cidade de Florianópolis. Se for feita uma análise pelo contexto das relações de classe, certamente, não seria esse o motivo das transformações ocorridas em Florianópolis.

Apressadamente, poder-se-ia dizer que não, que Florianópolis não possuía condições socioculturais para que fosse possível pensar um processo de urbanização aos moldes europeus, no entanto não é a quantidade de marginais, ou a presença sufocante de conflitos sociais –, tal qual apresentavam os grandes centros no momento de sua urbanização – que vão impulsionar o desenvolvimento e o rearranjo de Desterro/Florianópolis. Como assinala Hermetes Reis do Araújo, será a simples presença de um grupo dominante que tomará conta do poder, do novo poder – o republicano – que fará com que a antiga Desterro adentre aos moldes de urbanização implantados por esse grupo nos grandes centros do país:

[...] a capital mostrou no período [início da República] um desenvolvimento econômico e um aumento populacional muito pequeno. Em suma: pouca coisa na antiga Desterro/Florianópolis parecia se adequar aos elementos recorrentes na maioria das análises sobre os processos de reformas urbanas e sociais verificados no Brasil no começo do século. Mas, apesar destas condições – ou desta falta de condições – ocorreu efetivamente na cidade um diversificado movimento no sentido de remodelar, sanear e de ajustar as práticas de convívio urbano aos imperativos advindos

⁵⁹ ARAÚJO, 1989, p. 29.

com as novas forças que ali se instauravam e que cada vez mais se pautavam por uma crescente mercantilização das relações sociais. E o único elemento que se mostrava comum a Florianópolis e aos outros centros urbanos – especialmente no que se refere a outras capitais estaduais – era constituído pelo anseio das elites locais em promover um amplo reajustamento de sua população aos imperativos e às territorialidades burguesas de organização social.⁶⁰

Não se fala aqui de um grande contingente populacional em Florianópolis do início do século XX, nem de grandes multidões, tampouco do burburinho de operários dirigindo-se às grandes indústrias – sinônimo de camadas populares pauperizadas –, conjunto que revela a receita das tensões sociais dos grandes centros urbanos no período estudado, tensões que se revelaram em ameaça à ordem burguesa que ia constituindo o recém-criado regime político: “Gente desocupada em grande quantidade, sendo notável o número de menores abandonados. Esta população poderia ser comparada às classes perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX”.⁶¹

Certamente, se tentar convencer ao leitor de que o processo médico-higienista e reformista, pelo qual passou Florianópolis, após a República, tenha sido levado pelos mesmos problemas sociais, que os grandes centros vivenciaram durante os primeiros anos da República, ir-se-ia correr o risco de invalidar boa parte desta pesquisa. Não é possível afirmar que foi o mesmo crescimento populacional do Rio de Janeiro⁶², nem sequer as mesmas proporções. Também não é possível perceber os mesmos problemas de classe, pois isso não ocorreu.

Está se falando, portanto, de um modelo de nação fabricado pela elite brasileira, na qual está inclusa a pequena elite local, no intuito de seguir a ordem vigente, de manutenção de sua própria ordem – detentora do poder e controladora do Estado –, política e cultural, como assinala Hermetes Reis Araújo, e que coloca na ordem do dia a urbanização, o embelezamento, a higienização das práticas e dos costumes, tal qual acontecia nos grandes centros urbanos. Existe, porém, uma justificativa fora do contexto social, mas inteiramente ligado ao contexto político, que

⁶⁰ ARAÚJO, 1989, p. 11.

⁶¹ CARVALHO, 1987, p. 18.

⁶² Na obra de referência acima, nota 60, à página 17, o autor mostra uma tabela de crescimento populacional no Rio de Janeiro, desde o ano de 1872 até o ano de 1906. O argumento utilizado pelo autor é justamente para que o leitor verifique que o crescente número de desocupados estava contribuindo como argumento, pela elite local, para as reformas, muitas vezes não aceitas pelo povo, como a Revolta da Vacina, entre outras. Mas, o que se quer neste trabalho é mostrar que, mesmo não sendo esse o motivo das reformas em Florianópolis, haja vista o contexto social ser totalmente diferente, mesmo assim o processo de urbanização está muito próximo ao do Rio de Janeiro.

levou a elite local, em Florianópolis, a seguir exatamente o mesmo modelo de urbanização preconizado pelos republicanos positivistas da capital do Brasil:

A maneira indireta de neutralizar a capital e as forças que nela se agitavam era fortalecer os estados, pacificando e cooptando suas oligarquias. Era reunir as oligarquias em torno de um arranjo que garantisse seu domínio local e sua participação no poder nacional de acordo com o cacife político de cada uma. [...] a solução, para campos Sales, era formar então um grande partido de governo com sustentação nas oligarquias estaduais. O próprio presidente resumiu claramente seu objetivo: 'É de lá [dos estados] que se governa à República, por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da União'. E prosseguindo: 'A política dos estados [...] é a política nacional.'⁶³

Dessa forma, não se verá aqui os mesmo motivos, ou seja, as tensões sociais, a implantação de indústrias, o crescente número de imigrantes, sequer a lavoura de café que movimentava muito dinheiro e era responsável pela especulação financeira. Não se verá também tais elementos em outras dimensões como propulsores da urbanização promovida pela República nos grandes centros. Em Florianópolis, observar-se-á um mesmo sujeito propulsor, o fator comum – a elite, que detém o poder político, econômico e cultural –, e é a partir de sua cultura letrada que vai construir o outro, a partir de um modelo próprio do belo, do aceitável, do moderno, do ideal. Assim é que:

[...] esse outro era construído, criado, inventado, como um tipo específico que seria portador de características essencialmente negativas, como a incapacidade, a indolência, a decadência, o atraso etc., o que contribuiu fortemente para criar um campo de verdades e justificar os desejos de intervenção tutelar das elites, manifestados no período.⁶⁴

Nesse universo é que apropriações de sentidos⁶⁵ produziram e acumularam bens simbólicos, estimulados pela *caixa de ressonância*,⁶⁶ ou seja, o Rio de Janeiro. Tais bens simbólicos fizeram parte da construção do imaginário político coletivo,

⁶³ CARVALHO, 1987, p. 32-33.

⁶⁴ ARAÚJO, 1989, p. 14.

⁶⁵ Sobre a apropriação de sentidos e bens simbólicos pelos republicanos para a legitimação e criação de uma nacionalidade pautada no novo regime, ver: CHEREM, Rosângela Miranda. **Os faróis do tempo novo: políticas e cultura no amanhecer republicano da capital catarinense**. 1998. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

⁶⁶ “caixa de ressonância” foi o termo usado por José Murilo de Carvalho para mostrar que do Rio, da capital, tudo se copiava, era de lá que as coisas primeiras aconteciam, no entanto não era de lá que o poder poderia alcançar sua força máxima, solução que Campos Sales forjou com a Política dos Governadores (CARVALHO, 1987, p. 33).

legitimando a instalação do governo e criando uma nacionalidade republicana, assim: “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”⁶⁷. *Varrer* lembranças, nem que fosse para debaixo do tapete, como mudando nomes de ruas e de praças, asseguraria certo controle no sentido de afirmação e aceitação do novo regime pela maioria, mas o perigo estava se, de repente, o tapete fosse sacudido; por isso uma *faxina* geral estava em curso, bastava definir os supervisores da mesma.

Sendo assim, para legitimar o novo sistema, foi necessário propor a desconstrução da ordem até então vigente, ou seja, o cotidiano ligado ao Império. No lugar, foi preciso modelar outra realidade, criar uma memória positiva da Pátria, dos heróis republicanos, que é construída por grupos sociais, *como uma reconstrução do passado e legitimação do presente*, pois “são os indivíduos que lembram, no sentido literal, físico, mas são os grupos sociais que determinam o que é ‘memorável’, e também como será lembrado”⁶⁸. Essa memória começou a ser matizada através de prédios de repartições públicas, teatro, praças, bem como na mudança do nome de várias ruas no centro da capital, nomes estes que eram anteriormente ligados ao Império e que foram trocados em ressalva a *heróis* republicanos, cujo novo sentido empregado deveria dar sustentação, legitimação para tal governo. Como segue,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.⁶⁹

Os novos discursos produzidos pela República tomavam inúmeras formas que fortaleciam ainda mais o poder instituído, forte por si, visto que nasceu de acordos políticos entre os *poderosos* daquele tempo, mas, que precisava legitimar-se diante do povo e, para isso, estratégias foram postas em prática como se viu até aqui.

⁶⁷ GOFF, Jacques Le. **História e memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996. p. 426.

⁶⁸ BURK, Peter. **Variedades da história cultural**. Tradução Olda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 70.

⁶⁹ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996. p. 8-9.

1.3 CONSTRUINDO OS MUROS, CERCANDO A MASSA, MODELANDO O SUJEITO

Não só a urbanização e a composição de um patrimônio eram legados republicanos, havia também a necessidade de se alterar hábitos, “de tudo que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes”,⁷⁰ que já não eram compatíveis com o novo cenário que se projetava. Houve, então, a observação e intervenção nos locais cujo processo de urbanização ia sendo efetivado, através da Inspeção de Higiene do Estado de Santa Catarina. Tal órgão passou por várias transformações até que se efetivassem as *visitas sanitárias*, que percorreram a área urbana até os bairros mais longínquos da ilha, instaurando na cidade uma série de superfícies de intervenção social.

A relação desse contexto de transformações sociais, reformas urbanas, modernização dos espaços e dos hábitos, por assim dizer, estava diretamente relacionada ao contexto educacional, não só nas evidências vistas através das diversas reformas educacionais, que foram propostas em diversos Estados da recente República, mas antes mesmo de tais reformas serem propostas:

[...] é importante lembrar que as iniciativas de pensar e propor outros caminhos para a escolarização da população não se iniciaram na década de 20. Um desses sinais é o discurso sobre a educação como necessidade e possibilidade de ‘entrada’ do país no mundo da modernidade, presente desde o final do século 19. Registros datados do início do século [XX] mostram que setores das autoridades preocupavam-se com os rumos da educação articulando-as às questões da ordem urbana e à (re)organização do trabalho.⁷¹

Assim é que a educação, numa perspectiva daqueles que procuravam reorganizar a nova ordem social, seria fundamental como um pilar para o novo regime e deveria exercer forte influência no cotidiano que passou a ser questionado, produzindo-se discursos e manifestações, visando à composição de uma nova ordem urbana ditada por critérios éticos e estéticos considerados mais racionais e moralizantes:

A República acrescentou o processo de escolarização, obrigatório para todos os cidadãos, que deveriam ser submetidos ao mesmo processo, igual em conteúdos, regras de comemoração, crenças a

⁷⁰ ELIAS, 1993, p. 62.

⁷¹ MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalidade da educação brasileira. Bauru, São Paulo: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002. p. 34.

serem transmitidas, e desigual quanto ao destino futuro.⁷²

O destino do futuro daqueles que vinham das camadas mais baixas, como se chamou a atenção na introdução desta pesquisa, não deveria ser o mesmo daqueles que tomaram para si a responsabilidade sobre a orientação política da República. Mas era fundamental garantir que o povo pensasse exatamente o que o grupo dominante queria e, para tanto, utilizou-se de um discurso instituído, competente, em que os

interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizadas segundo cânones da esfera de sua própria competência.⁷³

Assim, novos padrões e formas de estilização das condutas, nos quais a regeneração defendida por médicos que, apoiados por uma situação de doença resultada do *mau-costume* da população, deu margem para intervenções que não se limitaram a questões de higiene, mas também a instauração de padrões, formas de sociabilidade, utilizando-se para isso

os instrumentos, as técnicas e os fundamentos das práticas de poder de uma política de racionalização das posturas e dos costumes que procurava, por meio de procedimentos médico-higienistas, classificar e organizar os encontros e as atitudes no centro da cidade.⁷⁴

E para que tais preceitos fossem efetivamente legitimados pelo povo havia, no pensar daqueles tempos, somente uma saída: “Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra⁷⁵.”

Tais preocupações resultaram em projetos políticos que, associados aos desejos da elite, pretendiam promover mecanismos cada vez mais eficazes de controle e dominação da camada pobre da sociedade. Para isso, dever-se-ia pensar em meios dos quais se pudesse não somente *limpar* os centros urbanos, mas também preservar tal *limpeza*, resguardando-se assim a nova ordem instituída. Em tal sentido é que os republicanos concebiam, embasados em discussões científicas, positivistas, de valorização da cultura letrada, a educação como pilar

⁷² BITTENCOURT, 1990, p. 10.

⁷³ CHAUI, Marilena, 1981, p. 7.

⁷⁴ ARAÚJO, 1989, p. 51.

⁷⁵ VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. p. 43.

para o estabelecimento do Estado-Nação.

Para se pensar a educação como mecanismo de consolidação da *ordem pública*, é preciso analisar o surgimento da escola obrigatória no século XIX como dever e como direito para os meninos e, posteriormente, para as meninas, de todas as camadas sociais sob dois ângulos: como conquista dos trabalhadores e como uma forma de controle e disciplinarização/normatização da população que deveria se acostumar à rotina dos horários e à lógica dos trabalhos industriais. Dessa forma, as escolas não só eram vistas como o meio mais eficaz para a proliferação do projeto/programa educacional, produzido dentro da necessidade de consolidação do regime de governo e da construção de uma identidade nacional, como também como instrumento de controle.

Nesse mesmo século, irá se ver as sociedades, principalmente na Europa, forjarem mecanismos de controle para, em grande medida, frear situações novas provocadas pelo ritmo frenético da modernidade, bem como controlar o crescimento urbano das cidades. Para tanto, algumas instituições servirão como base de controle, tais quais as prisões, os hospitais, os manicômios, as escolas, tornando-se responsáveis pela formação intelectual e moral do povo, associadas como estavam ao projeto de controle e ordem social, na disseminação de novos hábitos de higiene e comportamentos considerados civilizados.⁷⁶

É necessário lembrar também que, no Brasil, aliada à necessidade que os republicanos tiveram, de consolidar o sistema através da educação/normatização do povo, a República brasileira vai nascer num momento em que finalmente as palavras Liberdade, Fraternidade e Igualdade, poderiam soar refletindo algum sentido. Afinal seria, ao menos *no papel*, o primeiro momento na história do País em que a escravidão deixava de ser algo natural para assumir rigores de crueldade e de diferenças.

Depois de uma história de trezentos anos de cativo, período em que o povo sempre foi considerado como qualquer coisa que não constituída de seres humanos, será possível ver esse povo deixar de ser *coisa* para, supostamente, assumir um papel social. Como então controlar esta nova realidade, na qual uma maioria negra, pobre, desqualificada, que ferve e borbulha, agora, livremente, nos centros das

⁷⁶ Sobre este tema ver: ELIAS, 1993.

idades? Certamente, tal preocupação nasceu no mesmo momento em que os poderosos perceberam que aquela ordem social de escravismo criminoso não era mais possível.

O ideal dos republicanos seria alcançado através da educação, então foi em São Paulo que eles lançaram a pedra fundamental da escolarização⁷⁷, com o intuito de divulgação de seus valores: “Quando esta nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações do ensino”⁷⁸. Como se refere Norberto Dallabrida: “O grupo escolar constituía-se a partir da reunião das várias escolas das áreas urbanas e distinguia-se por proporcionar ensino primário graduado, formado por classes homogêneas e vários professores”⁷⁹. Os Grupos, em uma imagem mais ampla, considerando as grandes cidades como São Paulo, onde apareceram inicialmente, nasceram com a idéia de sistematizar o ensino, diminuir as diferenças em sala de aula, já que havia a homogeneização dos alunos, em idade, gênero e conhecimento, e também seriar o ensino para que ele fosse acompanhado aos longo dos anos de maneira mais organizada. A criação dos grupos também estava envolvida em diversos fatores de interesses sócio-políticos, como assinala Rosa Fátima de Souza:

[...] as escolas primárias desempenharam na vida urbana um importante papel social e cultural. É assim, por exemplo, que elas auxiliaram o serviço sanitário exigindo a vacinação e tornando-a obrigatória, participando na escalada de intervenção das políticas de saúde pública no combate das epidemias que assolavam as cidades neste período. Participaram, também, dos projetos de higienização dos espaços urbanos, não apenas ensinando aos alunos noções de higiene como exigindo o asseio e as normas de urbanidade e civilidade. Ali se ensinava a ler, escrever e contar, além das noções básicas das ciências físicas e naturais, as virtudes morais e cívicas – um conjunto de rudimentos que disseminava uma cultura comum revestida de significados simbólicos. Além disso, a escola tornou-se nas cidades mais um espaço de encontro, de solenidades e comemorações. Cravados no coração dos centros urbanos, os grupos escolares irradiavam sua dimensão educativa para toda a sociedade.⁸⁰

Aqueles que freqüentaram um grupo escolar, mesmo no final da sua

⁷⁷ Para saber mais sobre o termo escolarização, ver o segundo capítulo desta dissertação.

⁷⁸ SOUZA, 1998, p. 16.

⁷⁹ DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 283-284.

⁸⁰ SOUZA, 1998, p.116.

existência, lembram da tão amedrontadora *pistola* de vacina. Isto porque, o valor simbólico e as representações marcadas ao longo de mais de sete décadas de existência dos grupos se fizeram presentes ainda muito tempo depois nas instituições escolares. Tais questões ainda vão além, quando se pensa nos significados dessas transformações dentro do processo histórico que envolveu a mudança de regime político. Ou seja, pensando em primeiro lugar no Estado de São Paulo, berço dos primeiros grupos, pode-se imaginar os efeitos da presença dos mesmos na lógica urbana que se desenvolvia. Já se sabe que a política na República Velha foi marcada pela troca de poderes, a dita *política café com leite*, na qual se alternavam no poder político o Estado de Minas Gerais e de São Paulo, este último forte produtor de café. Justamente por conta da produção de café e da emergência de fazendas que cultivavam o produto é que as cidades eram desenhadas. Assim, na medida em que um lugarejo desenvolvia a cultura do café, outros elementos como praças, teatros, fábricas, aumento do contingente populacional e comércio se desenvolviam. Nessa mesma lógica, os lugarejos que se transformavam em centros urbanos, recebiam seus grupos escolares para dar conta do projeto político pensado pelos republicanos.

De maneira geral, em São Paulo, a construção dos grupos escolares estava ligada à necessidade de se reunir escolas isoladas que já não faziam mais sentido. As localidades nas quais os grupos escolares estavam sendo construídos já se haviam desenvolvido o suficiente para que fossem reunidas escolas isoladas em um só prédio e, nesse prédio, se aplicasse os novos métodos de ensino, mais próximos da realidade urbana, moderna, e, sobretudo, contrastante com a realidade existente no império, na qual somente as crianças mais abastadas tinham direito à educação.

Desse modo, popularizou-se o ensino no Estado de São Paulo, e a idéia foi sendo difundida para os demais Estados da nova República. Todavia, como se pode conferir com a leitura de "*Templos de Civilização*"⁸¹, diversas foram as dificuldades enfrentadas pelos educadores e diretores dos grupos escolares em São Paulo, principalmente aqueles estabelecimentos que foram construídos em locais não muito urbanizados, ou seja, que não acompanharam o desenvolvimento urbano da capital e de outros centros equivalentes.

Particularmente, no Estado de Santa Catarina, as novas políticas para a

⁸¹ SOUZA, 1998.

educação vão tomar corpo somente com o governo do lageano Vidal Ramos:

A reforma da instrução era uma meta da ação política de Vidal Ramos e, segundo este, deveria caracterizar-se por ‘fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real e constante’.⁸²

Ao se considerar que as reformas acontecem em São Paulo já na segunda metade do século XIX, vê-se os “respingos” atingirem Santa Catarina um pouco antes de Vidal Ramos assumir o Governo, quando houve um fato que contribuiu decisivamente no destino da instrução pública no Estado. Tal acontecimento foi a vinda, para o Colégio Municipal de Joinville, do normalista Orestes de Oliveira Guimarães, experiente professor, que já havia dirigido diversos grupos escolares no Estado de São Paulo. Em 1910, Orestes Guimarães dirigirá, como “Inspetor Geral da Instrução Pública, a reforma da instrução pública primária do Estado”.⁸³

Como foi dito anteriormente, a implantação dos grupos escolares seguia um modelo proposto inicialmente no Estado de São Paulo e acabou sendo seguido por diversos outros Estados da recente República. Esse modelo viria a contemplar inúmeras deficiências encontradas até, então, como:

A racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar.⁸⁴

Todas essas questões já foram amplamente estudadas e discutidas no contexto da modernização e implementação das reformas do Governo Republicano na Cidade de Florianópolis e de outros centros urbanos do Brasil⁸⁵. São inúmeros os trabalhos que trazem referências às questões aqui discutidas, ou seja, a urbanização e as políticas escolares. O que se espera trazer de novo para ampliar o diálogo é a problematização do objeto, ou seja, a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina dentro da lógica de modernização dos espaços, trazida pela

⁸² FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e político de assimilação cultural do Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975. p. 80.

⁸³ NÓBREGA, Paulo de. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto. 2003. p. 262.

⁸⁴ SOUZA, 1998, p. 49-50.

⁸⁵ Para saber mais a respeito dessas questões, ver: ARAÚJO, 1989, DALLABRIDA, 2001; SOUZA, 1998.

República.

No início da República, a Ilha de Florianópolis contava com a presença de dois grupos escolares: Lauro Müller e Silveira de Souza.⁸⁶ Esses grupos eram a materialização das propostas educacionais republicanas, ou seja, a popularização de uma educação, sobretudo, laica. Florianópolis possuía o *status* de capital do Estado. E em outros centros como Joinville, Laguna, Lages, onde estão concentrados os poderes culturais e econômicos, de certa maneira, privilegiou-se o acesso à educação para suas classes populares que já contavam com a presença de grupos escolares desde a primeira década do século XX. Assim:

O primeiro Grupo Escolar do Estado originou-se do próprio Colégio Municipal de Joinville [...] recebendo o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra [...] em 15 de novembro de 1911. A segunda cidade a receber o Grupo foi Laguna, [...] em 10 de Dezembro de 1912; a terceira cidade foi a Capital, Florianópolis, com a inauguração, em 24 de Dezembro de 1912, do Grupo Escolar Lauro Müller; a quarta cidade foi Lages, com a inauguração do Grupo Escolar Vidal Ramos em 20 de maio de 1913; o quinto Grupo, também na Capital, foi o Grupo Escolar Silveira de Souza, inaugurado em 28 de Setembro de 1913; o sexto foi o Grupo Escolar Victor Meirelles, de Itajaí, inaugurado em 4 de dezembro de 1913; e o sétimo, o Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau, de 30 de dezembro de 1913.⁸⁷

A compreensão desse contexto de reformulações acerca do ensino público é fundamental para a compreensão dos capítulos seguintes, haja vista os questionamentos que se trará diante do projeto de escolarização dos públicos-alvo, das práticas escolares propostas pelos republicanos e das que foram encontradas na documentação da Escola de Aprendizes-Marinheiro. Questões a respeito da instalação de prédios, condições físicas das salas de aula, por exemplo, como assinalava o secretário dos Negócios do Interior, Cesário Motta Júnior, em 1895: “Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas”,⁸⁸ são vistas também como preocupação por parte dos republicanos:

Os Grupos Escolares eram amplas construções, em geral com uma arquitetura neoclássica, que deveriam apresentar, preferencialmente, simetria bilateral, de modo que as seções masculinas e femininas ficassem em lados opostos e separadas por um pátio interno. [...] Possuíam salas internas espaçosas – para até 45 alunos, arejadas por amplas janelas, de modo que a claridade incidisse

⁸⁶ NÓBREGA, In: DALLABRIDA, Norberto. 2003. p. 262.

⁸⁷ Ibidem, p. 262-263.

⁸⁸ SOUZA, 1998, p. 122.

adequadamente na carteira do aluno.⁸⁹

Como se observa na obra “*Templos de Civilização*”, de Rosa Fátima de Souza, muitos dos grupos, principalmente no interior de São Paulo, passaram por problemas semelhantes, não só relativos à construção do prédio, mas também com relação ao recebimento de material básico para o seu funcionamento:

As queixas dos diretores eram constantes em relação às más condições dos prédios. Solicitavam a ampliação das salas, consertos do telhado, reforma do prédio, cortinas, instalação de esgotos, pára-raios, construção de sanitários e cobertura para os pátios. [...] A precariedade dos edifícios estendia-se ao equipamento material – mobiliário e materiais didáticos. Às vezes, os grupos escolares eram criados e instalados sem o mínimo material para o seu regular funcionamento, outras vezes, quando a criação decorria da reunião das escolas isoladas na localidade, o grupo começava a funcionar usando o material deficiente trazido dessas escolas.⁹⁰

O objeto, foco desta pesquisa, dentro da lógica de ensino proposta pelos republicanos, vai apresentar certa(s) diferença(s) básica(s) a ser(em) explorada(s), no próximo capítulo, entre a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina e os grupos escolares de Florianópolis. Esses grupos escolares possuíam significativa importância no processo que estava sendo concebido, mas se pode afirmar, sem dúvida, que muitos deles estavam à margem daquilo que se considerava sucesso nos projetos do Governo para a instrução pública.

A confrontação dessa Escola, dentro das reformas urbanas e sociais, sua transferência e público-alvo, levam a retomar a finalidade que essa instituição assume com o processo de instalação da República em Florianópolis. Porém, restam alguns questionamentos que se entranham entre as paredes da nova sede no continente. De que forma a instituição agia dentro da política higienista: como intervenção sobre os hábitos ou como uma solução de isolamento dos mesmos? Quais as suas semelhanças e diferenças com os grupos escolares? Qual o seu público-alvo? Sua rotina e regimento interno seguiram os preceitos elaborados pelos idealizadores da reforma educacional no Brasil?

Poderes e saberes são os instrumentos que a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina acredita utilizar para “construir um verdadeiro favor ao mesmo menor, tanto pelo ensino que lhe será proporcionado como pelas garantias

⁸⁹ SOUZA, 1998, p. 153-155.

⁹⁰ Ibidem, p.151-152.

que resguardarão seu futuro”.⁹¹ Qual o futuro por ela proporcionada a esses menores? Faz-se aqui, então, a citação do poema de Norton D. Boiteux⁹², na comemoração do centenário da EMASC, já em sede no Estreito, e dos inúmeros adjetivos por ele utilizado, que não se afirma serem legítimos ou não, pois é necessário adentrar-se nas paredes da Rua Marinheiro Max Schramm e, ao mesmo tempo, ter o desprendimento delas⁹³ para alguma consideração ser elaborada:

Velha escola centenária.

Escola de disciplina, de trabalho, de civismo.

Disciplina consciente, alicerce da estrutura militar moderna.

Trabalho profícuo, com que o homem domina as forças da natureza, aplicando-as no bem comum.

Civismo esclarecido, sentimento nobre que une o cidadão à terra natal, identificando-o com seu passado, seu presente, seu porvir.

Escola de renúncia, de coragem, de tenacidade.

Renúncia tão necessária para aqueles que fizeram do amor à pátria um sacerdócio.

Coragem, tão imprescindível para quem a vida do mar é a sua própria vida.

Velha escola centenária.

Sob teu pórtico secular passaram bandos álares de jovens – luz dos olhos, calor no coração – plenos do ideal de bem servir ao Brasil.

Santa Catarina, berço de pescadores, crisol de marinheiros, achou em ti – velha escola - a oficina onde enrijar a têmpera de muitos de seus filhos. E milhares deles partiram de teu seio, para honrar o seu torrão e dignificar o país.

Escola de lealdade. Essa lealdade que caracteriza a alma ingênua e simples do homem do mar.

(...) Velha escola centenária.

Porta de entrada da Marinha: esta marinha franca, acolhedora, hospitaleira.

Rumo ao mar, eis o teu lema.

Escola de fraternidade. Em teu recinto não cabem pré-conceitos de raça, de cor, nem de religião. Todos são irmãos ante a imensa coletividade brasileira, onde o estrangeiro é recebido de braços abertos.

⁹¹ Vantagens do serviço da Marinha de Guerra. In: **O Dia**, Florinópolis, anno VII, n. 1901, 10 mar. 1907. Acervo da BPSC.

⁹² Um dos integrantes da geração de Boiteux que serviram a pátria na Marinha do Brasil. Publicou inúmeras obras que hoje fazem parte do acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, sempre exortando a importância do Poder Naval Brasileiro.

⁹³ Tal observação se dá pela relação direta que tenho com tal instituição. Sou Militar, Primeiro-Tenente, e sirvo, atualmente, em volta das paredes, que menciono, na Escola de Aprendizagem-Marinheiro de Santa Catarina, instituição alicerce deste projeto.

Velha escola centenária. Sempre moça e garrida. Sempre jovem em tua mentalidade e nas tuas aspirações.

Continua a plasmar o coração, o espírito e o caráter dos nossos jovens marinheiros.

Fazes de cada um deles um novo Marcílio Dias.

Lembra-lhes, enfim, sem cessar, que o Brasil, não só nos grandes momentos da história, mas em todos os instantes da nossa vida, reclama, exige e “espera que cada um cumpra o seu dever”.

Velha escola centenária. Salve!⁹⁴ [sic]

⁹⁴ BOITEUX, Norton D. Velha escola centenária. In: **A Gazeta**, Florianópolis, 17 ago. 1957. Acervo da BPSC.

2 FORMAR BEM PARA SERVIR SEMPRE:⁹⁵ A EAMSC E A PRIMEIRA REPÚBLICA

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO REPUBLICANO

*Vitória das Luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, de ordem e do progresso social. Instrumento de moralização e civilização do povo.*⁹⁶

Criadas pela Lei nº 148, de 27 agosto de 1840, as Companhias de Aprendizes Marinheiros, como originalmente foram chamadas, são instituições genuinamente brasileiras, que tinham por objetivo a formação de praças para o serviço ativo da Marinha de Guerra, como especifica o art. 5º, da referida lei:

Art. 5º Além das companhias mencionadas no artigo antecedente haverá outra de Aprendizes Marinheiros que poderá ser elevada até o número de 200 menores de 10 a 17 anos, que ficará adida ao Corpo de Imperiais Marinheiros.⁹⁷

O Decreto nº 2003, de 24 outubro de 1857, criou as duas primeiras Companhias de Aprendizes em Santa Catarina, uma sediada em Florianópolis e outra em Laguna, tendo sido criada também uma instituição em Recife, Pernambuco. A de Florianópolis foi instalada na Rita Maria, em 5 janeiro de 1858, sendo Capitão dos Portos o Capitão de Mar-e-Guerra (CMG), José Eduardo Wandenkolk, e Primeiro Comandante da Companhia de Aprendizes, o 1º Tenente Thomaz Pedro de Bitencort Coutrin. Ficou adido à Companhia de Aprendizes o patacho “Ativa”, para os exercícios dos aprendizes, passando, mais tarde, a instituição para a velha Fortaleza de Sant’Ana. Em 1861, a companhia mudou-se para o navio transporte de guerra “Tapajós”, que permanecia fundeado em Sambaqui, Santo Antônio e Prainha; em 1878, para um prédio na Prainha, especialmente alugado pelo Presidente da Província para aquartelá-la; em 1881, para bordo do navio “São Francisco”; em 1886, já com o nome de Escola de Aprendizes-Marinheiro, para a ala direita do velho quartel e, em 1889, para uma

⁹⁵ Lema da EAMSC. Livro Tombo. Acervo da EAMSC.

⁹⁶ SOUZA, 1998.

⁹⁷ Livro do Estabelecimento. ACERVO DA EAMSC.

casa alugada, na Praia de Fora, na Ilha de Florianópolis.⁹⁸

Entre tantas mudanças e endereços instáveis, prevalecia na escola o embrião de seu projeto, que ressaltava o caráter de *instituição alevantada e filantrópica*, que tinha por fito essencial arredar da miséria e do vício inúmeras crianças desvalidas, abandonadas pela sociedade, “transmutando-as em elementos sãos e aptos ao serviço da Pátria e, afinal, da comunidade”⁹⁹, que com o

evoluir dos tempos e das idéias, não é só um refúgio e o refrigério às agruras de atormentada pobreza, mas um centro vivaz de educação física, moral e intelectual, forjando uma mocidade sadia, forte e esclarecida, capaz de dar à Marinha de Guerra nacional eficiência invejável e à sociedade elementos úteis e estimáveis, quando já afastados das lides oceânicas e mavórcias.¹⁰⁰

As políticas educacionais republicanas, as semelhanças e diferenças do modelo implementado nos grupos escolares e a apropriação do mesmo pelas Escolas de Aprendizes-Marinheiro, em especial a de Santa Catarina, permitem compreender de que forma suas funções correlacionavam-se com seu público-alvo e com o projeto de nação e educação regeneradoras da sociedade. O povo até então tido como *rude e grosseiro*, precisava se converter em civilizado e patriota, o que transbordava aos acontecimentos do dia 15 de novembro de 1889, respingando, naquele momento, na maneira como os dirigentes do novo regime produziam discursos e estratégias, como, por exemplo, às políticas sociais higienistas apresentadas no capítulo anterior.

Em busca da transformação, os republicanos tiveram que construir um discurso articulado a uma prática de valorização da educação, capaz de moldar e proliferar uma moral que buscava despertar o amor à pátria. Diante do direcionamento dado aqui, no sentido de se perceber como a República se apropria da educação letrada, para legitimar seu discurso e afirmar as novas práticas políticas de controle dos indivíduos, examinar-se-á a participação que se pretendia para a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (EAMSC) dentro de tal processo.

As idéias norteadoras de tal objetivo tomaram corpo, principalmente, após a

⁹⁸ Sobre a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina no período Imperial, ver: SILVA, 2002.

⁹⁹ Livro Tombo. Acervo da EAMSC.

¹⁰⁰ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catharina**. 1891, p. 2. Acervo do SDM.

leitura feita de uma obra específica escrita por José Murilo de Carvalho. Em “*A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil*”, o historiador traz nas primeiras linhas de sua introdução um questionamento, cujo efeito nessa etapa do trabalho foi orientador, possibilitando o direcionamento da escrita ao se observar os *porquês* que poderiam oferecer respostas ao seguinte inquérito que abre essa obra:

Não teria havido, como acontece quase sempre, tentativas de legitimação que o justificassem [o novo regime – republicano], se não perante a totalidade da população, pelo menos diante de setores politicamente mobilizados? Em caso positivo, qual teria sido esse esforço, quais as armas utilizadas e qual o resultado?¹⁰¹

Assim, uma imediata resposta, um esforço *evidente*, parece saltar do capítulo anterior, “*Política Higienista*”, desta dissertação. Nesse capítulo, explorou-se, grosso modo, diversos trabalhos que abordam as transformações no espaço urbano, trazidas com a implantação do novo regime, mudanças que revelam o interesse dos republicanos em estabelecer no cotidiano do povo, uma nova ordem política, que, de maneira geral, não só parece legitimar o novo, como também procura apagar tudo o que lembra o regime anterior. Tais questões tornam-se muito importantes na legitimação do poder, já que, como fora citado, “têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.¹⁰²

Nos jornais, por exemplo, circulavam corriqueiramente artigos nos quais se lia a “instrução como a base para a construção de uma sociedade civilizada”.¹⁰³ O modelo de *civilização*, portanto, era aquele ditado pela nova ordem social, que vinha sendo construída pelos preceitos republicanos, dos quais a escolarização era um de seus pilares,

instruindo-nos, estudando, aprendendo, pois, o homem que não estuda, que não lê, que não sabe comunicar-se por meio da palavra escripta com seus Paes, com seus amigos, não póde comprehender a responsabilidade que peza sobre seus hombros, não póde comprehender seus deveres, não póde em uma palavra, ser bom filho, bom irmão, bom amigo e, finalmente, bom e consciente defensor de seu paiz.¹⁰⁴ [sic]

¹⁰¹ CARVALHO, 1990, p. 9.

¹⁰² FOUCAULT, 1996. p. 8-9.

¹⁰³ TORRES, João. A Instrução. In: **O Marujo**, Florianópolis, anno 1, n. 1124, p .1, ago. 1908. Acervo da BPSC.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 4.

Observa-se, então, conforme pesquisas realizadas a respeito da temática, embora não se tenham fortes registros históricos que visualizem franca participação popular no ato da Proclamação da República, os esforços republicanos no sentido de legitimar, quer simbólica, quer materialmente, a implantação da República no Brasil por parte daqueles que estavam no comando do poder. Isso aponta para a idéia de que, se a República não necessitou do apoio popular para ser instaurada, não quer dizer que ela estava livre de esforços por parte de seus idealizadores no sentido da manutenção do poder. Muitos esforços foram direcionados, por exemplo, contra possíveis revoltas populares para derrubar esse movimento, pois, afinal, o que garantiria que o povo - e que povo é este? -, que não teria participado militarmente, fosse também *republicano*? E, se a política higienista implantada pelo regime republicano não fosse a única *arma* adotada por seus dirigentes, o único esforço utilizado para a implantação da República, qual(is) seria(iam) a(s) outra(s)?.

Esse povo que os republicanos visavam com a imposição de sua(s) arma(s) *recrutar* para o regime republicano, pode ser aqui definido não apenas por ser constituído por determinada classe social, ou “tão-só como **massa manobrável e em momentos esporádicos** e infrutíferos de rebelião” (grifo nosso),¹⁰⁵ mas pelas possibilidades políticas que representavam:

[...] já em coincidência com uma visão política nacional, que identificava o Estado com a nação e, portanto, dava novo e maior valor a tudo o que compunha as realidades nacionais, que ele começou a ser sentido como possível **sujeito de vida política** (grifo nosso).¹⁰⁶

Ou seja, para manter o poder, para afirmarem-se republicanos, eles deveriam aparecer ao povo como tal e assim garantir quão importante era ser republicano. Para isso, era necessário ensinar ao povo o que significava a República e, parece, não bastava somente mudar nomes de praças, derrubar cortiços, embelezar os centros urbanos, era necessário um outro instrumento que, aliado às preocupações higienistas, pudesse exercer de forma pontual a implementação efetiva do novo Regime.

Diante de tal preocupação e já que o “instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é, naturalmente, a ideologia, a justificação

¹⁰⁵ BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 9. ed. v. 9. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

¹⁰⁶ Ibidem.

racional da organização do poder”,¹⁰⁷ coube à escola a missão de formar o cidadão republicano, conforme vasta bibliografia, como Rosa Fátima de Souza, Circe Bittencourt, Norberto Dallabrida, Paulo Nóbrega, para citar apenas os mais utilizados neste estudo. A escolarização era o instrumento capaz de legitimar tal regime, ensinando o que era a República e inculcando símbolos e exemplos republicanos, além de *aprisionar a nossa infância*, com o *status* de organização administrativa e pedagógica mais complexa, concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Ainda que não seja o foco deste trabalho, é necessário citar, embora rapidamente, o embate ideológico inicial entre os próprios republicanos que irá desenhar um projeto educacional pautado no cientificismo, tendo *o amor como base, ordem como princípio e progresso como fim*. A escolarização aparece, dessa forma, com intuito claro de uma *arma* de afirmação e consolidação do novo regime diante do povo brasileiro, ou seja, daquilo que seria *melhor* para a Nação, servindo tanto para a formação intelectual e moral, quanto para o “projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação de costumes”.¹⁰⁸

A escolarização aparece aqui como um dispositivo¹⁰⁹ – não se distinguindo se para a elite ou a plebe, pois não era o poder aquisitivo que estava em foco –, capaz de atuar frente às necessidades republicanas, de trazer o povo, o mesmo que se apresentava como sujeito político ou legitimador, ante a democracia, para dentro de sua tropa e armado dos preceitos, símbolos que legitimariam a soberania de tal regime:

Uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder.¹¹⁰

Dessa maneira é que, ao se pensar na escolarização como uma das *armas* que pode ser vista dentro de um processo de legitimação, de determinada ordem

¹⁰⁷ CARVALHO, 1990, p. 9.

¹⁰⁸ SOUZA, 1998, p.27.

¹⁰⁹ Sobre a apropriação do termo dispositivo para pensar-se a escolarização, ver: VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 21, p. 90-103, set-dez 2000.

¹¹⁰ Ibidem, p.90.

instituída, como sugere o questionamento dos *porquês*, anteriormente apresentados, abre-se um leque de discussões, cuja brisa que dele vem reporta ao objeto de estudo: a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina. Enfim, esse direcionamento orientou decisivamente a exploração mais detalhada, inclinando o olhar para o viés da educação como mais uma forma de controle, como um interessante elemento de análise acerca do projeto de Nação trazido pelos republicanos, permitindo interrogações sobre qual o papel da EAMSC dentro desse cenário. Se a República necessitava firmar seus discursos, legitimar seu poder, de que forma essa Instituição, que sobreviveu a queda do governo imperial, participou desse processo? Como justificar e/ou reafirmar sua permanência mediante tantas mudanças pretendidas?

Diante de tais interrogações, tendo em mente as diferentes obras sobre a política higienista, vê-se que a República tem como um de seus pilares a instrução pública, e a ação mais significativa que a escolarização tem, entre os idealizadores do projeto republicano brasileiro, é o controle – e por que não dizer – a docilização do povo. Ora, então, em 1927, surge o primeiro Código de Menores. Era a primeira vez, na história do Brasil, que os menores estariam sendo observados por uma esfera específica da justiça. Essa regulamentação da infância e da juventude resulta de práticas voltadas ao controle, pelo Estado, sobre as práticas cotidianas do povo. E, no Desterro, irá se perceber, à medida que avançam as políticas higienistas, mudanças relacionadas ao público jovem, principalmente, das classes populares.

Como forma de *recrutar* o povo na nova lógica política, foi necessário o uso de mecanismos que assegurassem a efetiva participação popular no desenvolvimento político do país. Em Santa Catarina, considerando-se as diferenças culturais e sociais entre essa pequena província e a capital do país, é possível afirmar – no que se refere às políticas educacionais –, que aqui se seguiu caminhos muitos semelhantes àqueles que estavam sendo traçados nos centros mais importantes do país. Exemplo disso, era a preocupação com as possibilidades de participação do povo nas eleições, mesmo que em *currais*

*eleitorais*¹¹¹, haja vista a condição fundamental para ser eleitor nos primeiros anos da República: ser alfabetizado.

Eis aí talvez a grande justificativa utilizada para a implementação da educação pública, a preocupação em proporcionar ao povo a possibilidade de ser cidadão, enaltecendo-se assim o fim filantrópico do regime republicano. Assim, ao se fazer uma analogia entre analfabetismo/ignorância e escola com a leitura de Cynthia Veiga, sobre a obra de Foucault, pode-se observar que assim como “é o hospício que produz o louco como doente mental; poderíamos dizer o mesmo em relação ao dispositivo de escolarização, ou seja, é a escola que produz o analfabeto como ignorante”.¹¹²

Como o novo Regime propunha a participação popular nos processos políticos, ao menos parte da população escolheria seus governantes, ou deveria passar a escolher, conforme o novo regime ia se estabelecendo, e

nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer... A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.¹¹³

Nota-se que, para isso, era necessário mudar um quadro de analfabetismo geral que remontava aos tempos do Império. Ou seja, por conta de um ensino direcionado apenas para determinada parcela da população abonada é que alguns anos antes da República a educação apresentava o seguinte quadro: “A população total da Província [de Santa Catarina], no ano de 1874, era de 159.802 habitantes, sendo que 137.830 eram analfabetos (86%)”.¹¹⁴ Assim é que, diante do novo regime político, a educação “passou, então, a ser encarada como um dos fatores da própria eficiência da nova ordem política, despertando a preocupação dos governos para a

¹¹¹ Recinto para reunião dos eleitores, que permaneciam vigiados e recebiam cédulas fechadas para serem depositadas direto nas urnas. Tal configuração contribuía para um processo fraudulento, ditado por coronéis, que, no jogo do controle da máquina administrativa, caracterizava-se pelo voto “como uma moeda de troca, como uma maneira de servir ou prestar lealdade a alguém mais poderoso e conseguir benefícios”. PANDOLFI, Dulce Chaves. Voto e participação política nas diversas repúblicas do Brasil. In: ALBERTI, Verena Alberti; GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves (orgs.). **A República do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 69-70

¹¹² VEIGA, 2000, p. 91.

¹¹³ CAMPOS, Caetano. Ofício pertencente ao acervo do Arquivo do Estado de São Paulo. In: SOUSA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1998. p. 28.

¹¹⁴ FIORI, 1975, p. 52.

problemática da democratização do ensino”.¹¹⁵

Diante dos processos políticos elaborados pelos republicanos, nos quais a eleição seria o modelo de democracia a ser seguido, a prática escolar era arquitetada no sentido de formar aqueles que freqüentariam os bancos escolares para a realização e concordância de um plano republicano idealizado por uma elite. Os grupos escolares eram regidos por legislação própria, idealizada pelos políticos positivistas que pregavam a máxima *ordem e progresso*, que servia de parâmetros para outras instituições de ensino, quer seja privada, quer seja pública, ou ainda às Escolas de Aprendizes-Marinheiro:

Os grupos escolares tinham esse nome porque agregavam mais de quatro séries e com isso, aumentavam a concentração de alunos em um único local de ensino. Podiam funcionar em um, dois ou três turnos, conforme a necessidade. Neles havia sempre o ensino por séries e a distribuição dos alunos por idade nas classes. Diferentemente da maioria das escolas primárias, reuniam vários professores e um corpo técnico-administrativo (diretores e funcionários), exigindo a elaboração de regimentos e o cumprimento de rotinas burocráticas. Os grupos escolares deviam traduzir de forma concreta e acessível a nova pedagogia republicana, que desejava transformar o povo brasileiro, tido como ‘rude, grosseiro e afastado da educação’, em um povo ‘civilizado e amante da pátria’.¹¹⁶

Percebe-se, dessa maneira, que semelhanças e diferenças regem ambas as instituições e, nessa direção, por entre esses mares que navegam tantas interrogações, guiou-se este capítulo: por que a República, mesmo tendo um projeto de educação pública manteve essa instituição genuinamente imperial?

A escola primária criada pela reforma, [...] não poderia ser burguesa [...]. Estará aberta a todos, ricos e pobres. A criança pobre aprenderá ali a trabalhar. A criança rica, trabalhando igualmente, aprenderá a respeitar o trabalho alheio. Mais tarde, quando as condições econômicas e sociais apartarem em castas [sic] a primitiva multidão, haverá entre pobres e ricos entendimento tático, simpatia familiar adquirida no primeiro convívio – uma razão legítima, portanto, de unidade e cooperação.¹¹⁷

A bem da verdade, no tocante à citação anterior, faz-se necessário dizer que, se algum dia foi intenção *colher* como *fruto* da instrução pública amorançada¹¹⁸ entre

¹¹⁵ FIORI, 1975, p. 77.

¹¹⁶ GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: **A República do Brasil**. 2002. p.396

¹¹⁷ BITTENCOURT, 1990. p. 103.

¹¹⁸ “A Morança: decidida inclinação para amores; namoro, paixão”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno Dicionário de Brasileiro de Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. s.d.

as castas, todos são testemunhas que tal fruto – se algum dia vingou – *apodreceu no pé*, haja vista os sérios problemas sociais que se enfrenta no Brasil, até hoje, principalmente em relação à inserção dos jovens das classes populares no mercado de trabalho.

Não se pode, é certo, perder de vista a distância que existe entre a intenção e o gesto. O projeto de proporcionar ao povo acesso à cultura formal que garantiria uma equiparação educacional entre as classes sociais, parece, a princípio (não é possível acompanhar o público e a trajetória de todos os grupos escolares implementados nos primeiros anos da República), não ter passado de um desejo. Ou seja, dizer que os grupos escolares venceram as barreiras das diferenças sociais, seria ingenuidade, salientando-se, sobretudo, a diferença entre aquilo que se desejava, em contraposição com aquilo que se evidenciou como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas já na implantação dos primeiros grupos escolares:

Pela própria situação geográfica dos Grupos Escolares, parece-nos impossível a concretização do que apregoavam os defensores da Escola Nova, sobre a existência de uma escola única'. O espaço urbano organizava-se dividindo as classes sociais em lugares mais ou menos definidos.¹¹⁹

A intenção proposta para a escola primária não foi, conforme análise e evidências apontadas pelas fontes primárias, sequer pretendida para as Escolas de Aprendizes-Marinheiro, e talvez aí se apresente a primeira possível resposta para a primeira interrogação desta dissertação. A leitura dos documentos parece mostrar que, mesmo tendo sido o ensino da EAMSC equiparado ao dos grupos escolares em 1907, essa instituição distancia-se muito de seus propósitos, uma vez que sua parcela do povo, seu público-alvo, compreenderia apenas a *massa manobrável e em momentos esporádicos*, ao contrário, do *sujeito de vida política* que compreendia o público dos grupos escolares.¹²⁰ Isso por que, de acordo com a Constituição de 1891, poderiam ser eleitores todos os brasileiros do sexo masculino, maiores de 21 anos, salvo os analfabetos, os mendigos, as praças de pré (os militares sem patente de oficial) e os religiosos sujeitos a voto de obediência.¹²¹

Não se pode perder de vista que a educação aplicada nas Escolas de Aprendizes-Marinheiro, desde as suas origens, era direcionada a um público muito

¹¹⁹ BITTENCOURT, 1990. p. 99.

¹²⁰ BOBBIO, 1997, p. 50.

¹²¹ PANDOLFI, 2002, p. 67.

específico, enquanto as propostas apresentadas para a educação nos grupos escolares, segundo Circe Bittencourt, estava direcionada ao oposto: “uma razão legítima, portanto, de unidade e cooperação”.¹²² O que se pretendia com a Escola de Aprendizes-Marinheiro, ao equipará-la ao nível escolar ministrado nos grupos escolares, era, além da limpeza de sujeitos indesejáveis dos centros urbanos, sua qualificação profissional, tornando-os úteis, funcionais ao projeto de Nação Republicana.

O baixo escalão era composto, então, em parte pelos jovens marinheiros da Escola de Aprendizes e em parte por homens indicados pela polícia – desocupados, malfeitores, criminosos. A Marinha, já se disse, era tida como um órgão disciplinador. Em contraposição ao baixo escalão, o oficialato era composto pelos filhos de senhores do café e descendentes de tradicionais famílias da aristocracia brasileira e, neste caso, os jovens eram convidados a integrar as forças navais não para exercer a função de praça, mas já como oficiais.¹²³

Assim, é que se preconizou que as classes populares, aqui se fazendo distinção pelo poder aquisitivo, precisavam de uma escola diferente daquela das elites. A *vida da Armada*, citada pelo jornal *A Fé*, é reafirmada pelo jornal *O Dia*, que a vê como uma possível alternativa para definir o futuro desses rapazes a serviço da Pátria ou em inserção na sociedade civil. A Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, entre outras, era vista como um campo de atuação para políticas públicas e, conforme relatórios do Chefe de Polícia ao Governador do Estado de Santa Catarina, exercia constantemente o papel de afastar do convívio agentes indesejáveis a essa nova ordem, tendo como público-alvo o sexo masculino, de etnia principalmente africana e de origem economicamente carente.

Essa massa precisava ser controlada, e, para tanto,

professores e diretores devem dar exemplo de honestidade, de operosidade, de justiça e o esclarecimento constante dos alunos acerca de seus deveres legais, de suas responsabilidades sociais, sua lealdade e elegância de atitudes no viver da comunidade estudantina, completando as sugestões com aulas de civismo, nas quais o professor deveria se preocupar em combater o ceticismo tão comum na mocidade, a implantação do entusiasmo pelo futuro do país, o respeito às leis e às autoridades constituídas, o desejo de ser

¹²² BITTENCOURT, 1990. p 105.

¹²³ REVISTA CAROS AMIGOS. **Rebeldes Brasileiros**: homens e mulheres que desafiaram o poder. São Paulo: Casa Amarela, fascículo 8, 2000. p. 228.

útil à pátria.¹²⁴

A idéia de que a escola era a *luz para as trevas* da ignorância, do atraso, que se sedimentava, põe em marcha uma *maquinaria escolar*¹²⁵ capaz de proporcionar formas específicas de controle através da educação/normatização. As medidas de controle são tomadas de tal forma que instalam nas escolas um processo para que o aluno seja “moralizado, convertido em honrado produtor, procurando igualmente neutralizar e impedir que a luta social transborde, pondo em perigo a estabilidade política”¹²⁶. Sendo assim, foi necessário trabalhar a imagem de *honrado produtor*, principalmente por que o trabalho escravo, fruto de mais de 300 anos da história brasileira, incutiu às atividades laborais um caráter altamente pejorativo, e também por que, evidentemente, os mecanismos de resistências elaborados pela camada pobre e cativa no Brasil traziam, desde os tempos dos quilombos, certa preocupação para a minoria rica do país.

Portanto, não se erra em dizer que investir em escolas custaria menos e ofereceria menos riscos para a elite dominante que o controle de rebeliões. O controle, através da educação, da (re)produção de um discurso forjado por determinados sujeitos, ao mesmo tempo em que proporcionava uma espécie de isolamento do convívio social, de um público-alvo *incômodo* – reservando para a elite e os *cidadãos bons* o espaço das cidades –, realizava um movimento em prol da preparação desse público para o trabalho. Esse controle também adequava hábitos de higiene e uma educação moral, “colocando em marcha mecanismos disciplinadores que se complementavam e se reforçavam com o intuito de produzir corpos dóceis e úteis”¹²⁷, os quais teriam uma dupla função: legitimar todos os *benefícios* que o novo sistema proporcionava e também agir, tal qual *animal domado*, dentro do sistema, para que o mesmo se mantivesse.

Assim é que as classes populares, concebidas aqui pela relação de dominação, ao contrário do que acontecia no Império, deveriam ter acesso à educação, afinal a República era para todos. Entretanto, tal acesso serviria mais para modelar o sujeito às novas exigências vigentes e menos para libertá-lo dos caprichos da *casta* dominante. É assim que relatos são encontrados, como:

¹²⁴ Anuário, 1936-37, p. 427 apud BITTENCOURT, 1990, p. 76

¹²⁵ Sobre este conceito, ver introdução.

¹²⁶ VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 40.

¹²⁷ DALLABRIDA, 2001. p. 150.

Nesta capital, onde abundam rapazes vadiando pelo mercado e pelos trapiches, muitos até maltrapilhos, a causarem dó, em idade de procurarem ocupações úteis, bom seria que se estimulassem á vida da Armada que lhes garante o presente e o futuro, em vez de continuarem na vida que levam, estragando a saúde, viciando-se em jogos e perdendo o brio como conductores de estranhos á causas duvidosas.¹²⁸ [sic]

Dentro da lógica dos projetos republicanos para a *educação do povo*, havia que se considerar que tais *rapazes vadiando pelo mercado e trapiches, muitos até maltrapilhos*, não poderiam ocupar os mesmos bancos escolares – contrariando aqueles desejos republicanos de igualdade social, apontados em nota de Circe Bittencourt –, que aqueles ocupados pelos filhos das elites. Por isso, ao menos em Florianópolis, local onde se situa a instituição, objeto desta pesquisa, é que se procuraram opções para que todos recebessem educação, mas que a mesma fosse bem clara nos seus objetivos. Ou seja, por que se faria sentar naqueles bancos escolares, cujo objeto do estudo seria a ciência, a cultura, o desenvolvimento intelectual, tais *vagabundos maltrapilhos*, filhos de mais de trezentos anos de trabalhos forçados, herdeiros de uma cultura do desenvolvimento do lombo e não da mente?

A própria abolição, um ano antes da Proclamação da República, pode ser percebida como sinal de apreensão por parte dos governantes, já que eles se preocupavam com episódios como o que ocorrera no Haiti, cuja revolta dos escravos permitiu a sua ascensão ao poder. E o Brasil, não distante desses acontecimentos, altamente miscigenado e com uma grande população cativa, não assalariada, portanto não consumidora, precisava dar conta de se inserir na nova ordem social imposta pelo capitalismo liberal. Desse modo, a educação produziria sujeitos aptos à escolha de seus governantes, não se podendo deixar de problematizar aqui o duplo sentido possível para a palavra *apto*: a educação tornava o sujeito *legalmente* eleitor, haja vista a obrigatoriedade do sujeito de ser alfabetizado para ser eleitor na República. Também se pode evidenciar outra *aptidão*, o eleitor recebia a educação formal através da instrução pública, ou seja, o eleitor era formado por aquele em quem deveria votar ou do qual defenderia o mandato:

A educação escolar era concebida pela elite política republicana como importante mecanismo de regulação social e, por isso, o

¹²⁸ ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS. In: **A Fé**. Orgam da Associação Irmão Joaquim – Protectora dos Necessitados. Florianópolis, anno IV, n. 143. 17 abri. 1907, p. 3. Acervo da BPSC.

sistema escolar público teve um crescimento significativo, principalmente nas décadas de 1910 e 1920 [...].¹²⁹

Ao que parece visava-se uma faxina geral, inclusive sobre o comportamento, os modos e a funcionalidade dos sujeitos ocupantes desses espaços; e, como a elite é *quem paga seu próprio banho*, parece que o processo de *higienização* dos sujeitos das classes populares ficou totalmente por conta do Governo. Ou seja:

por isso é que vimos anunciando dias melhores para a nossa infância, para os menores que sem comer, rompem os pulmões apregoando jornais e torrãozinho, que limpam sapatos durante dez e doze horas, que vivem nos morros, vagabundeando pelas ladeiras, ou diante dos casebres imundos.¹³⁰

O que se percebe é que as políticas empregadas pelo Governo de Nereu Ramos, seguindo uma ordem nacional, só vieram confirmar as práticas aplicadas na Primeira República, o que é chamado de *continuismo histórico*, ou seja, em que a história se processa dentro de uma lógica de longa duração. Aparentemente, por conta de uma mudança significativa no processo histórico, como o rompimento da *política café com leite*, que deu lugar ao governo de Getúlio Vargas, numa leitura apressada, falar-se-ia em *mudanças estruturais* significativas. No entanto, naquilo que se refere à estrutura educacional e à implantação de instituições normatizadoras, como se viu na citação acima, datada de 1943, Getúlio seguiu o mesmo modelo idealizado pelos republicanos das primeiras décadas do século XX.

Foi necessária a utilização da citação acima, mesmo se correndo o risco de parecer anacrônica, haja vista o recorte temporal desta pesquisa findar-se no término dos anos 20. Isso foi preciso para que o leitor compreenda as permanências históricas e o quanto uma política pública perpassa os *homens de poder*, uma vez que, apesar da criação do Código Eleitoral com a inclusão feminina em 1932, ainda assim analfabetos, praças de pré e religiosos de ordens monásticas foram excluídos do processo eleitoral.¹³¹ Isso porque “as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse de um grupo que as forjam”¹³².

¹²⁹ DALLABRIDA, 2001, p. 60.

¹³⁰ PEDROSA, Severino Nicomedes Alves. Discurso inaugural na sessão de abertura da semana da criança, em 10 de outubro de 1943. **Assistência a menores em Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1943. p. 15.

¹³¹ PANDOLFI, 2002, p. 85-86.

¹³² CHARTIER, 1990, p. 17.

De maneira geral, aqueles índices de analfabetismos, apresentados no Estado de Santa Catarina e que podem ser lidos como amostragem em relação ao padrão de analfabetos, dentro do território nacional nos anos que antecedem à República, vão gradativamente inverter-se após a implantação do modelo educacional proposto pelos primeiros republicanos e seguido, mesmo com o fim da República Velha, pelo Governo de Vargas. É necessário, porém, salientar que a inversão do quadro de analfabetos no Brasil produziu com a escolarização um caráter normatizador e docilizador, cuja atenção se chama, para que o leitor compreenda o quanto as práticas educacionais engendradas pelo modelo republicano definiram – ou ainda definem – uma linha de produção de sujeito de conhecimento, ou seja, as cercas de “coerções do discurso: as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam¹³³”.

2.2 ROSCA FINA VOGA PICADA¹³⁴: A ESCOLA DE APRENDIZES-MARINHEIRO

Sabemos que a educação é sempre algo de instável, evolutivo e mutável, de processo em transformação constante, razão pela qual a solução de uma época nunca será completa, supondo sempre reformas e readaptação a necessidades que, por sua vez, crescem ou diminuem, permanecem ou se substituem. É o sentido progressivo da educação que os educacionistas modernos procuram acentuar e do qual não poderemos fugir.¹³⁵

As inscrições para o serviço militar voluntário eram pequenas, apesar de parecer grande a demanda de *rapazes vadiando*, propalada no jornal local. O artigo “Menores”, publicado em 24 de novembro de 1907, remonta ao *horror* que se tinha da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, que *ansiosa* esperava pelo ingresso de menores desvalidos:

Vagueiam pelas ruas da capital, verdadeiros bandos de crianças, atirados à liberdade de ação, sem que uma mão protectora venha livralós de um futuro o pior possível, filho da vadiagem corrupta e da indiferença criminosa! Quantas vezes temos apellado para a segurança de uma vida regular, de futuro, aqui nesta Escola,

¹³³ FOUCAULT, 1996, p. 37.

¹³⁴ Frase que se refere à postura que deve tomar o militar responsável por fazer cumprir a hierarquia e disciplina aos seus subordinados.

¹³⁵ MOREIRA, João Roberto. Fundação da Escola Pública. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, n. 2, p. 7, 1941.

estabelecida há 50 annos, a qual devia ser aproveitada para os filhos desfavorecidos da fortuna, pelo Estado pobre que pouco tem de arrimo? Para quem apellar? Para a Polícia? Esta não tem competência, ação directa. Para os pais? Estes tem horror a esta instituição tão sabiamente criada, e chegam a ameaçar os filhos com o nome da Escola de Aprendizizes quando em faltas commettidas! ¹³⁶
[sic]

Em 1891, o Ministro de Estado dos Negócios da Marinha, Contra-Almirante Fortunato Foster Vidal, já denunciava a necessidade de medidas mais eficazes da sociedade para o controle dessas crianças que vagavam pelas ruas, bem como o incentivo ao alistamento para o serviço à Pátria, uma vez que “falta, relevai dizer-vos de esforço por parte das autoridades as quase cumpre velar sobre ellas, desviando-as da ociosidade em que vivem para dar-lhes melhor direção e, portanto mais vantajoso futuro”. ¹³⁷

O relatório enviado pelo então Ministro de Estado e Negócios da Marinha, o Almirante Elisario José Barboza, em 1896, ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil, revela também a preocupação pela permanência da pouca procura ao serviço da Armada, com lotação de 1250 e efetivo de 921, justificando-se isso pelos poucos atrativos que, segundo o mesmo, necessitava de providências:

A dificuldade de conseguir pessoal para a Marinha de Guerra continua a ser uma das mais sérias preocupações da administração superior da Armada. Do sorteio, pelo que tem podido verificar, nada ha que esperar, si qualquer deliberação não for tomada no sentido de tornal-o uma realidade, por vantagens que anime o cidadão a prestar os seus serviços a Pátria. ¹³⁸ [sic]

Com a lotação prevista em 150 aprendizes, em 1895, era 31 o número de inscritos; em 1897, foram matriculados 4 catarinenses e 37 transferidos; bem como, em 1898, foram admitidos 13 catarinenses e 41 provenientes de outros Estados. Em 1905 e 1907, chegou-se ao número de 90 inscritos, porém 87% eram originados do Rio de Janeiro, após a desativação da Escola de Aprendizizes desse Estado. ¹³⁹

¹³⁶ MENORES. In: **O Marujo**, Florianópolis, anno I, n. 2., p. 1, 24 nov. 1907. Acervo da BPSC.

¹³⁷ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, pelo Ministro de Estado dos Negócios da Marinha, Contra-Almirante Fortunato Foster Vidal, em julho de 1891**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. Acervo do SDM.

¹³⁸ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil, Dr. Prudente de Moraes, pelo Almirante Elisiário José Barboza, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1896**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896. p. 26

¹³⁹ Existiam Escolas de Aprendizizes no Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Porém, o Ministro da Marinha não concordava com tantas escolas, pois geravam muitas despesas, e

Além do recrutamento, que já possuía uma conotação de *limpeza pública*, para a concretização e manutenção da ordem tão sonhada pela elite, as fontes encontradas revelam a participação expressiva de uma força policial, a *Polícia de Costumes*. Essa polícia possuía uma ação voltada para reprimir menores com práticas que ofendessem aos bons costumes, direcionando-os ao *confinamento* na EAMSC. A partir de 1906, aparece lá um número escasso de menores devido ao regulamento das Escolas que previa a condição de voluntariado, no art. 17, do Regimento Interno das EAM:

Art.17. O consentimento do pae legitimo, tutor, tutora e mãe viúva ou solteira se manifesta por petição assignada, requerendo o alistamento do filho ou tutelado.

¶ 1º Si o requerente não souber assignar, a petição será assignará signada por outrem a seu rogo para o e por duas testemunha.

¶ 2º Em ambos os casos as firmas dos requerentes serão reconhecidas.

¶ 3º Si a apresentação for feita pelo próprio pae, tutor ou mãe, a apetição póde ser dispensada, mas o commissario da escola lavrará termo, em livro próprio, da entrega do menor com todos os cacacteristicos o qual será assignado pelo apresentante e o menor ou a seu rogo, si não souberem escrever.

¶ 4º Quando a apresentação for feita oficialmente pelo juiz de orphãos deve ser ella acompanhada da certidão de idade e mais informações.

¶ 5º Em caso algum será admitida apresentação por autoridade policial.

¶ 6º O Governo indennizará, na forma das disposições em vigor, as despesas com transporte dos menores ou seu regresso para os logares de onde procederem, caso não sejam julgados aptos, si tiverem de viajar mais de duas léguas para chegaremás escolas. ¹⁴⁰
[sic]

É preciso destacar que, mesmo não tendo a polícia, já naquela época, autoridade para *depositar* os menores na Escola, como regulamenta a citação acima, pois as leis em vigor desde os finais do século XIX previam o consentimento do pais legítimos ou responsáveis¹⁴¹, havia quem detinha autoridade de direcionamento dos jovens por órgão competente ou na condição de voluntariado. Assim, coube ao

Juiz de Orphãos. Sim. É para elle a quem temos de apellar, no desempenho sagrado do seu cargo, pai dessa infância desamparada, a quem a Lei um dia, qual Mãe soluçante foi entregal-

defendia apenas três: no norte, Rio de Janeiro e Sul, funcionando em navios adaptados. Na atualidade, existem quatro Escolas: Recife, Fortaleza, Espírito Santo e Santa Catarina. Ibidem.

¹⁴⁰ Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiro. In: **O Marujo**, Florianopolis, anno I, n. 2., s/n, 24 nov 1907. Acervo da BPSC.

¹⁴¹ Ver Anexo 1, Termo de Entrega de Menores.

os, pedindo-lhe o direito a vida honrada, a salvação da miséria e do crime. Sua senhoria, porém, tem se mostrado indiferente ao apelo dessa Mãe, a Caridade, e ahi esta a marinha nacinal, um dos esteios da santa integridade da pátria, necessitando de deffensores que na expectativa de sentinellas avançadas, velem por ella, confiante, para que caminhe na estrada da paz, do progresso, que é a sua vida.¹⁴² [sic]

Porém, até essas autoridades, que compartilhavam de tais regulamentações comum às práticas exercidas por décadas, ainda acreditavam no direito aos benefícios do encaminhamento de menores a tais instituições, como revela o Aviso nº 691, de 14 de maio de 1900:

N. 691- 1 secção – Ministério dos Negócios da Marinha- Capital Federal, 14 de maio de 1900.

Sr. Chefe do Estado Maior General da Armada – Em solução a vosso officio n. 245 – 1 secção- de 7 de abril ultimo, referente ao facto de haver o juiz de Orphãos de Maceió requisitado o pagamento de custas a que julga ter direito o respectivo Escrivão pela apresentação de menores para a Escola de Aprendizes-Marinheiros alli estabelecida; declaro-vos, para os dividos efeitos, que, de conformidade com o parecer do conselho Naval, exarado em consulta n. 8390, de 30 daquelle mez, o Governo, pelas leis em vigor, só esta habilitado a satisfazer as despesas de conducção, viagem ou transporte dos menores destinados ás Escolas de Aprendizes e não as de custas, prêmios ou gratificações.¹⁴³ [sic]

Tal cenário produzia resistência por parte da população em consequência de ditos acerca de castigos corporais sofridos por militares em seu processo de enquadramento a uma vida não mais civil:

Os relatórios do Ministério da Guerra estão cheios de queixas contra o sistema de recrutamento e de pedidos ao Congresso de leis mais adequadas. Fala-se na 'geral repugnância da população para a carreira das armas' e na impossibilidade de manter os recrutas nas fileiras.¹⁴⁴

Dessa forma, apesar dos esforços produzidos para criar um imaginário no povo, de quanto as escolas militares vinham em seu benefício, esse tipo de política não obteve sucesso. Os próprios militares reconheciam que as práticas desenvolvidas dentro das Forças Armadas colaboravam para afastar cada vez mais

¹⁴² MENORES, 1907, p. 1.

¹⁴³ BRASIL. Ministério da Marinha. **Aviso de 14 de maio de 1900**. In: Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Vice-Almirante José Pinto da Luz, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em maio de 1901. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1901. s/p.

¹⁴⁴ PINHEIRO, Paulo Sérgio. **História geral da civilização brasileira**. Tomo III. v. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 189.

o público que eles pretendiam. Para reverter tal quadro, observou-se no relatório enviado pelo então Ministro de Estado e Negócios da Marinha, o Vice-Almirante Eduardo Wandenkolk, a criação do Código Disciplinar para os militares, apontada como uma necessidade para pôr fim a utilização em demasia dos castigos que já não condiziam com o modelo político e a idéia de civilização pretendidas pelos republicanos, como consta no Decreto nº 509, de 21 de junho de 1890:

Era uma necessidade semelhante código, por isso os castigos exagerados não se coadunam com os sentimentos philanthropicos do século, nem com o grão de civilisação da Republica, e que a lei, para produzir o almejado intento deve, além de ser justa ou proporcionada á natureza da contravenção, ser humana sem fraqueza e enérgica sem barbaria.¹⁴⁵ [sic]

Não obstante a intervenção do Ministério da Marinha em promover o desenvolvimento dessas escolas, principalmente com folhetos elucidativos, ainda assim surgiam denúncias por meio de cartas anônimas aos “maos tratos infligidos aos Aprendizes-Marinheiro”.¹⁴⁶ O interessante é que o mesmo Ministério acatava denúncias acerca dos maus tratos, mas tinha que manter uma posição apologética ao ingresso dos populares nos seus estabelecimentos, já que tinha o interesse de educar e formar o novo cidadão republicano:

O relatório do ministro em 1911, referente ao ano de 1910, ano da revolta dos marinheiros, afirmava: ‘Estes homens, cujo processo de recrutamento havia sido, em geral, o mais pernicioso possível, pois não só o corpo de Marinheiros como até as Escolas de Aprendizes, e estas em virtude de seu próprio regulamento, encontravam nos xadrezes da polícia a maior fonte de alistamento de pessoal [...]’.¹⁴⁷

Em contrapartida à situação nacional, acima relatada, os Folhetos apresentados aos jornais locais pelo então comandante dessa Escola, Sr. Capitão-de-Corveta, Tito Alves de Brito, demonstravam algumas vantagens no alistamento que permitiriam acesso a Escolas Profissionais e Escolas Regionais de Aprendizes Marinheiros, bem como plano de carreira com seus respectivos vencimentos (soldo), além de

- 1 - ensino elementar gratuito;
- 2 - alimentação sã e abundante;

¹⁴⁵ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Vice-Almirante Eduardo Wandenkolk, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1891**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1996. p.1352.

¹⁴⁶ Sobre a Escola de Aprendizes-Marinheiro, ver: Jornal **A Reforma**, Florianópolis, anno 1, n. 126, 23 ago. 1996. Acervo da BPSC.

¹⁴⁷ PINHEIRO, 1990. p. 189.

- 3 - vestuário decente e confortável;
- 4 - vencimento mensal de 3\$000, de onde se desconta a terça parte, que é depositada na caixa de econômica afim de constituir um peculio para ser entregue ao constituinte ao ter baixa do serviço ou aos pais ou tutores, si for desligado durante a maioridade;
- 5 - a educação phisica, tornando o aprendiz robusto e sadio.¹⁴⁸ [sic]

Tal imaginário que se fazia da EAMSC parece estar presente para além do regime republicano, uma vez que “no Império, o recrutamento forçado, que trazia para as fileiras do exército os elementos da mais baixa camada social, foi sempre o maior fator de desprestígio da farda que, em vez de representar o cultivo e o amor pela pátria, era tida como um símbolo de castigo”.¹⁴⁹

Ora, se tais questões aconteciam no âmbito do Exército, há indicativos de que também tais práticas se propalaram na Marinha. Tem sido evidenciada, através de documentação, a manifestação dos medos dos populares ao matricularem seus filhos na EAMSC, quer seja pelos castigos corporais denunciados em jornais, quer seja pela imagem que se fazia sobre os alunos de tal instituição – desvalidos, não apenas no sentido de desprotegido, desamparado, mas de desgraçado, miserável.¹⁵⁰ Assim é que se presenciará discussões a respeito do Serviço Militar, importantes na compreensão da realidade do público-alvo da(s) Escola(s) de Aprendizes- Marinheiro¹⁵¹:

Tradicionalmente, por exemplo, o corpo de oficiais era recrutado entre a nobreza, e as praças entre as classes baixas. Este mecanismo teve importantes conseqüências políticas ao possibilitar, de um lado, a identificação entre a oficialidade e os grupos politicamente dominantes, e, de outro, o isolamento da oficialidade em relação às praças. Ao mesmo tempo que garantia a lealdade dos oficiais ao governo, impedia que eles se unissem aos escalões inferiores, o que aumentaria o poder político organizado. Entre os exércitos latino-americanos, o brasileiro é talvez o que herdou em maior escala esta tradição européia. O fato de que a independência do Brasil se tenha verificado sem grandes lutas e sem grande mobilização militar da população fez com que se preservasse aqui a estrutura do exército português. Nos países em que o processo de independência exigiu lutas mais prolongadas, grande número de pessoas foram incorporadas às forças armada, em todos os

¹⁴⁸ Vantagens do serviço da Marinha de Guerra. In: **O Dia**, Florianópolis, anno VII, n. 1901, p. 10, 10 mar 1907. Acervo da BPSC.

¹⁴⁹ Ibidem. p. 193.

¹⁵⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972. p. 579.

¹⁵¹ Para a visualização de tais questões tomo como base principal a obra: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 46

escalões, democratizando-as de certo modo, reduzindo seu nível profissional e tornando-as instrumento fácil de manipulação política¹⁵².

De maneira semelhante, no Brasil republicano, os oficiais, em grande medida, apresentavam elevado grau de ascensão socioeconômica, enquanto o povo deveria ser *instruído*, seguindo a cartilha do mais forte economicamente, sem, no entanto, gozar dos mesmos privilégios: “Pelo regulamento de 1782 da Academia Real de Marinha exigia-se, para ser guarda-marinha, que o candidato fosse fidalgo ou filho de oficial da marinha ou do exército”.¹⁵³ Em contrapartida, tem-se que:

o recrutamento das praças que até 1916 foi consistentemente feito em classes baixas. [...] A maneira de se fazer este recrutamento fica clara em decreto de 1835 que manda, no caso de fracasso do recrutamento voluntário: ‘proceder-se-á a recrutamento forçado e o recrutado servirá por seis anos, receberá somente soldo simples, será conduzido preso no quartel e nele conservado em segurança até que a disciplina o constitua em estado de se lhe facultar maior liberdade’.¹⁵⁴

A continuidade das práticas de origem portuguesa, por exemplo, permitem mais uma leitura para a baixa participação popular nos momentos de decisões extremas, como no processo de Independência ou mesmo da instalação da República. Observa-se a relação direta entre essa falta de ação popular e a prática que os europeus demonstravam ao ocupar os cargos de oficiais somente por elementos que apresentassem títulos de nobreza na sociedade européia e a forma como o recrutamento de praças era feito.

Assim, tais costumes parecem ter se refletido também sobre as práticas na colônia, estendendo-se ao findar do Império e mesmo adentrando à República. Mesmo se percebendo que, ao longo da República aparecem oficiais importantes vindos das classes populares, não seria forçoso levar o leitor a observar as práticas européias bastante presentes na República, ao menos quanto à estrutura hierárquica dentro das Escolas de Aprendizes, já que tal instituição deveria preparar o menor de forma a adaptar-se ao serviço dos baixos escalões ou, em caso de inaptidão, à formação de um cidadão útil :

O desenvolvimento que em futuro não remoto terá a Marinha de

¹⁵² CARVALHO, José Murilo de. As Forças Armadas na primeira república: o poder desestabilizador. In: PINHEIRO, 1990. p. 184-185.

¹⁵³ Ibidem, p. 188-189.

¹⁵⁴ Ibidem.

Guerra pelos interesses nacionaes cada vez mais consideráveis, confiados à sua guarda, impõe ao Governo a necessidade de cuidar com desvelo da sua esquadra. Tal como se deve comprehender a instrucção do marinheiro moderno, esse preparo proporciona aos menores que se alistarem nas EAM, tornando-os aptos ao serviço de bordo, é ao mesmo tempo, seguro cabedal para angariarem com facilidade aos meios de subsistência na indústria privada, quando seu comportamento e aptidões militares não sejam aproveitados.¹⁵⁵
[sic]

Percebe-se que, mesmo se tentando através de regulamentos, da própria legislação vigente, equiparar a EAMSC, bem como as demais Escolas de Aprendizes espalhadas por diversas capitais brasileiras, ao modelo escolar preconizado pelos republicanos na forma de grupos escolares, o direcionamento dado ao público-alvo da Escola acaba por imprimir-lhe características bastante distantes daquelas neles encontradas.

A comunidade da Escola, determinada e reafirmada na transferência sofrida durante o governo do Coronel Gustavo Richard, ao Ministério da Marinha, pela lei nº 771, de 18 de agosto 1895, que passa a ser sediada na Praia de Fora, perto do porto e da cidade, trava relação com a área periférica ao centro urbano, e, conseqüentemente, ao seu público-alvo. Essa transferência contribuía para posicionar a escola fora da Ilha e promover a separação dos segmentos distintos da sociedade, evidenciando, dessa maneira, a relação entre o posicionamento geográfico das Escolas e as respectivas camadas sociais que fazem usos das instituições, ou seja, sendo o continente a periferia de Florianópolis, a escola que atendia às classes populares deveria estar geograficamente posicionada entre seus usuários.

Na possibilidade de confrontar as comunidades, na região onde se encontravam os grupos escolares e a EAMSC, é que surge outro ponto interessante, que visa chamar à atenção acerca das práticas e dos discursos encontrados no início da República e que vai ao encontro da análise feita por Circe Bittencourt a respeito das práticas oriundas da organização do espaço geográfico e que não condizem com o projeto inicial de escolarização. A localização por si só já era um fator que caracterizava o tipo de escola e o prestígio da mesma, com uma hierarquização sócio-espacial. Além dos grupos escolares, tidas como preferencialmente urbanos e com mais de quatro séries reunidas,

¹⁵⁵ VILARINHO, Alexandre. E.A.M. In: **O Dia**, Florianópolis, anno VII, n. 1838, s/p, 12 abr. 1907.

havia as chamadas escolas reunidas, com até três séries reunidas, e as escolas isoladas, que poderiam ou não ter séries. Estas eram geralmente rurais, mas podiam ser urbanas, localizando-se em bairros periféricos ou em distritos isolados das cidades. As diferentes escolas atendiam a uma população infantil muito diferenciada, dependendo da localização geográfica do estabelecimento e também do horário de funcionamento.¹⁵⁶

Parte da análise das diferenças encontradas e sugeridas em um estudo feito por Norberto Dallabrida, permite explorar entre outros elementos, tais rearranjos urbanos com o público-alvo do Grupo Escolar Arquidiocesano São José, fundado nas primeiras décadas do século passado, na ilha de Santa Catarina. Segundo o autor:

Em vários depoimentos de ex-professoras e alunos egressos e mesmo em alguns textos escritos, o Grupo Escolar Arquidiocesano São José é tido como uma escola voltada para crianças pobres de Florianópolis. [...] Nessa época, a maioria das notícias dos jornais da cidade sobre a Escola São José focalizavam as 'coletas populares' em prol de sua manutenção.¹⁵⁷

Esse grupo diferenciava-se dos outros dois grupos escolares importantes na cidade, o Lauro Müller e Silveira de Souza, por nascer de uma equiparação, já que funcionou em seu princípio como uma escola paroquial, enquanto os outros dois foram construídos desde o início com o propósito de construção escolar. O Grupo São José, diferente dessa realidade, teve que contar com o apoio da sociedade para que sua estrutura pudesse ser estabelecida. Em jornais, é possível colher informações de doações tanto no período anterior à sua equiparação a grupo escolar, como nos anos em que já estava estabelecido. Tal situação contradiz parte do projeto nacional de educação, que colocava a necessidade da construção escolar planejada para abrigar um grupo escolar:

Essas modernas instituições foram projetadas de forma a abrigar com maestria os pressupostos do método intuitivo, ou lição das coisas, que primava por um ensino que partisse do simples para o complexo [...] enfim, um conjunto de procedimentos que se julgava mais afinado com as necessidades da época, particularmente a necessidade de instrumentalizar desde a infância o homem que o Estado – ancorado num pretense espírito republicano – desejava ver circulando pelas cidades e compondo seus quadros administrativos e políticos. [...] Não é de se estranhar que a elite política e administrativa de estado catarinense tenha sentado nos bancos dos

¹⁵⁶ GOMES, 2002, p. 396.

¹⁵⁷ DALLABRIDA, 2003. p. 302.

grupos escolares.¹⁵⁸

Essa diferença, materializada pela própria ‘imponência’ dos prédios, era reforçada e situada justamente na questão do espaço geográfico, haja vista estar o Grupo São José situado numa região geográfica bastante periférica, o Bairro da Figueira¹⁵⁹, considerando o período de sua fundação, ou seja, o início do Século XX. Também as aspirações político-sociais, ou seja, os objetivos educacionais direcionados aos grupos mais *majestosos* e aqueles objetivos esperados do Grupo São José apresentam distanciamentos evidentes:

O Grupo Escolar Arquidiocesano São José contribuiu para produzir as classes populares urbanas de Florianópolis nos moldes patriótico e católico, geralmente reproduzindo desigualdades sociais. A sua cultura escolar era articulada para produzir sujeitos disciplinados, trabalhadores, obedientes, patrióticos e católicos para a sociedade capitalista e disciplinar que se afirmava, sobremaneira com os estímulos do Estado e da Igreja. É por isso que o Grupo Escolar Arquidiocesano São José foi chamado de ‘colméia de virtudes’, pois tinha a missão de instruir e educar os futuros trabalhadores, que deveriam se assemelhar às abelhas.¹⁶⁰

O que chama atenção na citação acima são as últimas frases: “pois tinha a missão de instruir e educar os futuros trabalhadores, que deveriam se assemelhar às abelhas”. Nessa mesma direção, também se pode evidenciar o papel claro das tantas instituições arquitetadas pela lógica republicana:

Na conjuntura republicana investiu-se na remodelação das condutas dos pobres por meio de uma série de instituições assistenciais e educativas de caráter disciplinar, como asilos, orfanatos, o lazarento, escolas de ensino primário – municipais, estaduais e confessionais -, prisão ortopédica. [...] Na Primeira República, na capital catarinense houve uma série de investimentos políticos colocados em marcha por uma rede capilar de instituições disciplinares e pelo Estado oligárquico, que objetivavam produzir uma população disciplinada, saudável e produtiva.¹⁶¹

Dessa maneira, a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina vai se aproximar da lógica dos grupos escolares, de uma maneira geral, haja vista as

¹⁵⁸ SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Vitrines da República**: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). Versão resumida para adequação a chamada do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Disponível em: www.faed.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardaSilva. Acesso em: 12 out. 2007. p. 345.

¹⁵⁹ O Bairro da Figueira ficava na região do alto das atuais ruas Tenente Silveira, Felipe Schimdt, Rio Branco, cabeceira da Ponte Hercílio Luz, tal região, no início do século XX, antes das propostas de urbanização, mesmo antes da construção da ponte, era uma região fortemente habitada pelas ditas *mulheres da vida*, operários, marinheiros, entre outros das classes populares.

¹⁶⁰ DALLABRIDA, 2003, p. 307

¹⁶¹ DALLABRIDA, 2001, p. 62.

diferenças aqui já mencionadas, mas sobremaneira ao Grupo Escolar Arquidiocesano São José, principalmente no que se refere às semelhanças do público de uma e de outra instituição. Vale lembrar também às luzes do rearranjo urbano abordado no primeiro capítulo, que a EAMSC, cuja sede inicial ocupava uma região central, com o passar dos anos, foi sistematicamente sofrendo mudanças de endereço até ocupar uma região bastante periférica para o período. Isso aproximou a Escola ainda mais do modelo encontrado no Grupo São José, cuja localização periférica explica-se pela relação entre sua localização e o seu público-alvo, ou seja, público periférico

Essa citação fornece ainda elementos bastante interessantes para a continuidade das discussões e interrogações levantadas até aqui. A leitura dos documentos evidencia que, dentro da EAMSC, foram cabedais a instrução de História e Educação Moral e Cívica, o incentivo à prática de esportes, bem como a preparação profissionalizante, para que se mantivesse uma estrutura educacional republicana para tal público-alvo: os praças, que, ao longo das tradições portuguesas, herdadas pelo Brasil, eram recrutados entre as *classes baixas*. Ou seja, o Estado proveria a disciplina que manteria *em segurança* aquele sujeito marginalizado, até que o mesmo pudesse de maneira *segura*, voltar ao convívio social, quer seja servindo à Pátria como um militar das carreiras hierárquicas inferiores, quer seja um empregado que desenvolveria suas funções na iniciativa privada graças ao ensino profissionalizante oferecido pelo Estado.

Essas características vão estar presentes em instituições destinadas à educação dos menores desvalidos de Florianópolis. Tanto a EAMSC, quanto o Abrigo de Menores apresentam características que, grosso modo, estavam relacionadas com o projeto de nação republicano, haja vista a urgência de se fazer ocupar aqueles sujeitos que poderiam, caso continuassem a perambular pelos Centros, tornar-se um futuro perigo social.

Tal qual a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, cujo público provinha daqueles *abandonados* que perambulavam pelas ruas do Estado de Santa Catarina, boa parte do público que preenchia os bancos escolares do Abrigo provinha também dos ditos *pobres e possíveis inúteis sociais*. Eles, inclusive foram a preocupação, não só nos primeiros anos de República, mas durante os anos da política assistencialista de Getúlio Vargas:

O que serve é o socorro material, é o amparo concreto, são os postos de puericultura, são as creches, os asilos, a colocação familiar, os parques de recreio infantil e os reformatórios para um e outro sexo. [...] A salvação da infância abandonada não deve ser encarada como simples preceito fundamental da caridade cristã, nem como um dever social somente [sic], mas sim como um movimento ligado à própria existência da nação.¹⁶²

Nesse sentido, em que as práticas formam os sujeitos e os sujeitos reproduzem as práticas sociais, é que são salientadas as semelhanças dentro da lógica educacional adotadas na EAMSC com aquelas encontradas, por exemplo, em instituições como o Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina, cuja função nas primeiras décadas de funcionamento extrapolava aquela de abrigar menores. Assim, relaciona-se a EAMSC às intenções educacionais encontradas em tais instituições, talvez por conta do público a que se dirigiam, ou seja, os pobres desvalidos, que estavam sendo incorporados às práticas da *docilização*, haja vista o pensamento vigente daqueles que dirigiam a Instituição, objeto desta pesquisa: “Acreditavam os oficiais que o sofrimento do castigo ‘corrigia’ o indivíduo de suas indisciplinas e impunha temor à tripulação”¹⁶³.

Portanto, entre Abrigo e a EAMSC por apresentarem um público muito parecido, já que no abrigo muitas vezes a criança não necessariamente era um *abandonado*, por apresentarem características institucionais e objetivos extremamente semelhantes, é que se percebe continuidades históricas. Pode-se dizer que o público do Abrigo, não necessariamente abandonado, mas constantemente pobre, muitas vezes configurava crianças e jovens, que nada faziam, pois não freqüentavam escola e passavam os dias a *perambular* pelo centro da cidade. Esse era motivo suficiente para que a polícia encaminhasse os menores a uma ou a outra instituição. Claro, respeitadas às diferenças de idade para o ingresso em uma ou outra instituição, é que se vai perceber que muitos dos menores já assistidos pelo Governo por casas de orfandade acabam sendo direcionados a instituições militares:

Há, infelizmente, pais ou responsáveis que procuram a Justiça de Menores para internar seus filhos afim de [sic] se livrar do trabalho de guiá-los. São os criadores de uma falsa infância abandonada,

¹⁶² PEDROSA, 1943, p. 9-10.

¹⁶³ NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Contra a chibata, canhões. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 9, p. 21, abri 2006.

com sérios embaraços à obra de amparo àqueles que realmente necessitam de assistência e proteção.¹⁶⁴

A realidade acima vai colaborar para sanar uma questão bastante presente e de certa maneira preocupante que acompanha as primeiras décadas de existência das escolas: a falta de interesse por parte do público. Assim, muitos dos ex-internos do Abrigo, ao chegar próximo ao período de desligamento da instituição, apontados em documentos¹⁶⁵, recebiam *incentivos* para serem admitidos em algum órgão das Forças Armadas, entre eles a Escola de Aprendizes-Marinheiro. Tais sujeitos, já capturados por uma instituição que seguia os moldes da política higienista, o Abrigo, eram redirecionados às Forças Armadas, no intuito de se garantir a total docilização de seus corpos.

Assim, observando-se que as práticas dos grupos escolares e de outras instituições educacionais pareciam mais de cunho *preventivo* como parece ser a EAMSC, parece também que, na mesma medida em que avançavam as práticas das políticas higienistas, crescia a importância daquelas instituições que recebiam os menores e desocupados varridos das ruas, já que na mesma direção do discurso apresentado na citação acima se encontra outras falas ecoando muitos anos depois:

I – A criança deve ser colocada em condições de realizar normalmente o seu desenvolvimento físico e espiritual. II – A criança com fome deve ser alimentada; a criança enferma deve ser assistida; a criança atrasada em sua educação deve ser estimulada a prosseguí-la; a criança desviada do bom caminho deve ser reconduzida a êle; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos e socorridos. III – A criança deve ser a primeira a receber os socorros em toda a ocasião de calamidade pública. IV – A criança deve ser preparada para ganhar sua subsistência e ser protegida contra toda sorte de exploração. V – A criança deve ser educada, inculcando-se-lhe o sentimento do dever que lhe assiste de colocar as suas melhores qualidades a serviço de seus irmãos.¹⁶⁶

Ou seja, os esforços do Governo não param na limpeza urbana, é necessário

¹⁶⁴ PEDROSA, 1943, p. 13.

¹⁶⁵ O trabalho de Conclusão de Curso em História “*O que falar quer dizer: o Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina e os discursos acerca de sua existência*”, apresenta farta documentação sobre o modelo educacional empregado na citada instituição e apresenta também discussão sobre possíveis castigos corporais usados pelos monitores como mecanismo disciplinador aplicado contra os menores, principalmente quando esses promoviam alguma falta. Tanto no caso do abrigo como na Escola de Aprendizes Marinheiros as denúncias de castigos corporais apareciam freqüentemente como forma de denúncias nos jornais da época. Ver: BORGES, Karine de Matos. **O que falar quer dizer**: o Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina e os discursos acerca de sua existência. Monografia (Bacharelado em História) - Florianópolis: UDESC, 2004.

¹⁶⁶ PEDROSA, 1943, p. 6-7.

construir mecanismo que capturem os sujeitos, em toda a sua pluralidade, e os tornem úteis. A EAMSC está dentro de tal proposta e, por isso, sua permanência dentro do Governo Republicano pode e tem como uma de suas respostas o público-alvo a que se destinava. Porém, se esse é um dos portos em que são atracadas as interrogações iniciais deste capítulo, há de se questionar o porquê das Escolas de Aprendizizes voltarem-se para tal público e localização em detrimento da instalação de Escolas Isoladas, cuja diferença com os grupos escolares consistia na região rural ou periférica?

Com mais essa interrogação, ir-se-á em direção ao Terceiro Capítulo, rumo à busca das diferenças dessa Instituição Escolar, que se faz como mais um projétil que municia a *arma* no dispositivo da escolarização, dentro da República. De que forma o espaço, o ensino, os programas anuais, ou seja, os mecanismos disciplinadores poderiam incutir o projeto educacional republicano nesses *jovens miliantes*? E, no que se assemelhava ou diferenciava dos grupos escolares ou mesmo das escolas isoladas? Como os castigos, isolamentos, respeito hierárquico em todas as ações dos aprendizes – como prestar continência aos superiores – bem como a prática diária de limpeza das acomodações determinadas pela condição de internato podem ser observadas como tecnologias de disciplinamento?

Porém, não há a pretensão inicial de ter-se o destino certo, apenas o direcionamento empírico das fontes, pois

Um navio é um pedaço flutuante de espaço, um lugar sem lugar, que existe por si só, que é fechado sobre si mesmo e que ao mesmo tempo é dado à infinitude do mar. E, de porto em porto, de bordo a bordo, de bordel a bordel, um navio vai tão longe como uma colônia em busca dos mais preciosos tesouros que se escondem nos jardins. [...] O navio é a heterotopia por excelência. Em civilizações sem barcos, esgotam-se os sonhos, e a aventura é substituída pela espionagem, os piratas pelas polícias.¹⁶⁷ (sic)

É assim que a Escola de Aprendizizes ou

[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto,

¹⁶⁷ Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d' Études Architecturales, em 14 de Março de 1967. FOUCALT, Michel. De outros espaços. In: **Estética literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção ditos e escritos. V 3. p.413.

ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.¹⁶⁸ [sic]

O próximo capítulo concentrará seus esforços em fazer percorrer os mares das mudanças ocorridas e as permanências da estrutura até aqui apresentadas, tanto do ensino proposto pelos republicanos, como, e principalmente, naquilo que vai sendo transformado: a EAMSC, que já apresentava, nos últimos anos do Império, dificuldades para a sua efetivação terá agora que se firmar republicana. Os educadores e políticos daquele período observavam que não bastavam leis ou projetos, era necessária uma estrutura para a manutenção de um sistema de ensino que visasse a inclusão de todos, ou de boa parte da população, e “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação”.¹⁶⁹

¹⁶⁸ FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 8.

¹⁶⁹ SOUZA, 1998, p.15.

3 AVANÇA GUERREIRO, CAI E PAGA DEZ¹⁷⁰: AS TECNOLOGIAS DISCIPLINARES DA EAMSC

3.1 ESPELHOS D'ÁGUAS¹⁷¹: A CONSTRUÇÃO ESCOLAR

*Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significados, não há espaço imutável. Nada mais dinâmico do que o espaço, porque ele vai sendo construído e destruído permanentemente, seja pelo homem, seja pela natureza.*¹⁷²

Ao se explorar o significado do uso dos espaços urbanos e educacionais, na lógica de reorganização social apresentada pelos republicanos, tema abordado no capítulo anterior, faz-se necessário ainda buscar tal questão inserida na Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, que, como as águas do mar, parece, ao mesmo tempo, translúcida e espelho.

Neste capítulo, pretende-se penetrar ainda mais no interior da Instituição, analisando o espaço, conhecimento e tempo, como variáveis utilizadas para o disciplinamento e a construção de expressões simbólicas de práticas escolares, dentro do projeto implementado pelo novo regime e apropriado pela EAMSC. Pretende-se também abordar de que forma a Escola de Aprendizes-Marinheiro de

¹⁷⁰ “Cai e paga dez” é frase pertencente ao vocabulário naval, que se refere à punição de pagar dez flexões. Este é um *castigo*, que se confunde com a tradição naval, aplicado até os dias atuais como forma imediata de ação coercitiva sobre a indisciplina.

¹⁷¹ O título “*Espelhos d’água*” surgiu como nome para a exposição fotográfica em comemoração aos 150 anos da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, idealizada por mim e organizada com o apoio do Primeiro-Tenente (S-RM2) Michele. A expressão pretendia correlacionar as fotografias que compunham tal exposição, estabelecendo sempre um paralelo entre passado e presente, permanências e rupturas, permitindo ver semelhanças visíveis entre fotos antigas e contemporâneas e também diferenças entre elas, quase que imperceptíveis em muitos casos. Porém, num dos momentos de retomada da leitura para a produção escrita desta dissertação, um texto de Michel Foucault me permitiu aprofundar de forma mais conceitual o que “*Espelhos d’água*” representava e, em especial a mim, uma vez que, como já mencionado, faço parte de tal Instituição: “O espelho é, afinal de contas, uma utopia, uma vez que é um lugar sem lugar algum. No espelho, vejo-me ali onde não estou, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me dá visibilidade de mim mesmo, que me permite ver-me ali onde sou ausente. [...] o espelho funciona como uma heterotopia neste momentum: transforma este lugar, o que ocupo no momento em que me vejo no espelho, num espaço a um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que o circunda, e absolutamente irreal, uma vez que para nos apercebermos desse espaço real, tem de se atravessar esse ponto virtual que está do lado de lá” (FOUCAULT, 1967. p, 3).

¹⁷² LIMA apud GONÇALVES, Rita. **Arquitetura Escolar**: como materialidade do direito desigual a educação. **Ponto de Vista** – Revista do Curso de Pedagogia Séries iniciais, Florianópolis, v. I, n. 1, p. 51, 1999.

Santa Catarina se assemelha e se diferencia, naquele tempo, das demais instituições escolares de ensino primário, formando e reformulando práticas pedagógicas ditas modernas e contribuindo na produção de uma cultura escolar ou culturas escolares, que se aproximam

al menos de um modo provisional, como el conjunto de ideas, principios, criterios, normas e prácticas sedimentadas a lo largo Del tiempo en las instituciones educativas: modos de pensar y de actuar que proporcionan a sus componentes estrategias y pautas para desenvolverse tanto en las aulas como fuera de ellas – en el resto del recinto escolar y en el mundo académico – e integrarse en la vida cotidiana de las mismas.¹⁷³

Não se pretende aqui, de forma alguma, dar conta de todas as especificidades que formam a cultura escolar. É necessário esclarecer que se entende que tal cultura irá proporcionar a escolarização como uma das estratégias republicanas para educar e civilizar o povo brasileiro. Tal escolarização se configura, segundo o estudo até aqui apresentado, em uma necessidade, com a qual o próprio regime irá se legitimar. Nessa perspectiva, lança-se um olhar sobre os documentos, cujo objetivo é permitir que algumas das especificidades que compõem esse “quartel-escola” ganhem o mar.

Para tanto, documentos primários como o Decreto de Transferência e Anuários da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, decretos outros e avisos do Ministério da Marinha ao Presidente, regulamentos das Escolas de Aprendizes-Marinheiro, mensagens e relatórios oficiais do Governo do Estado, trazem informações das quais se vislumbram o modo como a Escola era direcionada, como mais um instrumento para proporcionar a *limpeza* urbana, ou mesmo o reajuste social de uma determinada parcela da sociedade, os menores da *Boca Preta*¹⁷⁴, ou seja, “hacer frente tanto los câmbios y reformas como las exigências de otros grupos y, en especial, de los reformadores, gestores e inspectores”.¹⁷⁵ Ou, ainda, estabelecer a Escola como poder disciplinador que “é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função

¹⁷³ FRAGO, Antonio Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, ano V, n. 07, p. 100, semestre de 2000.

¹⁷⁴ Boca Preta é expressão do vocabulário naval, que faz referência à índole do homem, ou seja, aquele que é visto como mau elemento. PENALVA, Gastão. **Gíria Maruja**. 1 ed. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha, 1982. p.26.

¹⁷⁵ FRAGO, op. cit., p. 100.

maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo".¹⁷⁶

Entre tantos documentos encontrados durante a pesquisa, um mostrou-se bastante instigante, por revelar uma instituição menos *oficial*. A EAMSC passou a produzir seu próprio instrumento de voz, cujo caráter, do ponto de vista teórico-metodológico, revelou-se menos oficial se comparado com a documentação anteriormente citada: o jornal: "O *Marujo*".¹⁷⁷ Produzir um jornal próprio, entre outras qualidades possíveis, revela rigores e organização institucional. Mas, diante de tal produção, parece importante questionar-se para que ordem serviria o conteúdo do jornal. Quais vozes haveria de se encontrar? Dizendo o quê?

"O *Marujo*"¹⁷⁸ surge na comemoração dos 50 anos da Escola em Santa Catarina com a intenção de promover e divulgar informações sobre a instituição através de notícias, normas, regulamentos, artigos escritos por oficiais e alunos, que pretendiam compor, no imaginário popular, ao que parece, um outro cenário que não aquele que se conhecia desde a Revolta da Chibata. Tal cenário, principalmente para o público que se pretendia trazer para a Escola, não deveria ser muito atrativo, já que a situação da Armada Nacional em princípios da instalação da República espelhava de forma amplificada séculos de hierarquia e procedimentos políticos senhoriais. Com a curiosidade de conhecer as *táticas de atração* que pareciam saltar das páginas do Jornal "O *Marujo*", é que se apresentará adiante uma discussão mais elaborada acerca dessas possibilidades.

Mudou-se o regime político, mas nenhuma mudança visível parecia ter-se dado no que se refere aos poderes dentro da Escola, pois entre oficiais e marinheiros imperava o mais profundo abismo. Como já foi discutido no capítulo

¹⁷⁶ FOUCAULT, 1993. p. 143.

¹⁷⁷ Jornal de produção própria, impresso em tipografia, tinha como coordenador o então Primeiro-Tenente Lucas Alexandre Boiteux, que atuou como instrutor da EAMSC, de 23 de janeiro de 1907 a 31 de dezembro de 1908, retornando como capitão-tenente em primeiro de janeiro de 1910, permanecendo até 1913 como instrutor e imediato. Em 1917, é então nomeado comandante da EAMSC, permanecendo no cargo até 1919. Falece, em 1966, já como Almirante, graduação máxima na Marinha do Brasil. Acervo da BPSC.

¹⁷⁸ Encontrar este documento foi muito importante para o desenvolvimento deste capítulo, pois diante de uma instituição militar o acesso a documentos é difícil e, quando se encontra, quando se consegue acesso, os documentos normalmente foram selecionados. É claro, que os artigos publicados no jornal "O *Marujo*" também foram selecionados por seu editor chefe, o então Primeiro-Tenente Lucas Alexandre Boiteux, o que caracteriza o próprio cenário que compunha mais esse personagem do objeto e período histórico estudado.

anterior, o relacionamento que se viu era administrado pela força bruta e por desumanidade. Na Revolta da Chibata, por exemplo, seu líder, o marinheiro João Candido, coloca em depoimento gravado em 1968, no Museu de Imagem e do Som do Rio de Janeiro, que os revoltosos não tinham a pretensão de tomar conta de navios ou fazer um ultimato, mas de serem ouvidos: “Nós pretendíamos impor, impor como impusemos. Nada nos foi oferecido, nós impusemos, queremos e tem que se decidir isso!”¹⁷⁹.

Por conta de determinantes tão fortes, a instrução ministrada pelas Escolas de Aprendizes-Marinheiro seria, dali em diante, o foco das reformas no cerne da instrução militar. Foco esse direcionado a vislumbrar atrativos no sentido de se reverter o quadro do número de inscritos, uma vez que a valorização da cultura letrada e a necessidade da alfabetização se firmavam como condição fundamental para ser cidadão politicamente participante da então República brasileira, ou ainda, como já foi dito, era necessário criar personagens que pela profissão, hábitos e controle, mantivessem tal governo.

A ênfase passa a ser no discurso sobre a instituição como possibilidade de formação sociopolítica do cidadão, direcionando o jovem não só para uma educação formal, mas uma educação que privilegiava uma visão patriótica, na moral empreendida pela Escola, que não formava apenas marinheiros, porém homens de honra, de valores religiosos e sentimento nacionalista, como destaca o artigo publicado no “*O Marujo*”:

Ao marinheiro, cuja qualidade de militar, pelos deveres de disciplina torna mais árdua a tarefa entre a humanidade e muito especialmente perante o paiz de que é filho, cumpre esforçar-se para instruir-se, para aprender, para, desta maneira, saber comprehender seus deveres e sua missão á pátria.¹⁸⁰ [sic]

O civismo aparece neste outro artigo, assinado pelo senhor imediato, MCG Coutinho, como coluna vertebral deste instrumento, ressaltando a Escola como espaço para reforçar práticas simbólicas e seus sentidos culturais, construindo e popularizando aos leitores a idéia de identidade nacional:

Se nos comprometermos do nosso dever de homem de bem faremos sempre o necessário para bem servir a familia servindo á pátria e a humanidade. Comprometremo-nos pois, todos nós, desde o mais

¹⁷⁹ Para saber mais, ver: CÂNDIDO, Geraldo. **João Cândido**. Senado Federal: Brasília, 2000.

¹⁸⁰ Nova Era. In: **O Marujo**, Florianópolis, anno I, n. 3, p. 3, 24 fev. 1908, Acervo da BPSC.

velho ao mais novo de que devemos só estar parados para dormir e comer e além d'isto, (como lemma), devemos estimarmos como irmãos, filhos de uma mesma mãe – á Patria.¹⁸¹ [sic]

O jornal exercia papel fundamental para a divulgação e propaganda da EAMSC, porém durou menos de 2 anos, tendo suas edições tiradas de circulação em 1908. Os motivos não ficam claros na documentação existente, parecendo ser o único rompimento dentro do jornal, a movimentação, para sede – 1º Distrito Naval, no Rio de Janeiro –, do militar responsável pela assinatura de editor chefe, Primeiro-Tenente Lucas Alexandre Boitex¹⁸², que, posteriormente, em 1917, volta à Santa Catarina assumindo o Comando da Escola, mas sem voltar a editar o jornal.

Mesmo com vida curta, “*O Marujo*” já anunciava que a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina era um dos cenários onde parecia ser possível normatizar, disciplinar e higienizar hábitos e comportamentos dos mais amplos segmentos da população, ou melhor daquela parcela a que era destinada. A partir do enclausuramento da criança, o que de imediato gerava o afastamento social de sua família – *transmissora dos maus hábitos*, segundo a política daquele período –, como se viu em notas no capítulo anterior. Tal afastamento que inseria o aprendiz dentro de práticas de sociabilidade dominada por fortes rigores hierárquicos, por conseguinte, fortes rigores disciplinares, faz com que, dentro desse processo, fosse possível o retorno daqueles sujeitos ao convívio social. Parece assim que tal processo de docilização foi capaz de influenciar a sociedade através do reordenamento promovido por um cotidiano escolar próprio construído dentro das normas do meio militar. Ao mesmo tempo, essas normas eram objeto do poder disciplinador e instrumento de seu exercício.¹⁸³

Ao se perceber a EAMSC como mais um cenário, além daqueles discutidos no primeiro capítulo, para as reformas republicanas, depara-se com uma arquitetura própria como parte de um projeto educacional. Constata-se em tal observação uma importante comparação entre as EAM no Brasil, principalmente em Santa Catarina, e os grupos escolares (ao menos, comparando-se com aqueles construídos nos centros urbanos, cuja preocupação, por parte do Governo, em prover todas as

¹⁸¹ A nossa nacionalização. In: Jornal **O Marujo**, Florianópolis, anno I, n. 3, p. 3, 24 fev. 1908, Acervo da BPSC.

¹⁸² CUNHA, Maria Teresa Santos . **A Produção Historiográfica de Lucas Alexandre Boitex no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (1911/1959)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1982.

¹⁸³ FOUCALT, 1993. p, 143.

necessidades era mais evidente se comparados com aqueles grupos das cidades menos urbanizadas).

Para compreender a trama que relaciona o uso dos espaços urbanos e a segregação social, ou higienização dos ambientes, vai-se vislumbrar a relação entre “o dentro e o fora, no papel que a instituição representa na produção da ordem social, o peso mítico e simbólico de suas paredes”.¹⁸⁴

No caso da Escola de Aprendizes, houve a necessidade de se construir uma identidade escolar, antes mesmo disso, a necessidade de se criar atrativos para ocorrer a procura por essa instituição por parte dos jovens brasileiros, mais especificamente aqui, os jovens catarinenses, bem como a aceitação das benesses prometidas, feitas por parte da população, de maneira geral, intento, como já foi visto, bastante trabalhoso. Isso fez com que o Ministro ressaltasse a necessidade da alteração dos espaços destinados a tal instituição, onde eles deveriam estar adaptados às especificidades, naquele momento, colocadas e destinadas à educação, conforme apresenta o relatório do Contra-Almirante Manoel José Alves Barbosa, em 1898:

[...] Com o intuito de melhorar as condições daquelle serviço foram encarregados o Almirante Coelho Netto e o Contra-Almirante Gonçalves Duarte, para, em comissão de inspecção aos estabelecimentos de Marinha ao **Norte e ao Sul** da República, informarem ao Governo sobre o estado geral das Escolas de Aprendizes Marinheiros (grifo nosso). Dos relatórios que me foram apresentados, conclue-se que a maior parte dessas escolas ressentem-se a falta de quartéis apropriados, havendo mesmo necessidade de remover algumas dos lugares em que se acham; proporcionando-se-lhes os meios para que o **ensino profissional seja convenientemente atendido**. Não obstante ter sido revista, na organização das Prefeituras Marítimas, a regulamentação das escolas, uniformisando-se o ensino, para cujo desenvolvimento convém crear as escolas de grumetes, devo mencionar as necessidades mais urgentes de cada uma das actuaes Escolas de Aprendizes, solicitando a attenção dos poderes competentes para este importante ramo da administração naval (grifo nosso).¹⁸⁵ [sic]

Esse documento permite aqui um apanhado de reflexões, do qual chamo atenção para duas questões muito importantes: a reorganização dos espaços direcionada ao bem do desenvolvimento educacional e esse, por sua vez,

¹⁸⁴ ACKERMANN, 2002. p. 11.

¹⁸⁵ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Contra-Almirante Manoel José Alves Barbosa, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1898**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. p. 30. Acervo SDM.

direcionado à educação profissionalizante. Tais questões parecem ainda mais interessantes se for retomada a discussão já iniciada no segundo capítulo, onde, utilizando-se da história comparativa, percebe-se os reflexos dos processos históricos de longa duração, que corroboram com determinados continuísmos históricos. Para tanto, volta-se a mencionar aqui uma instituição bastante semelhante à EAMSC, o Abrigo, que se formou num período político posterior, mesmo assim não parecendo anacrônico proceder a essa comparação, já que mesmo diante de rupturas estruturais como aquelas provocadas com as mudanças políticas no momento em que se abandona – no Brasil – a *política café-com-leite*, predominante na “República Velha”, e se entra no Estado Novo de Getúlio, ainda se percebe diversos continuísmos.

Quer-se dizer que, mesmo diante de mudanças sérias no quadro político, vale a pena matizar aqui – a título de ilustração –, certo continuísmo no que se refere às práticas escolares: “O Abrigo não pode e não deve ser orientado como um colégio comum, à feição dos que os Maristas têm no Rio Grande do Sul e neste Estado. É um estabelecimento para **abandonados** que devem ser educados por processos algo diferentes” (grifo nosso).¹⁸⁶ O que parece é que dentro da mesma lógica de décadas anteriores pensadas para a educação de um público – de certa forma também *abandonado* –, percebe-se ter sido estabelecida nas EAM uma preocupação com a formação profissional dos menores que são entregues aos cuidados de uma instituição educacional de cunho militar. Comparativamente se percebe também que Nereu Ramos, mais tarde, preocupar-se-ia em prover um ensino voltado a uma educação popular que fornecesse conhecimento “artesanal e profissional”¹⁸⁷, enfatizando que tal ensino não poderia ser o mesmo empregado pelas demais instituições escolares como os grupos, por exemplo, que, como foi visto no primeiro capítulo, deveriam seguir um padrão nacional.

Percebe-se com isso a importância da preocupação, desde os tempos iniciais, da EAMSC de, além de educar, dentro dos padrões formais, o jovem amparado pelo Estado, fornecer a ele certa garantia de colocação profissional depois que egresso de tais instituições. Essa lógica é compreensível dentro daquelas práticas higienistas apresentadas desde o início deste trabalho, ou seja, de que ao Estado era

¹⁸⁶ RAMOS, Nerêu. **Carta enviada ao Irmão Vendelino, D. Provincial dos Irmãos Maristas**. Florianópolis: Palácio do Governo, Gabinete da Interventoria, fl. 2., Florianópolis, 13 set. 1944.

¹⁸⁷ RAMOS, 1944.

fundamental garantir a formação de um *sujeito útil*.

Nesse tocante, as preocupações do Estado quanto à Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, naquilo que é possível vislumbrar diante da leitura de um relatório encaminhado pelo Almirante Coelho Netto e o Contra-Almirante Gonçalves Duarte, que anuncia a capacidade daquela instituição no que se refere ao regime escolar, demonstram como “o grão de adiantamento dos alumnos (sic) é lisonjeiro”; porém, deixando a desejar o prédio, que era pequeno e “bastante arruinado, apesar (sic) de bem localizado”, perto do porto e da cidade, “com área disponível insuficiente para a prática de atividades como esgrima e infantaria”.¹⁸⁸

Nesse ou em outros documentos nota-se que, no primeiro momento, menciona-se principalmente a falta de condições físicas da instituição necessárias à instrução profissional, uma vez que as EAM ainda não estavam equiparadas às escolas primárias. Os espaços são percebidos ainda dentro da disposição das necessidades da formação militar, como o da disciplina de tiro, que preocupava quer seja pela segurança necessária a seus exercícios, ou pelo acompanhamento tecnológico do material utilizado. A instrução profissional, no entanto, ao que parece, é o atrativo de tal contexto que visava *educar e preparar para os diversos serviços da Marinha Nacional*, porém, para além da preocupação profissional, o anúncio de um novo regulamento indica também a preocupação para a formação intelectual e moral já em 1894:

Convencido de que o poder de uma Marinha de Guerra pende, principalmente, da instrução do pessoal que a compõe, tenho convergido minha atenção para este ponto. Sinto, porém, dezer-vos que a Câmara dos Srs. Deputados não tomou em consideração a maior parte das medidas apresentadas pela comissão da Marinha de Guerra, de acordo commigo, e tende aquelle fim, taes como a criação de uma escola de tiro, a reforma de escolas de artilharia e torpedos e outras medidas indicadas em meu relatório do anno anterior.

[...] Dentro dos limites do orçamento tenho procurado melhorar as escolas actuaes, principalmente no que concerne a instrução. Assim é que mandei busccar na Europa espingardas Flobert para distribuir pó ellas com o fim de incutir no espírito dos aprendizes o gosto pelo tiro; convindo instituírem-se prêmios para os que mais se distinguirem nessa parte da instrução profissional, que reputo de grande relevância, pois não se comprehende que um soldado ou

¹⁸⁸ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Contra-Almirante Manoel José Alves Barbosa, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1898**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. p. 33. Acervo SDM.

marinheiro não saiba atirar com o fuzil. Com a autorização do Congresso foi confeccionado um regulamento para as escolas em questão, no qual teve-se muito em vista a educação intelectual e moral dos aprendizes.¹⁸⁹ [sic]

Com sua equiparação à escola primária pelo Decreto nº 6382, de 1 de agosto de 1907, a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina assumia também o papel social de alfabetizadora – no tocante às classes populares, e como se viu no capítulo anterior, principalmente direcionada ao objetivo de retirar das ruas aqueles que mais tarde poderiam tornar-se *um problema social* –, sendo a ela atribuídos valores dos quais a educação e o prestígio da formação moral e cívica deveriam ser enaltecidos pela estrutura. Era necessária a construção de um *espaço escolar* que definia ao mesmo tempo um espaço físico e um conjunto de relações sociais da educação formal/profissional.

Assim como a arquitetura dos primeiros grupos escolares, cuja edificação em Santa Catarina seguiu os moldes amparados em uma releitura da reforma paulista, as EAM desejavam sintetizar “todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!”¹⁹⁰, assumindo, assim, dimensões simbólicas e pedagógicas, incorporando entre suas paredes valores morais e comportamentais e, para fora delas, toda uma representação social desejada.

Percebendo o espaço escolar como mecanismo de atração, por parte dos populares, e a valorização dos mesmos, através da monumentalização do *fornecimento* de determinada cultura letrada, é que a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina irá ser transferida para um outro prédio em 1906 (Figura 1). Esse prédio, inicialmente cedido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, e, posteriormente, em 1908, doado pelo mesmo, proporcionaria benefícios para *ambos os lados*. Ganhava assim a instituição o benefício de um prédio mais imponente, entre outros, ganhava o Estado com o rearranjo da instituição para localização periférica – longe do Centro de Florianópolis –, diametralmente oposta àquela inicial, cujo endereço privilegiado passava pela Praia de Fora, local de sua antiga sede¹⁹¹.

¹⁸⁹ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Contra-Almirante José de Mello, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1894**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1894. p. 30. Acervo SDM.

¹⁹⁰ SOUZA, 1998, p. 123.

¹⁹¹ A localização privilegiada na Praia de Fora já foi aqui citada, em relatório encaminhado ao Ministro de Estado e Negócios da Marinha, no segundo capítulo desta dissertação.

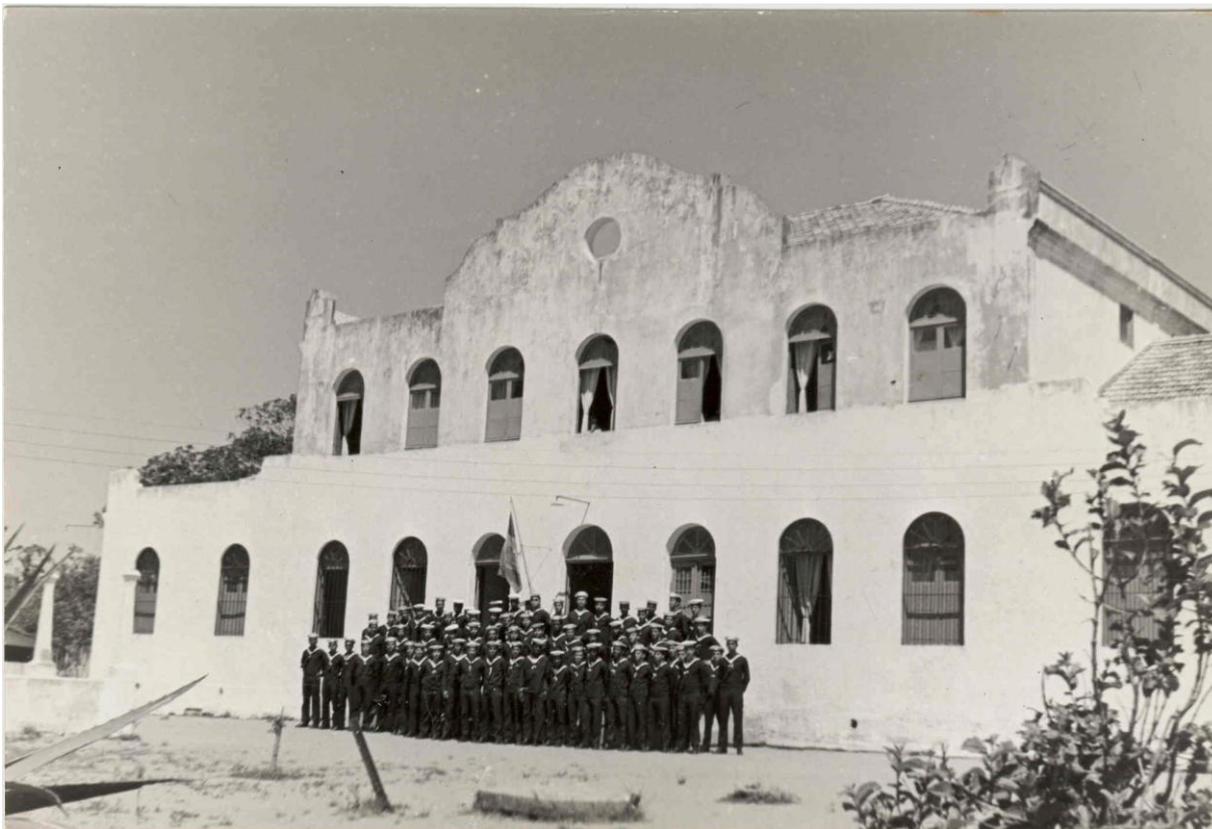


Figura 1: Fachada da EAMSC

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Tal mudança beneficiava o projeto de embelezamento da cidade discutido anteriormente e definia o lugar “por relações de proximidade entre certos pontos e elementos”.¹⁹² Por outro lado, se a escola *perdia* o privilégio de manter-se bem localizada, ganhava diante do aspecto arquitetônico, já que o novo prédio seria mais conveniente para o desenvolvimento de suas atividades, bem como reafirmaria a idéia de investimentos realizados com a obtenção de sede própria, que materializava o propósito de reformar tal instituição, apagando assim qualquer idéia que pudesse *afugentar* o público-alvo, por conta daquelas questões já discutidas sobre possíveis práticas de castigos relacionados à Instituição Militar:

Um edifício próprio para a escola: eis uma importante questão que os poderes públicos tiveram que enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização. [...] Entretanto, este investimento que contribuiu, sem sombra de dúvidas, para o enaltecimento da República, tornou-se muito mais uma estratégia de

¹⁹² FOUCAULT, 1967, p. 2.

visibilidade do que uma ação que necessariamente democratiza-se a escola.¹⁹³

Não havia, porém, mesmo mudando a Escola para um prédio mais adequado, a pretensão de ser assumida a estrutura física proposta aos grupos escolares pela reforma de Orestes Guimarães – que já se abordou anteriormente –, até por que ela tinha por justificativa a denominação de grupos escolares, “que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia”¹⁹⁴, enquanto a EAMSC mantinha seu caráter híbrido, educacional e militar. Mas, o novo prédio poderia, assim como a equiparação ao ensino ministrado nos grupos, reverter o imaginário popular acerca de sua rigorosa disciplina, além, é claro, de ser necessário, como mostram os documentos anteriores, um novo imóvel para ser possível o desenvolvimento do ensino seriado.

Apesar de o estabelecimento ter sua eficácia comprometida pelas más condições de conservação de seu prédio, até então utilizado como hospedaria para imigrantes, o fato de a Escola estar, como já mencionado, localizada em sede própria, com fachada em arquitetura imponente, pretendia garantir um futuro mais próspero para seus intentos, utilizando-se do valor simbólico que suas paredes deveriam promover. Foi assim que se observa já nos primeiros tempos uma alta no número de seu efetivo, sendo de 48 em 1906, para 61 em 1907 e 73 em 1908:

Por uma lei do Congresso do Estado foi cedido a este Ministério o prédio em que funciona a escola, com todos os terrenos. Durante o anno, foi regular o aproveitamento dos aprendizes, tendo-se dado as seguintes alterações: existiam 113, transferidos de outras escolas três, desligados três, alistados seis, remetidos de outras escolas três, desligados três, alistados seis, remetidos para o Corpo 27, capturado um, falleceu um; tem actualmente um effectivo de 73 menores.¹⁹⁵ [sic]

O terreno onde se achava o edifício estava situado em frente à Baía Sul, do porto de Florianópolis. O prédio tinha dois pavimentos: no térreo, havia uma pequena parte subterrânea, que era utilizada como paiol, mais dois salões para as

¹⁹³ BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. *Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. In: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.105-104.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 98.

¹⁹⁵ BRASIL. *Marinha do Brasil. Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1909*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. p. 54. Acervo SDM.

aulas, enfermaria, três alojamentos para subalternos (praças e aprendizes), refeitório para alunos, oito bailéus, cozinha, latrinas e banheiros para oficiais e subalternos; no superior, estava a secretária, sala de visitas, farmácia, quatro quartos para o Estado Maior e dois refeitórios, um para o comandante e outro para os oficiais e instrutores.¹⁹⁶

Toda a edificação, cuja frente é voltada para sudeste, é construída de alvenaria ordinária de tijolos, com madeira de lei, envidraçada e coberto com telhas francesas. No térreo, abria-se um corredor entre os alojamentos e na parte subterrânea achava-se um paiol de mantimentos, um depósito para carvão e outro para tintas. No pátio externo, existia um tanque para lavagem de roupa com a respectiva adriça e um pórtico de ginástica.¹⁹⁷

Os cômodos demonstram a precariedade dessa nova sede. Seja pela umidade das paredes ou pelos cômodos adaptados de maneira forçada, como a enfermaria (Figura 2), que fora adaptada em reforma de 1909, quando pelo aviso nº 1919, de 31 de dezembro 1908, o Ministério colocou à disposição do comandante da EAMSC a quantia de 50.000\$000 para ser empregada na reforma e adaptação do prédio.¹⁹⁸

Outra análise interessante, no tocante à arquitetura e arranjo do prédio, como no uso das mobílias, é fazer perceber, diante daquilo que denunciavam, por exemplo, as próprias mobílias dos cômodos, uma constante e evidente diferenciação – já trabalhada no capítulo anterior –, entre o posto e a graduação¹⁹⁹. Tais elementos podem reafirmar também o cotidiano social trabalhado no primeiro capítulo, cuja referência denuncia as práticas encontradas do lado de fora dos muros da Escola, mas, que se percebe, por assim dizer, repetem-se também pelo lado de dentro, afinal por maior que fosse a solidez daquelas paredes, como poderiam elas conter – no sentido de evitar –, as relações sociais e suas vicissitudes? Como separar o *dentro* e o *fora* pela materialidade das paredes, se o que produzem os

¹⁹⁶ A leitura para tal descrição e de outras que se seguem sobre o edifício da Praia de Fora foram feitas através de uma série de artigos publicados pelo jornal “A Gazeta” em comemoração ao centenário da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina. Ver: BOITEUX, Lucas Alexandre. Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina [Esforço histórico: 1857-1917]. In: **A Gazeta**, Florianópolis, 24 ago. 1957. Acervo da BPSC.

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. p.(?). Acervo SDM.

¹⁹⁹ Posto se refere ao grau hierárquico dos oficiais, graduação ao dos praças. Ver Anexo 2.

sujeitos vai além das regras e normas por eles produzidas, perpassando por um emaranhado de relações construídas por aqueles que circulam tanto pelo lado de dentro quanto pelo de fora de tais paredes?



Figura 2: Enfermaria

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Assim é que, no olhar preciso sobre as fontes, tais como as imagens, por exemplo, pode-se perceber a reprodução daquela construção social, cuja formação simbólica do que pertence ao Centro, ou daquilo que deve pertencer à periferia, ou seja, um Centro limpo, bonito, salubre ligado à existência de determinados sujeitos, e uma periferia *doentia*, *cinza* perigosa legada a outros sujeitos. Tudo isso acaba por fundir-se e confundir-se dentro dos espaços, tal qual se nota na Escola de Aprendizes, em que a mobília poderia até diferenciar um e outro sujeito social, cuja forte presença de diferenciação hierárquica mais que lembra, ou melhor, não faz esquecer, reproduzindo assim a ordem social encontrada pelo lado de fora daqueles muros. O que não se pode deixar de salientar também é o quanto o muro em si, as paredes que estruturavam aquela instituição, limitam, de certa forma, um e outro

sujeito dentro de uma mesma ordem, que, assim, fundiam-se, como também, confundiam-se dentro de um mesmo espaço, por mais que nele se forjassem diferenças. Não se poderia, por conta de tais reflexões, deixar de relembrar, a título de ilustração ao que se acaba de afirmar, episódios como a Revolta da Chibata, para citar um fato, entre tantos, pertinente ao tema aqui explorado, fato este que denota tais (con)fusões.

Nas poucas fotografias encontradas, que se abrem como possibilidades para a leitura do espaço escolar da EAMSC no trabalho com fontes e objetos imagéticos e o que trazem em si, subjacentes aos procedimentos de levantamento de documentos e sua análise, a urgência da discussão de suas especificidades materiais, funções e a própria redefinição do conceito de imagem²⁰⁰, os deslumbramentos desse modelo rígido de hierarquização, como se chamou a atenção acima, devem sempre ser lidos diante dos acontecimentos do processo histórico. Tais acontecimentos permitem compreender a possibilidade de diversas leituras acerca de um mesmo documento.

Seguindo essa perspectiva, passa-se adiante na leitura das fontes, ao encontro da câmara do comandante da Escola, na qual é proposto no mesmo recinto o gabinete, camarote e copa, em uma representação simbólica da superioridade pelo isolamento em relação aos demais tripulantes. A autoridade do comandante deve estar distinguida e ser paralela a qualquer situação que não seja necessária à superioridade intrínseca do posto, evidenciada pela estagnação (Figura 3).

Tal *isolamento* permitido ao superior por conta da estrutura a ele fornecida, através de uma sala na qual seu habitante trabalha, alimenta-se e descansa, ou seja, possivelmente se desloca muito pouco, volta ao viés de que tal estrutura está contida numa maior e não necessariamente contém tudo o que dela se prescinde. As imagens proporcionam um entendimento melhor daquilo que a formalização qualitativa deixa escapar, ou seja, “os indivíduos por aqueles espaços que sempre

²⁰⁰ FABRIS, Anna Teresa. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v.18, n. 35, p. 217-224, 1998.

existem e pelas inconsistências internas que fazem parte de qualquer sistema de normas e sistemas normativos”.²⁰¹



Figura 3: Gabinete do Senhor Comandante

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Já, o alojamento dos Aprendizes-Marinheiro, um vasto galpão de 26,16 por 15,06 metros, coberto de telhas de cimento, retoma a simplicidade e desconforto dos cômodos destinados ao grau raso da carreira militar que, conforme indicam os documentos, não estava muito distante de suas vidas antes de adentrar aos muros daquela instituição. No inverno, como não tinha forro, era muito frio e, nos dias de chuva intensa, alagava, levando os aprendizes a dormirem no chão das salas de aula e corredores.²⁰² Reformas são feitas, mas sem grandes alterações. Uma sobre as outras, as redes eram solução para o espaço inapropriado e pouca mobília, mas era mantida a impecável rigorosidade estética da arrumação – tal qual na sala do

²⁰¹ LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História**. 2. ed. São Paulo: UNESC, 1992. p. 153.

²⁰² BOITEUX, 1957.

comandante – vista na figura 4, na qual seus usuários, ao fundo, aparecem quase que despercebidos.



Figura 4: Alojamento de Aprendizes-Marinheiros

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

As imagens permitem que sejam discutidas as relações cotidianas pela úbere desenvolvida na relação entre o silêncio afirmativo e a polifonia dos discursos escritos, sonoros, arquitetônicos, ou orais compartilhantes da mesma trama em que se inserem; alguns tão próximos que funcionam quase como comentários, outros tão distantes, como as resistências encontradas em revoltas –, gritantes como as da Chibata – ou silenciosas como uma ordem não cumprida que tenha levado um marujo a *cair e pagar dez*. No caso das imagens – como de outros textos –, como das histórias *contadas somente por um dos lados*, a hipótese é a de que “a trama não seja apenas bidimensional, mas que possamos ler as formas em sua

diacronicidade”.²⁰³ A tripulação tinha o trânsito restrito a determinadas áreas. Não era possível a um praça, com exceção do que servisse o gabinete e a Praça D’Armas²⁰⁴, circular no piso superior. Havia tarjas coloridas que definiam por hierarquia os espaços ocupados: amarelo, trânsito livre a praças e oficiais; vermelha, trânsito livre a oficiais ou civis equiparados – professores. Ao Corpo de Alunos (CAL), ambas as tarjas eram sinal de perigo, com risco de punição, que poderia ser um dia de impedimento a quem se atrevesse. E, mesmo em reformas, isso não era descuidado:

Sendo o exacto cumprimento das ordens e instruções superiores a base da disciplina em qualquer estabelecimento militar, torna-se preciso que cada qual dos que aqui servem se esforce para o mais que possível para que a laboriosa tarefa de preparar e educar os aprendizes Marinheiros produza efficaz resultado. Chamo a atenção dos Sers Officiais, Inferiores, praças e Aprendizes graduados, bem assim do demais pessoal da Escola, para a tabella de serviço diário em vigor, ordens e instruções d’este Comandante que vão ser relidas perante todos. E como veis o estado actual em que se encontra a Escola, isto é, durante o período de obras que achasse o edifício, mais do que em outra qualquer ocasião, torna-se necessário uma completa fiscalização do serviço e mesmo do recreio dos aprendizes, dou por muito recomendado aos Marinheiros Nacionais que não se desviem um só instante do cumprimento de seus deveres.²⁰⁵ [sic]

Essa estrutura, na qual o aprendiz mais do que ser educado, ou seja, mais do que receber instrução formal, recebia também ordens e disciplinamento com o intuito de formar um cidadão produtivo para a sociedade e para o governo que o instruiu, traz algumas diferenças marcantes comparadas àquela ordem na qual foram estruturados os grupos escolares, principalmente se está se falando daqueles, logo no início de sua existência, voltados a atender os estratos mais altos da sociedade, ou pelo menos a classe média urbana.²⁰⁶ Os grupos escolares, muito mais do que

²⁰³ OLIVEIRA, Mirtes C. Maris de. **Fotografia e História da Educação**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras6/mirtes.htm>. Acesso em: 11 out. 2007.

²⁰⁴ Termo que se refere ao ambiente de refeições dos oficiais ou assemelhados.

²⁰⁵ Brasil. Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina. **Ordem do Dia nº 38, 10 set. 1909**. Acervo SDM.

²⁰⁶ Para recordar ao leitor, no intuito de evitar equívocos possíveis acerca da afirmação acima, no segundo capítulo mostramos que mesmo sendo os grupos escolares instituições voltadas ao ensino público, diferente daquilo que ocorre hoje, cuja população escolar das instituições públicas provém em sua maioria das classes populares, no início do século passado, lembramos, quando do surgimento dos grupos em Florianópolis – bem como em outras Cidades brasileiras –, que a população escolar, principalmente nos grupos mais urbanos, provinha das classes mais abonadas, haja vista até mesmo ser essa a população dos habitantes dos Centros, onde se localizavam os grupos mais importantes. Não que as classes populares deixassem de freqüentá-los, mas como

formar um cidadão útil, em curto prazo (afinal o período de estudo até o aluno receber uma formação voltada ao trabalho num grupo era muito maior que aquele período necessário para um aprendiz profissionalizar-se nas EAM), promoviam a formação intelectual do futuro cidadão, para que o mesmo pudesse exercer seus direitos políticos, como votar, por exemplo, ou seguir uma carreira escolar num nível mais alto, antes de tornar-se um profissional.

Os grupos apareceram, retomando as discussões anteriores, na medida em que as reformas educacionais tentavam dar conta das exigências sociopolíticas implantadas após a Proclamação da República. Com isso, surge uma questão importante: um dos elementos que diferenciava os grupos das outras escolas até naquele momento implantadas, era justamente a arquitetura do ambiente educacional, comportando algumas das características acima demarcadas e que também são encontradas em diversas obras que tratam sobre o assunto. Neles, o formato em *U* era fundamental, para que se tivesse a separação das alas dos meninos e das meninas, e também para que se pudesse ter um maior controle sobre os mesmos. Ou seja, a arquitetura quer seja nas EAM, quer seja nos grupos, apresentava um papel fundamental por conta daquilo que já se levantou, chamando a atenção que os rigores da ordem e da disciplina aparecem mais nas instituições militares, principalmente por conta do sujeito que ali se pretende formar.

Se se partir para analisar diferenças entre grupos e Escolas de Aprendizes que pudessem salientar elementos disjuntos, que impossibilitaram a total equiparação entre uma e outra instituição de ensino, poder-se-ia começar pela distribuição entre sexos. Esse já é um diferencial entre a EAMSC e os grupos, cuja avaliação leva à observação acerca de diferenças marcantes, as quais não são outras senão os objetivos de uma e outra instituição de ensino, ou seja, os motivos pelos quais uma e outra instituição nasceu. Como já foi mencionado, o prédio onde funcionava a Escola não fora projetado tal qual o dos grupos mais centrais de Florianópolis. A arquitetura, cuja função também é metodológica dentro dos projetos educacionais republicanos, no caso da Escola de Aprendizes, teve seu papel reduzido, mesmo porque não havia nessa instituição necessidade de construção de

abordamos no segundo capítulo, para as classes periféricas também existiam *grupos periféricos*, como exemplo, em Florianópolis, temos o Arquidiocesano São José ou Padre Anchieta, cuja história vem ao encontro da história da EAMSC, quando tomamos como objeto de observação a população escolar.

alas que separassem meninos e meninas, haja vista o público ser 100% masculino.

Porém, esforços são feitos e obras foram iniciadas em 17 de março de 1909 e concluídas em 27 de julho do ano seguinte, no intuito de tornar a Escola de Aprendizes o mais próximo possível da arquitetura bonita e metodologicamente correta para o desenvolvimento do ensino seriado.

Na praia da frente, foi construído um molho de pedra, servindo de proteção ao encanamento dos esgotos e cais de atracação para embarcações miúdas. A propriedade tinha ainda uma faixa de terra conhecida como ilhota, onde foi erguida uma pequena construção de tijolos, coberta com telhas e envidraçada, que servia como isolamento para pacientes suspeitos de doenças infecto-contagiosas, segundo descreve-se em documentos externos, de 8 de agosto de 1910.²⁰⁷ Elementos, até onde se tem conhecimento, ausentes nos grupos.

Em 1912, o relatório anual evidencia problemas essenciais ao bom funcionamento da instituição:

Preciza de alguns reparos, como sejam: separação por anteparas nas privadas, instalação de dois mictórios e iluminação elétrica. O terreno da escola continua sem estar murado. O serviço de água é penoso, tornando-se preciso a montagem de um moinho; bem como a construção de um trapiche para facilitar a atracação, obras cujo o orçamento já submetidos á deliberação do Governo.²⁰⁸ [sic]

Tais obras que não cessaram desde a transferência da Escola não apresentavam mudanças significativas no imaginário da identificação da população local acerca da instituição, que já não mais respondia em número de matriculados e que se tornara em 1913 menor que aquela encontrada antes de ser equiparada à escola primária e de se instalar em sede própria, como denuncia o Relatório de abril 1914:

Em tempo foi essa Escola uma boa fonte de pessoal para o Corpo de Marinheiros Nacionaes ha annos porém que deixou de ser procurada tornando-se cada vez mais escasso o numero de alistados, que nestes últimos 4 annos deu uma média de 4 por anno.

Funciona em prédio próprio, no continente, no lugar denominado sacco dos Padres, em frente á (sic) Capital do Estado.

²⁰⁷ BRASIL. Marinha do Brasil. **Documentos externos: recebidos e transmitidos**. 1910, p. 46. Acervo SDM.

²⁰⁸ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Manoel Ignácio Belfort Vieira, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1913**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. p.116. Acervo SDM.

O ensino ministrado pelos novos professores não produziu os resultados desejados pelo pouco tempo de curso, pois só em setembro deu-se a elle início. O estado sanitário foi sempre bom.

Torna-se precisa a construção de uma ponte para atracação dos escaletes e n'ella serem içados, visto ser a praia de lodo e sempre espraçada.²⁰⁹[sic]

Em 1918, logo, após a alteração do regulamento pelo Decreto nº 11.479, de 10 de fevereiro de 1915, a Diretoria do Pessoal do Ministério da Marinha realizou um estudo sobre as condições das EAM, uma vez que um número significativo delas não oferecia condições de ensino e adestramento, bem como não se tinha idéia das lotações ideais, custos e rendimento de cada uma das escolas. Verificou-se que, em uma guarnição de 1100 homens, cerca de 850 necessitavam de instrução primária, o que significa que eles deveriam proceder das escolas de aprendizes, podendo os outros 250 ser obtidos através de sorteio militar ou voluntariado:

Considerando-se um tempo de dez anos de serviço para os providos das Escolas e dois para os sorteados e voluntários, e outros fatores, conclui-se pela exigência de um contingente anual de mil aprendizes. Como a experiência mostra que, nas escolas, eram aproveitados apenas 50% dos matriculados (por motivos diversos), para os mil alistados correspondiam duas mil admissões, as quais deveriam ser distribuídas pelas escolas.²¹⁰

Como já foi visto quanto à EAMSC, observou-se que tanto o ensino primário, quanto profissional foi ministrado com regularidade e que o edifício achava-se em situação regular de conservação, com ajustes a serem feitos na cozinha, iluminação e sanitários do estabelecimento.

Em 1920, três escolas são desativadas, ficando ainda 11 espalhadas ao longo do vasto litoral brasileiro. A Escola de Santa Catarina se manteve, porém, nos relatórios anuais, havia as constantes queixas feitas pelo senhor comandante sobre a falta de material escolar, material de escritório, medicamentos e professores. Mesmo com a determinação de Modificação do Regulamento do Ensino Naval pelo governo Getúlio Vargas, pelo Decreto nº 21.820, de 29 de setembro de 1932, o "*Novo regulamento para o ensino técnico profissional do pessoal sulbalterno*", as lamentações eram constantes.

O curso passou a ter duração de dois anos, sendo que, após os dois anos de

²⁰⁹ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1914**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914. p. 305.

²¹⁰ História Naval Brasileira. Volume II, Quinto-Tomo. Acervo da EAMSC.

formação nas Escolas de Aprendizes-Marinheiro, o aluno era apresentado ao Corpo de Marinheiros do Rio de Janeiro com o posto de grumete, sem ter que passar pela antiga escola de grumetes. Ao final do primeiro ano de embarque, durante o qual seria avaliado e direcionado à especialidade para a qual demonstra aptidão, o marinheiro cursava a Escola de Especialidades, onde recebia formação específica.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, o número de escolas foi reduzido para quatro, passando o programa também a ser reduzido para formar três turmas a cada dois anos. A escola, em Santa Catarina, permanece aberta até 1937, sendo desativada no ano seguinte, segundo alegam documentos oficiais, pela falta de condições de funcionamento no local onde estava instalada.

Ao que parece, o prédio já não teria mais condições de abrigar os aprendizes, a praia não permitia as aulas de natação e, com a maré baixa, transformava-se em um lodaçal, impossibilitando que fossem arriados os escaleres para os exercícios de remo. Como o terreno aproveitável era pequeno e o edifício estivesse em mau estado, entenderam as autoridades que não compensaria fazer pesados investimentos na remodelação das instalações, pois não havia espaço disponível para ampliar o estabelecimento, já que a inauguração da ponte Hercílio Luz (1926) acabou por levar as redondezas da Escola ao processo de povoamento (Figuras 5 e 6), resolvendo-se então pela construção de uma nova sede em local amplo e apropriado.



Figura 5 : Redondezas da EAMSC no final da década de 20

Fonte: Relações Públicas da EAMSC



Figura 6: Redondezas da EAMSC na década de 50

Fonte: Relações Públicas da EAMSC

É preciso relacionar tais reivindicações as mesmas discussões aqui delimitadas acerca da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina no amanhecer da República, no sentido simbólico do prédio escolar dentro do valor que se pretendia atribuir à educação e a tal instituição, compreendendo o suporte material, arquitetônico, para além de seu espaço físico. Para o que serve essa construção, a forma como é utilizada e a apropriação social que dela é feita, é que irão caracterizar a sua existência, permanência, ruptura e seus projetos políticos e pedagógicos. Além disso, segundo Rosa Fátima de Souza, são os elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito a instituição educativa:

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.²¹¹

Ao final, o que homogeneizava os espaços físicos dos grupos escolares e das EAMSC era a configuração disciplinar, que operava como uma espécie de discurso que instituía, em suas edificações, valores, aprendizagens sensoriais e motoras. A disposição fazia parte do projeto civilizador e moralizador pretendido para a infância e por extensão à comunidade a que se destinava, estabelecendo que “relações de proximidade, que tipos de armazenamento, circulação, marcação e classificação de elementos humanos devem ser adotados em determinadas situações para atingir determinados fins”.²¹² A ordem, limpeza e disciplina fazem parte de um conjunto de dispositivos utilizados e influídos nos indivíduos para que instintos e emoções fossem contidos conforme modelos padronizados, considerados civilizados, na busca da produção de uma *segunda natureza*.²¹³

A disciplina dos corpos pelo espaço definia de tal forma que a ordem fosse mantida, vigiando e promovendo o afastamento, criando assim um espaço útil, para os moldes republicanos, daquilo que se pretendia para a educação dos *diferentes* brasileiros. Porém, era apenas um dos instrumentos que associados permitiam as condições de previsibilidade cuja ação se exerce do exterior para o interior do indivíduo, na descoberta de talentos, manifestações de potencialidades, de saberes

²¹¹ SOUZA, 1998, p.153.

²¹² FOUCAULT, 1967, p. 03.

²¹³ ELIAS, 1993. p. 197.

institucionalizados, que, em uma escola que pretendia ser profissionalizante, determinava-se por práticas e currículos.

3.2 “EDUCAI-OS. NÃO PODEIS EDUCÁ-LOS DEBAIXO D’ÁGUA? EDUCAI-OS SOBRE ELLA”²¹⁴

Um provérbio popular diz que: a experiência instrue até os loucos. Mas nem sempre se tem oportunidade de fazer experiência pessoal e as suas lições podem custar algumas vezes preços avultadíssimos. O homem sábio encontra modo de instruir-se com a experiência dos outros.²¹⁵ [sic]

A monopolização dos saberes pelo Estado, ao acender das luzes da República no Brasil, foi sentida em Santa Catarina sob a orientação do professor paulista Orestes Guimarães, que promoveu uma reestruturação da educação pública, com a utilização de métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados, buscando apontar algumas características da racionalidade da reforma com o “*Regulamento da Instrução Pública de Santa Catharina*”.²¹⁶ Esse professor normatiza a administração, uniformiza as atividades e relações tanto de escolas primárias como as de formação de professores, procurando estabelecer o que era “desejável e o que poderia ser previsto – e reprimido – como desvio de conduta”²¹⁷, reorganizando o cotidiano escolar a partir de regulamentos e regimentos que padronizavam procedimentos e que, em parte, também foram adotados pelas EAM.

A solicitação pela alteração do Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiro, vigente desde 14 de fevereiro de 1885, pelo Decreto nº 9.371, era, segundo os diferentes sucessores do cargo de Ministro de Estado e Negócios da Marinha, a condição primordial para a superação do déficit constante entre a lotação e o efetivo, pois, mesmo após terem sido criadas novas escolas em diferentes

²¹⁴ Frase atribuída a Napoleão Bonaparte, citada em relatório encaminhado pelo Contra-Almirante José de Mello. Ver: BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Contra-Almirante José de Mello, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1893**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. s/p.

²¹⁵ GUILHEM, Henrique Aristides. **Conselhos aos jovens oficiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1981. p. 23. Primeira edição publicada em 1915.

²¹⁶ SANTA CATARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina**. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

²¹⁷ NOBREGA, Paulo. **Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. p. 17.

regiões do país, essas instituições tornavam-se cada vez menos procuradas, chegando em 1894 a 893 o número de vagas não preenchidas.

Em 1906, pelo decreto nº 6.324, de 14 de novembro, é implementado um novo regulamento para as Escolas de Aprendizes-Marinheiros. Ele previa, dentro de suas inovações, a equiparação em escola primária com a divisão entre primeira, segunda e terceira classe/série, sendo a diferença entre elas determinada pela lotação e posto hierárquico de quem as comandava²¹⁸.

A alfabetização das primeiras letras, a grande inovação implementada dentro dessas instituições, até então voltada apenas para a formação profissional de *homens do mar*, dava-se pelo ensino dividido em classes, conforme o conhecimento do aluno, assim como nos grupos escolares. As classes foram implementadas como necessidade didática do professor e instrutor nas Escolas de Aprendizes-Marinheiros, segundo os novos preceitos pedagógicos, para nivelar os conhecimentos prévios do aprendiz, que se submetia à avaliação logo após o seu alistamento. O Termo de Exame (Figura 7), que era normalmente assinado pelo comandante dessas Escolas e dois professores normalistas²¹⁹, documentava e direcionava o aluno para sua respectiva classe, o que garantiria o ensino simultâneo.

²¹⁸ As de 1º classe deveriam ter lotação igual ou superior a 200 aprendizes, sob o comando de um capitão-de-corveta; já as de 2º classe, diferenciavam-se pela lotação de 100 aprendizes; enquanto as de terceira, também com lotação de 100, por um comando exercido por um capitão-tenente. Ver: Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiros (1906). In: **O Marujo**, Florianópolis, anno I, n. 3, p. 3, 24 fev. 1908. Acervo da BPSC.

²¹⁹ Sobre a formação de professores, ver: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; LOURDES, Carla D'. **A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático**. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Estudos Especializados em Educação. Florianópolis, 1999.

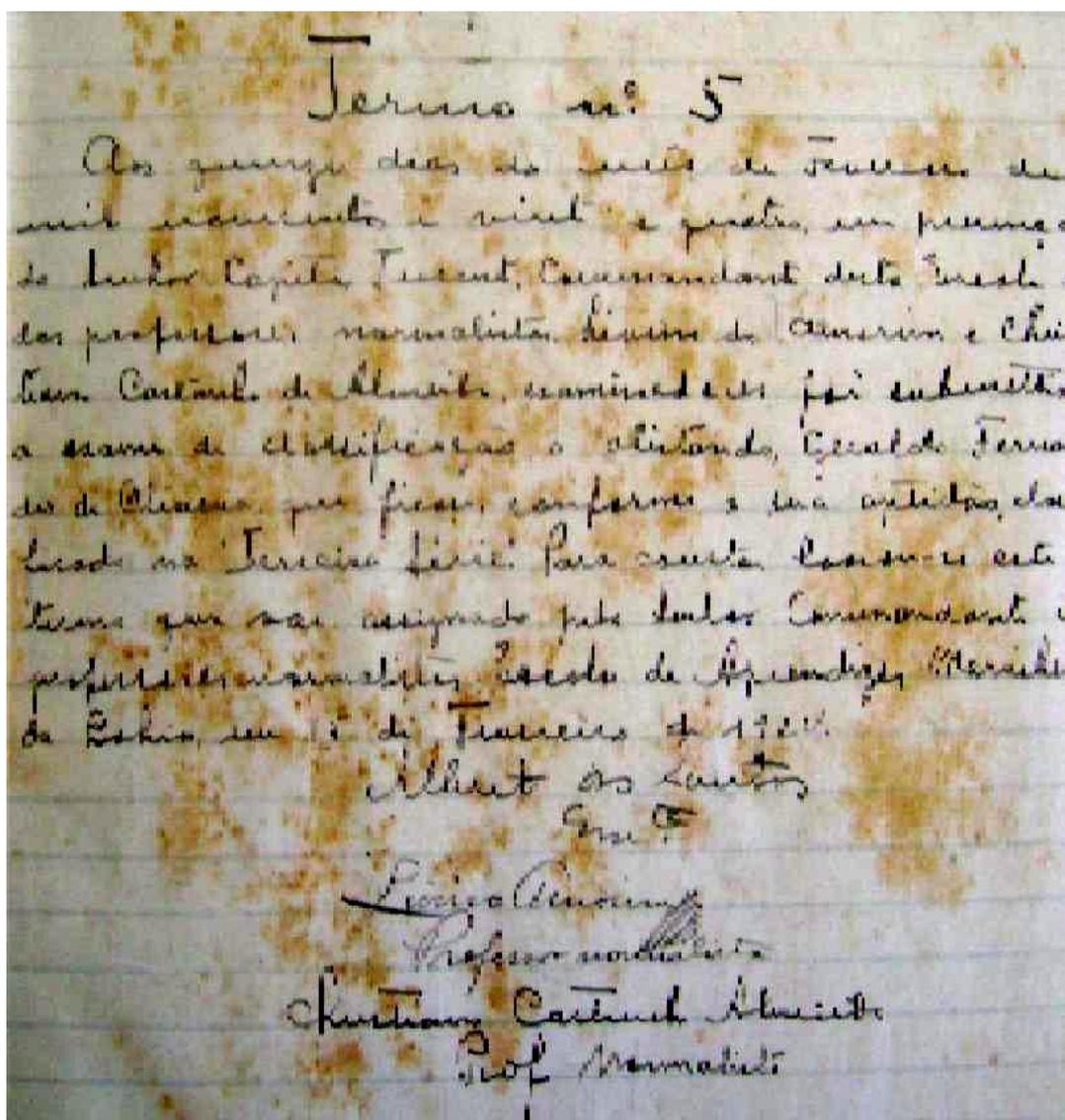


Figura 7: Termo de Exame

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

O Capítulo IV, do “Regimento Interno das Escolas de Aprendizes-Marinheiros”, art. 20, “Do Serviço Interno das Escolas”, traz o seguinte critério de classificação entre as classes:

- Art. 20. Os aprendizes serão divididos em quatro classes, a saber:
- 4ª classe – os que não sabem ler nem escrever;
 - 3ª classe – os que começam a ler e a escrever;
 - 2ª classe – os que sabem ler e escrever e aprendem grammatica e geographia;
 - 1ª classe – os que aprendem as outras disciplinas. ²²⁰ [sic]

²²⁰ O Marujo, 1907.

Nesse mesmo ano, o da criação de um novo regulamento, 1906, o número de vagas oferecidas era de três mil em todo país, porém a lotação se fez com 828 aprendizes-marinheiros matriculados. Eram necessários 2.172 menores para completar tal quadro que ficava assim dividido, conforme Tabela 1, anexa em relatório enviado ao Presidente pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar.²²¹

Tabela 1: Lotação em 1906

Nº de Escolas	Estados em que estão estabelecidas	Número de Aprendizes
1	Pará.....	36
2	Maranhão.....	58
3	Pianhy.....	37
4	Ceará.....	84
5	Rio Grande do Norte.....	53
6	Pernambuco.....	99
7	Bahia.....	105
8	Rio de Janeiro.....	291
9	Paraná.....	-
10	Santa Catharina.....	48
11	Rio Grande do Sul.....	-
12	Matto Grosso.....	17

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

O relatório segue colocando:

Como vedes do quadro supra, para chegar a esse numero são ainda precisos 2.172 menores, difficil de obter-se desde já, não porque nos Estados deixe de haver superabundancia de crianças em condições de se alistarem, mas pela falta, relevai dizer-vos, de esforço por parte das autoridades ás quaes cumpre velar sobre ellas, desviando-as da ociosidade em que vivem para dar-lhes melhor direcção e portanto mais vantajoso futuro. Não é de hoje esse mal, procede de longa data e meus antecessores procuraram sempre attenuar-o laçando mão de todos os meios ao seu alcance para completar o numero de aprendizes marinheiros das Escolas, mas sem resultado algum lisonjeiro, pois o seu apello não era correspondido por aquelles a

²²¹ MINISTÉRIO DA MARINHA. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1906.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. p. 15. Acervo SDM.

quem era dirigido.²²² [sic]

As ações voltadas a sanar tal disparato, entre lotação e efetivo, foram além, com o Decreto nº 6382, de 1 de agosto de 1907, no qual o então Presidente da República Affonso Augusto Moreira Penna assina, em comum acordo com o Almirante Alexandrino Faria de Alencar, a publicação de uma nova versão para o “*Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiros*”, dividindo-a em Título I, Capítulo I, Art. 2º, em “escolas primárias ou de 1º gráo e escolas-modelo ou de 2º gráo”:

Art. 3º. as escolas primárias teem por fim educar e preparar pessoal para cursar as escolas-modelo.

Art. 4º. As escolas-modelo teem por fim desenvolver o ensino primário e os elementos de ensino profissional dados nas escolas primarias e ministrar mais o ensino de um dos officios mencionados no art. 15, preparando o aprendiz para servir como praça do Corpo de Marinheiros Nacionaes e cursar uma das escolas profissionaes.²²³ [sic]

A intenção era a de criar um outro cenário que não o de ação disciplinadora voltada aos menores desvalidos, mas o de instituição participante na formação intelectual e moral dos mesmos e para além deles. A ampliação do número de inscritos perpassava pelo alargamento do público-alvo dessas Escolas, recrutando novos alunos para as escolas primárias mediante à possibilidade de matrícula nas escolas-modelo, que ofereciam uma formação profissional mais qualificada, que, dentro da valorização da cultura letrada, simbolizavam a possibilidade de melhores condições de vida e o sonho de ascensão social.

A instrução ficava dividida para as escolas primárias em ensino elementar, profissional e *accessorio [si]*, constando das seguintes características:

Art. 12. Nas escolas primarias o ensino elementar constará:
Portuguez – conhecimento do alphabeto, formação das palavras e leitura elementar.

Calligraphia.

Arithmetica – Ler e escrever os números inteiros; addição e subtracção de números inteiros; pratica da mutiplicação e da divisão de números inteiros.

Art. 13. Nas escolas primarias o ensino profficional constará:

1º, de noções elementares de apparelho de navio;

2º, da classificação dos navios, sua categoria;

3º, de obras do marinheiro;

4º, do conhecimento dos rumos da agulha.

Art. 14. Nas escolas primarias o ensino accessorio constará de

²²² Ibidem.

²²³ BRASIL. Ministério da Marinha, 1907, p. 1437. Ver Anexo 3.

exercícios de gymnastica, de escaleres a remos, de infantaria, de esgrima de bayoneta e espada, de natação e de jogos escolares ao ar livre, como o foot-ball e outros próprios para favorecer o desenvolvimento physico dos aprendizes.²²⁴ [sic]

Os relatórios que se seguem determinavam que as Escolas de Aprendizes, as primárias, tivessem tornos, forjas e demais equipamentos para a aprendizagem de ofícios. Esses documentos diziam também que nenhum aprendiz poderia ser treinado em mais de um ofício e que os alunos que demonstrassem vocação para qualquer uma das especialidades ensinadas teriam preferência para admissão nas escolas de foguistas, artilheiro e torpedeiros, o que não se pode deixar de avaliar como uma espécie de *premiação*.

Os instrutores contavam ainda com a disposição de um navio da armada equipado com a aparelhagem necessária para exercitar os diversos conteúdos relacionados aos *misteres da profissão*. Seus instrutores eram sempre militares, na sua maioria oficiais, que deveriam empregar esforços para que os alunos pudessem ser corretamente adestrado, realizando viagem de instrução no período de férias e viagens de bordejo no porto, promovendo o *Quebra Sal* dos iniciantes marujos.

Já as escolas-modelo apresentavam a ampliação dos conhecimentos lecionados, divididos em primeiro e segundo ano, tanto no ensino elementar, como no profissional, e nem mesmo o *accessorio* permanecia comum aos dois tipos de escolas destinadas à formação do Corpo de Praças da Armada:

Art.15. Nas escolas-modelo o ensino elementar constará do seguinte:

1° anno:

Portuguez-Leitura, dictado, elementos de grammatica.

Arithmetica-Recapitulação das quatro operações fundamentaes, fracções ordinárias, fracções decimaes e systema métrico.

Geographia-Noções geraes de geographia physica, especialmente sobre o que disser respeito a rios, marese portos.

Calligraphia.

2° anno:

Portuguez-Leitura, grammatica portugueza elementar, composição.

Arithmetica-Quadrado e cubo- Noções sobre a extracção das raízes quadrada e cúbica-Proporções, regra de três e operações sobre números complexos em uso na nossa marinha.

Geometria-Noções praticas e elementares sobre cálculos de superfícies e volumes.

²²⁴ Ibidem.

Elementos de desenho linear.

Gopegraphia-Recapitulação da geographia physica, noções de geographia política, principalmente do Brazil.

Calligraphia.

Art.16. Nas escolas-modelo o ensino profissional constará de:

1° anno:

Noções geraes de artilharia, torpedos e recepitulação de obras de marinho, aparelhos de bordo, rumos de agulhas e caldeiras. Musica.

Trabalhos de carpinteiro, foguista, limador, calafate, serralheiro, ferreiro, caldeireiro de ferro e caldeireiro de cobre, torneiro, feitos nas officinas da escola, attendendo, sempre que for possível, á preferêcia manifestada pelos aprendizes para cada um desses officios.

2° anno:

Nomenclatura das peças componentes do cãs do navio, fundos duplos, paióies e compartimentos diversos e dos aparelhos existentes a bordo, como cabrestantes, bolinetes, guinchos, guindastes, etc. Musica.

Constituição dos trabalhos de officinas do 1° anno, não podendo os aprendizes, em hypothese alguma, passar a trabalhar em officina differente daquella em que tiverem trabalhando durante o 1° anno.

Art.17. No fim de três mezes de trabalhos nas officinas do 1° anno, por conveniêcia do ensino, poderá o commandante da escola transferir os aprendizes de uma para as outras officinas, quando reconheça nelles falta de aptidão para os officios que estiverem aprendendo.

Art.18. Nas escolas modelo o ensino accessorio constará de:

1° anno:

Exercícios de escaleres a remo e á vela; exercício de infantaria e esgrima de bayoneta e espada; exercios de natação e jogos escolares ao ar livre, como o foot-ball e outros próprios para favorecer o desenvolvimento physico dos aprendizes.

2° anno:

Exercícios de tiro ao alvo com carabina e repetição dos exercícios feitos no 1° anno. Exercícios com canhões de pequenos calibres.

Art.19. Nas escolas-modelo, além do curso propriamente dito da escola, existirá um curso idêntico ao das escolas primarias para os menores que forem nellas matriculados directamente.²²⁵ [sic]

O novo regulamento apontava o navegar da Marinha *proa à proa* com o projeto republicano de educação, tanto na preparação para o trabalho, adequação de hábitos de hygiene, de educação moral e intelectual, formando um cidadão útil, quanto no seu afastamento do convívio social. Não tardou para que os primeiros

²²⁵ Ibidem, p. 70-72.

reflexos fossem vistos em tais águas:

São altamente satisfactorios os resultados com os primeiros ensaios de propaganda, que autorisastes de organizar, e em virtude da qual ficou completo o número de 1700 alumnos fixado pela lei de forças para 1907. Na escola do Rio de Janeiro passou o seu effectivo rapidamente de 172 menores a 400, sem incluir o contingente já fornecido ao Corpo de Marinheiros. Foram igualmente atingidos rapidamente na Bahia e Alagoas as respectivas lotações, em poucos meses de esforços, e a administração sente pela limitação da lei annual não se possa aproveitar essa corrente sympathica que muito vem favorecer os quadros de marinheiros ha tantos annos insufficientes para as necessidades de nossa pequena esquadra.²²⁶ [sic]

Nos discursos proferidos pelo Jornal “*O Marujo*”, instrumento da EAMSC, a sociedade florianopolitana manteve-se presente, tornando-se ainda mais forte a partir dessa equiparação, que se enquadrava dentro do projeto do governo do Coronel Gustavo Richard, que falava da necessidade de se consolidar a reforma educacional em Santa Catarina, visto seu papel para a civilização de um povo dentro do projeto de nação e de sociedade brasileira, inspirado no modelo das chamadas sociedades avançadas, civilizadas, ou seja, industrializadas. A atenção estava direcionada

sobre a necessidade de reformar nossa Instrução Pública com um novo programa pratico e moderno, ministrado por um pessoal docente bem preparado. A escola deve ser organizada de conformidade com os methodos racionaes, adoptados nos paizes mais cultos, é e será o principal factor da civilização de um povo, devendo por esse motivo merecer cuidados especiais e o maior empenho dos poderes públicos.²²⁷ [sic]

As palavras do Governador logo ecoaram nas paredes velhas das EAM, que passavam por reformas e que visavam o acompanhamento dessa instituição com as demais de caráter escolar, é claro que dentro de suas especificidades, como já discutido, de caráter híbrido, tanto militar quanto escolar. É assim que com a passagem de comando do Capitão-de-Corveta Tito Alves Brito ao Capitão-Tenente Arnaldo Pinto da Luz, em 18 de fevereiro de 1909, o recém-empossado comandante em seu primeiro pronunciamento na Ordem do Dia nº 1, do ano de 1909, anuncia sua preocupação com a finalidade de “Formar bem para servir sempre”:

²²⁶BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1909.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. p. 41. Acervo SDM.

²²⁷ Richard apud NÓBREGA, 2000, p. 9.

Ao entrar neste estabelecimento militar de ensino profissional, eu apresento aos Senhores Officiais os meus melhores cumprimentos, esperando de cada um, bem assim dos Srs Inferiores, todo o auxilio possível, e aos aprendizes marinheiros, com muito affecto, afirmo que em mim encontrarão sempre um Comandante justiceiro, que tudo fará para a par da educação e instrução, garantir-lhes a consideração que merecem como futuros servidores da Pátria. A meus e outros, porém, seja-me permitido declarar que para levar a cabo essas boas condições a tarefa que tenho a meu cargo, exigirei de todos, sempre que for necessário, o maximo de esforço dentro dos limites do razoavel.²²⁸ [sic]

Porém, apesar dos resultados iniciais e do esforço constante pelo alistamento dos jovens brasileiros, as Escolas de Aprendizes-Marinheiro encontravam dificuldades para romper com a representação que se fazia acerca de suas paredes ou porões quanto às práticas disciplinadoras implementadas. Décadas de castigos físicos ao corpo, ou mesmo os castigos do novo regulamento que previam a privação do direito de ir e vir, com prisão de recreio, prisão de licença e prisão celular, apresentados no Capítulo V, Artigo 37²²⁹, sobressaia-se à propaganda realizada por instrumentos como “*O Marujo*”, como em citação do segundo capítulo sobre vantagens do alistamento²³⁰, ou ainda sobre as vantagens depois de formados marinheiros:

1 – alimentação sã e abundante;
 2 – vestiário decente e confortável;
 3 – tratamento em caso de moléstia;
 4 – asylo em caso de invalidez;
 5 – acesso a marinheiro de 2º classe, de 1º classe, cabo, 2º sargento, 1º sargento, sargento-ajudante e sargentos subinstructores (sic) (...)
 As praças que tiverem mais de cinco annos de serviço sem nota que os desabone, recebem uma gratificação correspondente a metade do soldo.²³¹ [sic]

Esse cenário já no ano de 1913 mostrava sinais de cansaço, de quem se via *carregado pela maré*, como mostra a Tabela 2, com a apresentação de dados qualitativos da movimentação e procedência dos aprendizes-marinheiro matriculados ao longo daquele ano em Santa Catarina.

Para reverter tal quadro, permitiu-se com o Aviso nº 4.417, de 18 de

²²⁸ BRASIL. Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina. **Ordem do dia nº 1, de 19 de fevereiro de 1909**. Acervo SDM.

²²⁹ BRASIL, Ministério da Marinha, 1907, p. 1442.

²³⁰ Para saber mais deste documento, ver segundo capítulo desta dissertação.

²³¹ Vantagens do serviço da Marinha de Guerra. In: **O Dia**, Florianópolis, anno VII, n. 1901, p. 10, 10 mar. 1907. Acervo da BPSC.

dezembro de 1915, que as Escolas de Aprendizes, com lotação reduzida, admitissem alunos civis, acolhidos dentre os “meninos pobres moradores da localidade”, cedendo “para freqüentarem [...], sem outro compromisso que o de ministrar-lhes o Governo gratuitamente o ensino primário e a instrução militar”.²³² Tal *alternativa* tornava-se útil ao governo que reduzia os investimentos em construções de escolas rurais para atender às regiões periféricas, assim como justificava a manutenção das EAM e reafirmava sua tarefa de instruir e alfabetizar crianças em idade escolar.²³³

Tabela 2: Lotação da EAMSC em 1913

Existiam em 1 de Janeiro de 1913.....	15
Alistaram-se.....	21
Transferidos de outras escolas.....	5
Apresentaram-se de ausência.....	2
Somma.....	46
Transferidos de outras escolas.....	3
Desligados.....	3
Ausentaram-se.....	3
Remetidos para o Corpo de M. Nacionaes.....	8
Somma.....	17
Existentes em 1 de Janeiro de 1914.....	29

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Mesmo com tal inclusão, o número de alunos na Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina ainda permanecia inferior ao previsto. Esse cenário era comum as outras Escolas, que não conseguiam completar suas lotações, levando ao fechamento das Escolas de Matto-Grosso e Amazonas, em 1914; as do Piauí, Espírito Santo e Estado do Rio (Campos), em 1915, “pelo rendimento não correspondente às despesas de manutenção”. Segue ainda:

Para o exercício corrente, o numero total de alumnos devia ser reduzido ao mínimo; foi fixado em 750, numero insignificante em comparação ao de 1.500 que foi marcado em 1915, 1700 em 1907, 3000 em 1908, 1909,1910 e 1914 e enfim 5000 em 1911, 1912, 1913. O problema consistia então: ou mater abertas as escolas

²³² BRASIL. Ministério da Marinha, 1916, p. 95.

²³³ A autora evidencia com dados quantitativos que as escolas primárias não davam evasão ao número de crianças que deveria ter acesso ao conhecimento das primeiras letras, seja “por insuficiência de estabelecimentos escolares ou ainda pela precariedade de condições da própria população” (BITTENCOURT, 1990, p. 80).

reduzindo sua lotação, ou diminuir-lhes o numero, augmentando a lotação de cada uma. A segunda hypothese faria com que a despeza por alumno fosse menor, porque quanto maior é o numero de alumnos, tanto menor sera o coefficiente de despeza individual, desde que o custo da manutenção é approximadamente o mesmo e independe da lotação. Inclinei-me a principio por esta solução: tendo em vista porém solicitações de várias naturezas [...] e apurada como foi pequena a variação da despeza, aceitei a primeira hypothese. Attendi, além disso, a pequena somma de interesses locais e dificuldades para que o ensino primário fosse convenientemente diffundido pelos habitantes pobres.²³⁴ [sic]

Dentro desse cenário de reduzir para lotar, como mais uma das medidas de fôlego para alcançar o público para as Escolas de Aprendizes, que irá se culminar com a reforma, ainda no ano de 1915, fazendo-a se cumprir a partir do Aviso nº 1.709, de 29 de abril de 1916²³⁵, com a criação das escolas de grumetes, que substituiria as escolas-modelo. A alteração mais perceptível da reforma foi o currículo para o ensino primário, que se apresenta dividido por primeira, segunda, terceira e quarta séries, mais extenso e com a inclusão de disciplinas como Noção de Geografia e História do Brasil, conforme programa para as escolas urbanas promulgado em 1918.²³⁶

Dividido por série, o conteúdo ministrado compreendia o ensino elementar e profissional, além de atividades físicas e de ordem unida que visavam o preparo do corpo, em detrimento do *espírito*. Os currículos tinham variações quanto ao aprofundamento, porém seguiam algumas diretrizes que se “ancoravam nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho”.²³⁷ As turmas de ensino elementar contemplavam: Português, com noções de gramática, ortografia, leitura corrente (impressos e manuscritos) e caligrafia; Aritmética, com o ensino das quatro operações, frações ordinárias e decimais, sistema métrico e suas aplicações; Desenho e Geometria, com elementos para o trabalho em desenho linear, geometria plana e no espaço; Confecções de Mapas, Geografia e História do Brasil.

A reunião de tais conhecimentos visavam dotar os filhos do povo, quer seja na EAMSC ou nos bancos dos grupos escolares, de noções diversas sobre o mundo, o homem e a sociedade, reforçando um programa enciclopédico, excluído

²³⁴ BITTENCOURT, 1990, p. 96.

²³⁵ BRASIL. Ministério da Marinha, 1916. Ver Anexo 4.

²³⁶ BITTENCOURT, 1990, p. 120.

²³⁷ SOUZA, 1998, p. 171.

de formação religiosa, caracterizando uma escola laica e republicana:

Por isso mesmo que a escola primária dá apenas conhecimentos limitados, devem ser escolhidos de tal sorte que tenham uma dupla utilidade – assegurar à criança as noções práticas necessárias à vida, e influir sobre o caráter, formando-lhe o espírito e cultivando-lhe o coração. Daí decorre que o ideal da escola primária não deve ser o de ensinar *muito* (sic), mas ensinar *bem* (sic), e transmitindo conhecimentos restritos deve transmiti-los, bem, inculcando ao mesmo tempo hábitos de ordem, disciplina e subordinação no proceder e de justeza ao pensar.²³⁸

Quanto ao conteúdo de História, percebe-se sua introdução, como disciplina curricular, a partir do Regulamento de 1916, com semelhanças e diferenças em relação às demais instituições de ensino primário. O caráter nacionalista e o compromisso de moldar a *alma brasileira*, questão central da disciplina, apontada por estudos realizados acerca do ensino de História²³⁹, são, assim, como aponta o “*Regimento dos Grupos Escolares de 1914*”²⁴⁰, amplamente explorados em sala de aula, ou ainda, nas comemorações cívicas, com solenidades que se infiltravam no cotidiano escolar e no âmbito social, reforçando práticas simbólicas e seus sentidos culturais desde o início da República²⁴¹.

Solenizavam-se datas, enalteciam-se vultos considerados importantes para a História do Brasil, fazendo-se da Escola de Aprendizes-Marinheiro um instrumento de lembrança e de memória histórica para a construção da identidade e unidade nacional, além de reafirmar o imaginário sociopolítico da identidade escolar.

Porém, apesar do leme da Escola apontar, assim como nos grupos escolares, para um instrumento de aproximação com a Geografia e Educação Moral e Cívica, em um tripé que se sustentava em conhecer o lugar, o povo, e ambos inseridos no ideal de pátria republicana, apresentava-se demudado para atender às necessidades no lugar de reproduzi-las como fossem neutras. O currículo embrenhava-se na instituição, com demarcações e personagens que não só

²³⁸ Relatório das escolas-modelo: Maria José, Segunda Escola-Modelo, Prudente de Moraes, Escola-Modelo de Itapetininga – Escolas-Modelo Assuntos Diversos (1897-1899). apud SOUZA, 1998, p.174.

²³⁹ CASTRO SIMAN, Lana Mara; LIMA FONSECA, Tahís Nívia (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino da História. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

²⁴⁰ SANTA CATARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina**. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

²⁴¹ O Decreto nº 155-B, de 14 de janeiro de 1890, decretava os dias de festa nacional, que foram também aplicados nas EAM. Ver: BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Chefe do Governo Provisório pelo Vice-Almirante Eduardo Wandenkolk, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1890**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. p.1352. Acervo SDM.

destacavam a Pátria, mas a Marinha do Brasil e sua participação desde o processo de emancipação política de Portugal, construindo exemplos de ilustres marinheiros. A História, como disciplina escolar, era mais uma tecnologia de disciplinamento que com seu discurso forma o “produto e processo que impõem significado às práticas humanas”.²⁴²

O conteúdo ministrado para as primeiras séries tinha a finalidade de inserir o aluno dentro da instituição, quer seja com conhecimentos como o nome da escola, nome do comandante, ou com a apresentação de personagens históricos dentro da História Naval do Brasil, como o Almirante Barroso, Marcílio Dias, quer seja com o enaltecimento de símbolos e personagens de uma Pátria republicana. A identidade marinheira presente em passagens ou personagens históricos da Marinha de Guerra encarregava-se de incorporar valores e personalidades que deveriam servir de exemplo na formação desses aprendizes de como ser, ou melhor, de como deveriam ser marinheiros:

1.º Nome da escola, seus fins. De onde vem cada aluno: o lar, a família, como unidade social. Laços que prendem cada homem aos membros da família, à Pátria, à Humanidade.

2.º Quem ensina os alunos. Sua missão. Como devem a ella corresponder os alumnos. Quem dirige a escola. Seus auxiliares, a função de cada um: cada um tem seus deveres e direitos: não podem fazer o que for de sua vontade. O regimento interno. O regulamento. Subordinação de cada membro a outro. O Ministro da Marinha.

3.º Pátria Respeito e amor á Pátria. Biographia de Brasileiros que souberam amar á Pátria.

4.º Auxiliares do Presidente da republica: Os Ministérios. Poder que representam. Os outros poderes da Republica. A Federação. A Pátria: seu symbolo commum.

5.º A bandeira nacional: sua descripção. Respeito e amor á bandeira nacional. O hymno nacional: respeito e consideração que lhe devemos. O autor do hymno nacional. O hymno da proclamação da Republica.

6.º Biographias de Colombo, Cabral, Mem de Sá, Martim Affonso de Souza.

7.º Salvador de Sá e a expulsão dos francezes do rio de Janeiro.

8.º Biographias de Felipe Camarão, Henrique Dias e André Vidal de Negreiros, representantes das três raças que produziram a civilização brasileira. A batalha dos Guararapes.

²⁴² VALENTE, Ana Lúcia E. F., apud Pessanha, Caldas Eurize; Daniel Borges, Maria Emília; Adélia Menegazzo Maria. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 027, p. 57-69, set.-dez. 2004.

9° Tiradentes e a conspiração mineira.

10° Sete de Setembro. D. Pedro I e a independência do Brasil. Hymno da independência.

11° D. Pedro II e Diogo Antonio Feijó

12° Guerra do Paraguay estudada pela biographia de seus heróis: Duque de Caxias, General Osório, Almirante Barroso, almirante Tamandaré, Marcilio Dias, Greenhalgh.

13° Marechal Deodoro e Benjamin Constant. A republica. Governo provisório.²⁴³ [sic]

Para a segunda série, além da revisão do que fora aprendido na primeira, havia a preocupação em firmar e aprofundar tais conhecimentos no seu sentido cívico, retomando o processo de construção da nação brasileira com a Independência e os símbolos da pátria:

1° Revisão do que foi estudado na primeira série. O Presidente da Republica. A Constituição, Leitura de decretos: sua execução pelos três poderes.

2° Symbolos da Pátria: a bandeira e o hymno. Respeito e amor á bandeira nacional e ao hymno.

3° O Brazil, antes de seu descobrimento. Povos que habitavam, suas moradas, seus usos e seus costumes, por meio de fotografias e estampas

4° Descobrimto do Brazil. Cabral. Caramuru. Thomé de Souza.

5° D. João VI- Sua vida no Brazil. Benefícios que dahi resultaram.

6° D. Pedro I e José Bonifácio. Independência do Brazil.

7° D. Pedro II. Republica. Marechal Deodoro. Benjamim Constant.²⁴⁴ [sic]

Já para a terceira série, a República torna-se a coluna vertebral do conteúdo ministrado, assemelhando-se ao programa de História do Brasil e Instrução Moral e Cívica do quarto ano primário, do programa de 1918, para os grupos escolares.²⁴⁵ O aluno estabelecia a relação com o cidadão, incorporando conhecimentos de política e organização social republicanas, o que o capacitava como eleitor dentro de um “sistema de identificações imaginárias: a lei, o estado, o direito, a organização, a família, o trabalho, a ciência, a arte, e, evidentemente, o povo e a nação”.²⁴⁶

1° O Governo Federal. Definição de Republica Federativa.

²⁴³ BRASIL. Ministério da Marinha, 1916, p. 100-101.

²⁴⁴ Ibidem, p. 102.

²⁴⁵ A autora traz o programa de 1918 para suas discussões em “Pátria, civilização e trabalho”, mostrando de que forma o currículo da disciplina de história tornou-se um mecanismo de apoio para educar/formar discursos e imaginários sobre o modelo republicano, legitimando-o com heróis e símbolos que permitiam a construção de uma identidade nacional (BITTENCOURT, 1990, p.134).

²⁴⁶ CHAUI, Marilena apud BITTENCOURT, 1990, p. 135.

2° Qual a missão da comunidade: fazer as suas leis, garantindo a protecção e a propriedade, desenvolver os negócios, profissões, industrias, lavoura e commercio; educar e instruir, fundando escolas, escrevendo livros, revistas e jornaes; permitindo o livre exercício das religiões.

3° Como trabalhar a comunidade; fazendo as leis e regulamentos, em assembléas constituídas por membros por ella escolhidos; elegendo chefes, reconhecendo impostos e distribuindo dinheiro pelos que exercem funcções da comunidade, provendo escolas, levantando asylos para os pobres e desamparados, dirigindo a guerra.

4° Factos principais occorridos no governo republicano, de preferêcia os que se prendem a expansão econômica e industrial.

5° Biographia de brasileiros illustres, factos históricos, datas celebres da historia pátria. Desenvolvimento dos estudos feitos desta matéria nas outras séries.²⁴⁷ [sic]

Enquanto o quarto ano aproximava-se do segundo ano primário, tecendo relação com o micro, através de uma história regional, com a abordagem sobre os estados, municípios e a idéia de comunidade, agregava, porém, novos conhecimentos, que, ao mesmo tempo, em que pareciam se perder em conteúdos relacionados a doenças e comunicações à distância, estabeleciam relação entre passado e presente, encontravam-se, assim, com o propósito da educação republicana de moldar e formar um novo cidadão:

1° O Governos Municipal, suas funcções.

2° O Governos Estadual, suas attribuições.

3° Interesses commus da comunidade brasileira: protecção publica e propriedade publica.

4° Bebidas nocivas, máos effeitos do alccol na bocca, na garganta e nos pulmões.

5° As moléstias contagiosas; a varíola e a vaccina. Jannes. A febre amarella e os mosquitos. Oswaldo Cruz. A turberculose. O cholera-morbus e a sua transmissibilidade. A raiva; como se precedia antigamente e como se procede hoje. Pasteur.

6° As comunicações á distancia; o correio, o telegrapho com e sem fio, o telephone. Graam Bell Marconi.²⁴⁸ [sic]

O ensino profissional comportava um número maior de disciplinas: Aparelhos de navios à vela, Nomenclatura dos navios de guerra modernos, Obras de marinho, Nomenclatura de armas de fogo, Exercício de infantaria e artilharia, Tiro ao alvo, Esgrima, Natação, Ginástica de remos e bordejo, Rumos de agulha, Sinais de sondagem e Trabalhos à escolha do aprendiz, de acordo com sua aptidão física e

²⁴⁷ BRASIL. Marinha do Brasil, 1916, p.103.

²⁴⁸ Ibidem. p. 104-105.

inclinação, estabelecendo uma relação de *afeição* no início da aprendizagem do ofício de ferreiro, caldeiro, torneiro ou limador. Tal laço contribuía para compor a idéia de *realização* pelo trabalho, que se apresentava como o transformador da nação brasileira fundada no trabalho livre, o instrumento comum que permitiria o progresso da Pátria.

De sua parte, a prática de exercícios físicos é uma constante em todos os regulamentos e séries nas escolas de ensino primário, EAMSC e grupos escolares. Essa prática salienta tanto o individual como o coletivo, reforçando-se como mais um dispositivo no controle do corpo ao lado das lições de disciplinas como *exercícios militares* – nas EAM denomina-se infantaria ou ordem unida a instrução de marcha, comandos e movimentos em formatura –, reafirmando mais uma semelhança, ou melhor, um vínculo dessas instituições educacionais: “preparação do cidadão soldado”.²⁴⁹

Assim sendo, um corpo robusto e ágil era condição primordial para a realização dos trabalhos marinheiros. O preparo do intelecto era também uma das etapas na formação do jovem marujo, porém eram a sua formação profissional e física que o colocariam a bordo da Esquadra Brasileira. As atividades físicas eram realizadas pela manhã, após a faxina dos alojamentos, como a prática de natação, determinada pelas condições do mar e mesmo pelas condições da água, que, segundo relatório anual do comandante da Escola, era imprópria para banho; e, ginástica, realizadas em área poliesportiva, de comum uso da tripulação, como se observa na Figura 8.

O conjunto de disciplinas, seus conteúdos e métodos, possuía a tarefa de *formar bem* os marujos, com conhecimentos pré-determinados e aprovados, para *servir* como cidadão brasileiro, trabalhador e consciente de seus deveres para com a Pátria, dando marcha à produção de *almas* com saberes que construíam a identidade e unidade da nação, representando “as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, conseqüentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano”.²⁵⁰

²⁴⁹ SOUZA, 1998, p. 179.

²⁵⁰ SOUZA, 1998, p. 171. ou: *Ibidem*, p 171.



Figura 8: Área poliesportiva

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

As escolas primárias eram o instrumento que instruíam, alfabetizavam e formavam trabalhadores, reafirmando a relação entre Pátria e trabalho, mas, principalmente, incorporando as classes menos abastadas na concepção de um Estado Nacional brasileiro que já fora parido. O trabalho tornava-se sinônimo para progresso, de um país rico, organizado sobre os arados das riquezas e esteiras da produtividade, além de debelar as possibilidades de conflitos sociais:

E cada um de nós – crianças, moços e velhos, por mais insignificantes que sejamos, por mais modesta que seja a nossa ocupação, estamos contribuindo para o engrandecimento do Brasil sempre que estejamos trabalhando. A grandeza de uma nação é o resultado do trabalho de seus filhos. Provemos que amamos a Pátria trabalhando nela, com ela, por ela.²⁵¹

Todos esses conhecimentos sacramentados por currículos delimitavam a orientação moral, disciplinar e cívica pretendida dentro do projeto de sociedade

²⁵¹ BILAC, Olavo apud BITTENCOURT, 1990, p. 157.

republicana. A leitura do mundo realizar-se-ia com os óculos dos conhecimentos científicos inseridos nas reformas educacionais que compunham a República Velha, que, por um ato legal, operacionaliza a escola com a finalidade de assegurar o regime republicano democrático. O ensino primário estava incumbido de seu dever de alfabetizar, mas, especialmente, no de educar seus alunos, que socializados, modificariam o meio com virtudes a eles atribuídas como o amor à pátria e ao trabalho.

3.3 BÚSSOLA OU RELÓGIO, RELÓGIO OU BÚSSOLA: OS RUMOS DO TEMPO ESCOLAR

Com efeito, quanto ao corpo, construído com arte admirável, em primeiro lugar está o coração, que é móvel, fonte de vida e de atividade; dele os outros membros recebem o movimento e a medida do movimento. Mas o peso, ou seja, a verdadeira força motriz, é o cérebro, o qual, servindo-se dos nervos, como de cordas, faz andar as outras rodas (os membros) para diante e para trás. Na verdade, a variedade das operações interiores e exteriores correspondem à exata e perfeita correspondência dos movimentos do relógio.²⁵²

Os saberes delimitados por séries, disciplinas e aulas eram mais um instrumento dentro do dispositivo da escolarização como uma

rede que pode estabelecer-se entre elementos heterogêneos, ditos e não ditos, tais como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regulamentações [...], um jogo de poder, ou seja, de mudanças de posição e de modificação de funções, ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam.²⁵³

No entanto, esse conhecimento requer ainda, além de um espaço apropriado, a definição de tempo e seu esquadramento que delimita quem, o que e quando aprender:

O horário deveria fixar as dualidades: tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar. Além dessas pautas de aprendizagem do significado escolar e cultural do tempo, os horários operavam uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado. Evitar a

²⁵² MUNAKATA, Kazumi. Educação e modernidade: sob as figuras do relógio e da tipografia. **Educar**, Curitiba, n. 18. p. 47, 20001.

²⁵³ Sobre a apropriação do termo dispositivo para pensar-se a escolarização, ver: VEIGA, 2000. p. 95.

ociosidade torna-se, ao mesmo tempo, uma medida de caráter disciplinar e moral.²⁵⁴

Esse tempo escolar não pode ser visto como uma dimensão neutra do ensino ou um simples detalhe formal. Ele opera como uma espécie de discurso que institui preceitos e valores de uma sociedade do trabalho, detalhados por quadros de horários que propõem uma distribuição diária e anual, determinando, portanto, disciplinamento. Na escola,

deveriam ser organizadas distribuídas as matérias pelos dias e pelas horas de trabalhos escolares. Em resumo: um horário-programa. Assim o professor teria diante dos olhos a matéria que deveria ocupar-se em quaisquer horas do dia e o inspetor ao entrar em uma escola saberia, pela simples consulta ao relógio, qual o serviço que estaria sendo realizado.²⁵⁵

A citação acima retirada de um relatório anual de um grupo escolar, em 1900, apresenta um quadro que em muito se assemelha ao das Escolas de Aprendizes. Além de um calendário anual, que definia um tempo escolar por datas cívicas, marcado pela minuciosidade de atividades que iam da alvorada ao toque de silêncio, a preocupação por intervir em hábitos, quer seja dos menores aprendizes, quer seja dos professores, faziam parte da utilização dessa tecnologia disciplinar. Apesar de o corpo docente não ser o mote desta discussão, a relação entre a instituição e os professores civis de primeiras letras que lá serviam aparecem, em uma primeira análise, como um dos focos de atuação desse instrumento – o calendário – já que os mesmos eram percebidos ainda como *problema* por não estarem seus atos regulamentados pelo Código Disciplinar dos Militares:

Em relação ao Officio n.1228, de 21 de outubro de 1905, (...) consultando sobre as penas disciplinares a que devem estar sujeitos os professores de primeiras letras das Escolas de Aprendizes e bem assim como proceder com relação ás faltas dos mesmos ás aulas sem motivo justificado, declaro-vos, para os fins convenientes, e de conformidade com o parecer do Conselho Naval, emitido em consulta n. 9831, de dezembro próximo passado, que estão sujeitos ao código commum e aos descontos por lei os referidos professores. Estando em relação ao novo regulamento das escolas de aprendizes, que cogita da substituição dos professores pelos instructores militares, ficará definitivamente resolvido.²⁵⁶ [sic]

Com início em 15 de janeiro e término em 1 de dezembro, o curso de

²⁵⁴ SOUZA, 1998, p. 220.

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ BRASIL. Ministério da Marinha. 1907, s/p.

aprendizes-marinheiros tem no Regulamento de 1907 o seu ano letivo definido por estações, como mostra a *Tabella de Serviço Diário (verão) – 1º de Outubro a 31 de Março* (Tabela 3) e a *Tabella de Serviço Diário (inverno) – de 1º de abril a 30 de setembro* (Tabela 4), que passam a vigorar respectivamente na conformidade da Ordem do Dia nº 3, de 24 de fevereiro de 1909, e da Ordem do Dia nº 11, de 1º de abril de 1909.

Essas tabelas colocavam em prática a organização e o processo de disciplinamento de aprendizes, professores e instrutores a partir de um micro tempo, que valorizava a regularidade, a pontualidade e a ordem. A racionalização do trabalho e do tempo a ser empregado dentro da escola era ditada seguindo o modelo fabril, marcado pelo relógio. Os aprendizes não seguiam a rotina de uma escola como os grupos escolares, já que se encontravam em internato, com atividades como arrumar seu alojamento e as demais dependências. Havia hora para despertar e hora para recolher-se. Todos os dias as atividades eram divididas no tempo; e algumas atividades, como a educação física, tomava mais tempo que aquele usado nos grupos escolares, pois era dada, na EAMSC, fundamental importância à boa manutenção do corpo. Assim, a rotina para os aprendizes é marcada pelo início e término das atividades e refeições, hora do trabalho e hora do descanso, marcava-se o cotidiano e formava-se para o modelo capitalista de vida.

Na tabela de verão, a rotina fica dividida entre a alvorada, 5 horas e 30 minutos, e o toque de silêncio, 21 horas. A primeira atividade do dia consistia em faxina do alojamento e *ferrar macas*, ou seja, arrumar as camas, sendo duas vezes ao mês incluído o arejamento dos colchões. O fardamento também seguia uma rotina de manutenção de sua limpeza, sendo reservado as terças e quintas-feiras, entre 16 e 18 horas, para lavar, e sábado, entre 10 às 11 horas e 30 minutos, para coser e arejar. Diariamente, realizava-se a revista dos uniformes e a inspeção do estabelecimento, incluídas as demais dependências do quartel que eram limpas das 7 às 8 horas e 15 minutos.

Já, na de inverno, a rotina se adapta às condições de luz, priorizando-se o máximo da economia de querosene pela Escola, uma vez que não havia rede de energia elétrica no continente. A alvorada é tocada às 6 horas e o toque de silêncio às 20 horas e 30 minutos, readaptando-se os horários e incluindo-se o arejamento de travesseiros e cobertores.

Tabela 3: Quadro de Verão

Dias da Semana	
2ª Feira	5h 45m as 6h45m
3ª Feira	5h 45m as 6h45m
4ª Feira	5h 45m as 6h45m
5ª Feira	5h 45m as 6h45m
6ª Feira	5h 45m as 6h45m
Sabado	5h e 45 m
Domingo	5h 45m as 6h45m
5h e 30m	
Fachinas e ferrar macas	
Banho (Natação) e gymnastica	
C a f é	
Limpeza geral	
Mudar Uniforme	
Almoço	
Render a Guarda	
Revista de Uniformês (parada) e insção do estabelecimento	
Mostra Geral	
Ensino Elemental em 3 classes	
Ensino Profissional em 3 Classes	
Jantar	
Exercícios de infantaria, esgrima e escaleres, alternadamente	
Lavagem de roupa	
Mudar uniforme	
Ceia	
Estudo	
Fachina de maccas e recolher	
Silêncio	

Tabela de Serviço Diário (Verão) de 1º de outubro a 31 de março
 Para vigiar na conformidade da Ordem do Dia do Commando da Escola sob nº 11, de 1º de Abril de 1909

Tabela 4: Quadro de Inverno

Dias da Semana			
6 h		Fachinas e ferrar macas	
6h15m as 7h15m		Banho (Natação) e gymnastica	
6h15m as 7h15m		C a f é	
6h15m as 7h15m		Limpeza geral	
6h e 15m		Mudar Uniforme	
6h e 15m		Almoço	
6h e 30min às 8h e 45min		Render a Guarda	
7h e 15m		Revista de Uniformês (parada) e insção do estabelecimento	
7h e 30min às 8h e 45min		Mostra Geral	
7h e 30min às 8h e 45min		Ensino Elementar em 3 classes	
7h e 30min às 8h e 45min		Ensino Profissional em 3 Classes	
7h e 30min às 8h e 45min		Jantar	
7h e 30min às 8h e 45min		Exercícios de infantaria, esgrima e escaleres, alternadamente	
7h e 30min às 8h e 45min		Lavagem de roupa	
8h 45 m		Mudar uniforme	
9h 15m		Ceia	
9h 45m		Estudo	
10h		Fachina de maccas e recolher	
10h30m às 12h e 12h15m às 2h		Silêncio	
10h30m às 12h			
10h30m às 12h			
2h 30m			
4h às 5h30m			
5h 45m			
6h e 15min			
7h às 8h			
8h			
8h e 30min			

Tabela de Serviço Diário (Inverno) de 1º de abril a 31 de setembro
 Para vigorar na conformidade da Ordem do Dia do Commando da Escola sob nº 11, de 1º de Abril de 1909

A revista de uniformes, ou mesmo antes das aulas, os exercícios e refeições, aconteciam mediante à apresentação dos aprendizes em formatura, o que reafirmava a disciplina e hierarquia, na imposição de uma rotina que visava o controle do indivíduo. O Corpo de Alunos formava dividido em primeiro e segundo pelotão, sob o comando de um 2º sargento, subdividindo-se cada um em três esquadras, ou de números ímpares ou par, sob a chefia de um cabo, tendo como sub-chefe o esquadrante que mais se distinguiu pelo bom comportamento e desempenho escolar. Esse aluno tinha a obrigação de zelar pela disciplina, boa ordem, asseio dos respectivos alojamentos, refeitórios e aulas, passar revista em sua classe e, quando ficasse constatada anormalidade, dar parte do acontecido ao oficial de serviço.

Tal divisão não apenas auxiliava na ocupação simétrica como no “jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder”.²⁵⁷ A divisão por pelotões e esquadras contribuía para a disposição por filas e colunas, de onde os alunos eram vigiados por um superior, e eles, de sua parte, controlavam uns aos outros. A hierarquização, o princípio do *encastramento*, permitia uma vigilância múltipla e econômica:

O poder da vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente ‘discreto’ funciona permanentemente e em grande parte em silêncio.²⁵⁸

Os comandantes de pelotão e chefe de esquadra, assim como seus pares, tiveram definidos pela Ordem do Dia nº 22, em 29 de maio de 1909, suas funções em formatura e em serviço com as seguintes discrepâncias:

Dos Segundos Sargentos

a) Serviço diário de chefe do dia, com as seguintes atribuições:

- 1 - Agir sob a inspeção do Inferior ou Marinheiro de serviço, para que tenha rigorosa execução a tabella em vigor;
- 2 - Selar pela disciplina, ordem e anseio do Estabelecimento;
- 3 - Fiscalisar a mudança de uniforme, o banho, a lavagem de roupa, todas as fainas e o serviço dos fachineiros;

²⁵⁷ FOUCAULT, 1993, p. 148.

²⁵⁸ Ibidem.

- 4 - Selar para que os presos sejam atendidos em suas necessidades, não consentido que saiam do local da prisão sem prévio consentimento;
- 5 - Manobrar com o corpo de Aprendizes por ocasião das formaturas comuns;
- 6 - Comandar os pelotões nas formaturas de revista, mostra geral e exercícios de infantaria.

Dos cabos:

a) Chefiar as Esquadras com as seguintes atribuições:

- 1 - Velar pelo anseio e correção dos uniformes de seus esquadantes, que revistarão diariamente por ocasião da formatura de manhã, para dar parte ao Mestre d'Armas.
- 2- Manter em sua Esquadra a maior ordem e silêncio durante o rancho;
- 3 - Examinar diariamente os objectos do rancho de sua Esquadra, para verificar si os rancheiros cumprem bem os seus deveres, comunicando ao Mestre d'Armas qualquer irregularidade;
- 4 - Assistir, como o Mestre d'Armas, a passagem dos objectos do rancho de uns a outros rancheiros;
- 5 – Dirigir sua Esquadra por ocasião das formaturas de revista, mostra geral e exercícios de infantaria, mantendo sempre seus esquadantes na maior correção militar.²⁵⁹ [sic]

Além disso, todas as quintas-feiras, a tripulação formava mediante à presença do comandante e do imediato, “sem excepção de quem quer que seja”, para mostra de uniformes. O comandante reafirma a “obrigatoriedade que existe, para os militares, de trazerem sempre os seus uniformes na maior correção possível, observando até os menores detalhes”²⁶⁰ em uma vigilância constante e reforçada na hierarquia sob o militar, que exercia ele mesmo o olhar vigilante sobre seus pares e subordinados.

Por sua vez, o Regulamento de 1916 prevê um único quadro de horários anual, porém se nota a permanência de atividades e hábitos dentro de ambas as tabelas, 1907 e 1916, sem grandes rupturas, como mostra a Tabela 5.

Dentro do calendário anual estava prevista a realização de exames finais, na primeira quinzena de dezembro, mais uma inovação educacional republicana para demonstrar o “prestígio e qualidade, e haveria de ser austera e rigorosa”²⁶¹. Os exames estavam relacionados à necessidade de classificação e seleção permanente dos menores, sendo uma atividade sistemática, contínua e normatizada, que garantia ao final uma relação de classificação a partir da média obtida, criando uma

²⁵⁹ BRASIL. Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina. **Ordem do Dia Nº 22, em 29 de maio de 1909**. Acervo SDM.

²⁶⁰ Ibidem.

²⁶¹ SOUZA, 1998, p. 242.

relação hierárquica entre alunos, em que “a divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”.²⁶²

Tabela 5: Quadro de horários pelo Regulamento de 1916

5	-	5.30	Faxina e revista
5.30	-	6.30	Banho e natação. Gymnastica e lavagem de macas
6.30	-	6.45	Café
6.45	-	7.40	
7.40	-	8.00	Mudanças de Uniforme
8.00	-	8.15	Bandeira e parada
8.15	-	9.40	Aulas
9.40	-	10.00	Revista Médica
10.00	-	10.30	Almoço
10.30	-	11.20	Recreio
12.00	-	12.30	Exercícios de signaes
12.30	-	14.30	Aulas
14.30	-	14.45	Mudança de Uniforme
14.45	-	16.00	Lavagem de Roupas. Arte de Marinheiro
16.00	-	16.30	Jantar
16.00	-	17.00	Recreio
17.00	-	17.45	Infantaria, Esgrima, Escaleres
		Pôr do Sol	Arriar Bandeira
		Até 19.00	Recreio
19.00	-	19.30	Ceia
19.30	-	20.30	Aulas de Música, Banda Marcial, Leitura de revistas e livros que distraiam os aprendizes
20.30	-	20.45	Faxina
		21 horas	Silencio

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Quanto aos castigos, os regulamentos de 1907 e 1916 apresentam semelhanças na ação sobre o corpo, como impedimento e prisão, principalmente pelo fato de essas atitudes, ações, ocorrências fazerem parte de registros individuais, contribuindo para a segmentação entre *bons* e os *maus* indivíduos:

Art. 41. as penas com que forem punidos os aprendizes serão registradas em livro próprio, afim de servirem de base para as notas de comportamento que serão lançadas semestralmente nas suas respectivas cadernetas subsidiarias; em caso de ter um aprendiz que retirar-se da escola por desligamento ou transferência, os lançamentos das referidas notas serão averbados em sua caderneta, independente de se não ter passado ainda o semestre.²⁶³ [sic]

Já os *bons* deveriam ter destaque e privilégios que não apenas os

²⁶² FOUCAULT, 1993, p.151.

²⁶³ BRASIL. Marinha do Brasil, 1916, p. 64.

premiassem, mas os tornassem visados sobre o olhar atento de seus *campanhas*²⁶⁴. O prêmio *Marcílio Dias*, estipulado pelo Aviso nº 3617, de 22 de julho de 1914, torna extensivo aos aprendizes e grumetes tal premiação, que recebe o nome de um dos vultos históricos construídos pela Marinha, tema que se abordava dentro do currículo de História do Brasil. Este marinheiro de traços negros (Foto 9), o Imperial Marinheiro das Escolas de Aprendizes, destacou-se na história naval brasileira pelo heroísmo com que lutou na Guerra do Paraguai, colocando-se como exemplo de heroísmo, amor à Pátria e bons serviços prestados a Marinha; porém, recentemente, a ficha desse marinheiro foi encontrada, em moldes semelhantes ao empregado no Regulamento de 1916, ainda não tendo sido disponibilizada pelo Serviço de Documentação da Marinha, mostrando não ser esse um exemplo de modelo a ser pretendido.



Figura 9: Marcílio Dias

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha.

²⁶⁴ Gíria marinheira que se refere a um amigo, colega. PENALVA, 1982. p.37.

Outros exemplos eram formados e reafirmados em datas cívicas que se apresentavam para além das salas de aula, tornando-se espetáculos de educação, civilidade e disciplina, que afirmavam socialmente a escola como ambiente de transformação dos menores desvalidos, com a presença de autoridades locais sempre esperadas para as festas, demonstrando-se com isso o prestígio atribuído à instituição. As principais datas comemorativas, uniformizadas para todas as Escolas eram: 21 de abril – consagrada à comemoração dos precursores da Independência Brasileira; 11 de junho – Batalha Naval do Riachuelo; 7 de setembro - Independência do Brasil; 15 de novembro – *destinada à comemoração da Pátria brasileira*. Em 23 de fevereiro de 1911, em instrução para a solenidade comemorativa à Constituição Republicana, a “lei magna que rege os direitos e deveres de povo civilizado”²⁶⁵, o senhor comandante falou à tripulação:

Aqui nesta Escola de Aprendizes, onde a par de instrução e educação, se deverá ter bem em vista inculcar no animo dos que se destinam a carreira militar marítima as principais noções de dever cívico, a data de 24 de fevereiro será festejada com embandeiramento, que deverá ser feito ao romper o dia, e com o melhoramento do rancho, conforme acaba de ser ordenado pelo Excelentíssimo Sr. Ministro da Marinha.²⁶⁶ [sic]

Nos grupos escolares, percebe-se tais festividades presentes, porém regulamentadas pelo Regimento Interno, em seu Título X.²⁶⁷ O caráter nacionalista e o compromisso para que estas datas fossem mais um instrumento na construção da identidade nacional dos alunos e familiares, aparece no artigo que abre os preceitos cívicos: “art. 249 – Para educação cívica dos alumnos, os directores e os professores são obrigados a promover, nas vésperas dos feriados, solemnidades que infiltrem na alma das crianças o amor e respeito á Patria” [sic]²⁶⁸.

Além da formação cívica, todas as festividades auxiliavam em ambos os espaços para a articulação de um tempo seriado, orientado e acumulativo, que fixava um calendário anual de recessos e festividades, “onde o corpo singular torna-se elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros”.²⁶⁹ O tempo passa a ser racionalizado, recortado, para o aproveitamento e controle de todas as

²⁶⁵ BRASIL. Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina. **Ordem do Dia n. 113**, 23 de fevereiro de 1911. Acervo SDM.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ SANTA CATARINA, 1914, p.65.

²⁶⁸ Idem, Ibidem.

²⁶⁹ FOUCAULT, 1993, p. 148.

atividades para o máximo aproveitamento das forças, em um ritmo marcado pelo tempo social do trabalho e a lembrança do tempo de guerra, ou seja, ser militar 24 horas no dia.

Após o tempo de 2 anos e seis meses e quando completasse a idade de 17 anos, período máximo de permanência nas escolas, devia o aprendiz ser remetido para o Corpo de Marinheiros Nacionais, sendo então submetido a um novo exame, classificatório ou eliminatório, que indicava a duração do tempo escolar delimitando seu fim. A regulamentação determinava que o candidato tivesse conhecimento do resultado, que seria comunicado ao comandante da escola de onde procedia como resposta à eficácia do estabelecimento. O quadro constando nomes e notas dos aprendizes era publicado anualmente em anexo ao relatório do ministro que respondia pela pasta do Ministério de Estado e Negócios da Marinha, como se pode observar na Tabela 6.²⁷⁰

²⁷⁰ BRASIL. Ministério da Marinha. **Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil pelo Almirante Alexandrino Faria de Alencar, Ministro de Estado e Negócios da Marinha, em abril de 1910**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910. p. 231. Acervo SDM.

Tabela 6: Quadro de Exames

Observações	Refractario do ensino elemental.													
	Simpl.	Repro.	Simpl.	Repro.	Simpl.									
Exercício	Grãos	2	1	5	1	4	3	4	5	4	3	5	3	2
	Pontos	20	5	50	15	38	33	43	46	42	32	54	34	18
	Conducta	5	2	3	8	3	1	4	8	8	5	6	3	6
	Foot-ball	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Natação	5	.	9	.	5	9	9	9	5	5	9	5	2
	Espada	.	.	4	.	4	1	3	2	5	3	4	2	.
	Egrima	1	.	5	1	5	2	4	3	6	4	7	3	1
	Infanteria	4	3	5	4	5	4	4	5	6	5	6	5	4
	Escaleres a remo	.	.	8	.	.	8	5	5	.	.	.	.	.
	Gymnastica	3	.	6	.	6	6	3	3	3	6	3	6	.
Rumos de Agulha	1	.	3	1	5	1	4	4	6	1	6	3	1	
Obras de marinho	.	.	1	.	.	.	1	1	1	1	3	1	.	
Classificação dos navios, sua categoria	.	.	2	.	1	.	2	2	1	.	5	2	.	
Aparelho do navio	1	.	4	1	3	1	4	4	3	2	7	4	1	
Exercício Elemental	Aprovação	Exame pelo pouco adiantamento e as notas são os mappas mensaes.												
	Grãos	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Pontos	4	0	4	6	0	6	4	8	0	7	8	6	0
	Conducta	2	0	2	6	0	4	2	6	0	5	6	4	0
	Arithmetica	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
	Escrepta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0
Leitura	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	
Data de Alistamento	Anno	1906	1907	1906	1907	1907	1907	1907	1907	1907	1907	1907	1907	1907
	Mez	Abril	Fev	Junho	Abril	Abril	Abril	Junho	Julho	Abril	Abril	Maió	Maió	Agosto
	Dia	28	11	6	3	3	6	11	18	25	27	8	8	28
	Idade Actual	15	13	14	16	13	13	15	13	14	13	13	13	15
Nomes	98 Marcel dos Santos Camillo													
	99 Julio													
	101 Pedro da Silva													
	102 Juvenal Francisco da Rocha													
	103 Gaudencio Camico													
	104 Joaquim da Silva Ramos													
	105 Alfredo da Silva													
	106 João da Silva Siqueira													
	107 Carlos Benedicto													
	108 Argetairo da Victoria													
	109 José dos Santos													
110 Alvaro da Silva														
111 José Ignacio Ferreira														
Numero	98	99	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	
Classe	4ª Classe													

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

Para Michel Foucault, “um quadro geral para uma atividade é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, impostos do exterior; é um programa; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla o interior seu desenrolar e suas fases”. Além da disciplina do tempo, a submissão dos corpos dentro de tais festividades caracterizam o que o autor define como “combinação das forças”, obtendo assim uma máquina de peças articuladas.

As atividades escolares na EAMSC fixavam temporalidades cíclicas pela compilação de rituais com significados políticos, sociais e militares. As realizações de tais atividades ajudavam a ritualizar e reforçar o imaginário social comparativo ao das melhores instituições de ensino público da época, reafirmando a ordem e progresso, construindo uma identidade institucional e uma cultura escolar própria, ou ainda “generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícitas lãs ideas de meta y futuro”²⁷¹.

Essa cultura, firmada e recriada, “condicionante de y condicionado”, conforme às necessidades do Governo e da Instituição, percebia as Escolas de Aprendizes como mecanismos de formação de cidadãos úteis, promovendo o disciplinamento do corpos em uma educação voltada para os novos interesses da organização econômica, política e social. Tais reformas, que tanto se davam no interior ou para fora das paredes dessas instituições, faziam parte de um projeto político civilizador, moralizador e nacionalizador da população, em que a alfabetização se anunciava como instrumento capaz de mediar, transmitir e promover o progresso da nação.

Escolano, em seu artigo “*Tempo e Educação: notas para a geologia do almanaque escolar*”, elucida o tempo como um instrumento disciplinador. Ele afirma que “a ordem do tempo escolar é além de um sistema de cômputo e de planejamento, uma forma de poder, um compromisso entre a política e os costumes, entre os interesses da economia, dos profissionais do ensino e da racionalidade organizativa da escola”.²⁷²

A normatização de novos métodos pedagógicos definidos por lei, regimentos e regulamento, travava uma luta contra as *trevas e a ignorância*, que, com o novo prédio da Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina, a adoção do ensino

²⁷¹ FRAGO, 2000, p. 104.

²⁷² ESCOLANO apud SOUZA, 1998, p. 274.

por séries e linear promoveu um controle e uma eficácia na escolarização em massa e da massa. A racionalidade de tal espaço e métodos era permeada por um tempo escolar fragmentado, pautado no modelo fabril, um tempo de trabalho, que passava pela economia e seu máximo aproveitamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se soubéssemos algo daquilo que se vai escrever, antes de fazê-lo, antes de escrever, nunca escreveríamos. Não ia valer a pena. Escrever significa tentar saber aquilo que se escreveria se fôssemos escrever – só se pode fazer depois – antes, é a pergunta mais perigosa que se pode fazer. Mais também a mais comum.

Marguerite Duras

O constante repensar provoca o caminhar sobre a incerteza. Na prática da produção historiográfica o apoio não deve estar em verdades imutáveis construídas a tempo. Ao inverso, a certeza das dúvidas leva o historiador em busca de ousar, descortinar horizontes. A coragem que permite abandonar o pronto e construir novas trilhas é a criadora do ser investigativo que deve ser o historiador. Tal foi a minha relação com este trabalho, redescobrir-me historiadora e não a militar que formava, pela disposição hierárquica e em colunas, fileiras, no pátio de manobra da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina.

Permitir-me, apesar ou com a segurança da armadura, a farda cinza que me distingue do mescla, utilizado pelos aprendizes, sair de minha sala e me inserir no cotidiano da professora, observando e incluindo este olhar em minhas pesquisas, ou ainda sobre minhas próprias ações, nas quais “se equaciona o fazer e o saber do homem, mostrando que nenhum saber humano é não consciente; mas nenhum poderia continuar se estabelecem à exigência de um saber prévio, de uma total elucidação de seu objeto, de seu modo de operar”²⁷³. Talvez aí esteja a grande quebra, na qual as coisas – a disciplina ou a hierarquia e outras tantas formas simbólicas presentes no espaço de transformação, de dominação e de resistência que caracteriza(m)vam o cotidiano dessa instituição escolar e militar – foram tiradas do seu “natural”, colocando em questão valores que começavam a criar raízes nos documentos e, logo, nos discursos que regiam a sociedade da época.

²⁷³ Esta citação é de autoria de José Carlos Barreiro, professor do Departamento de História da UNESP, que no ano de 1994 participou de um debate acerca da historiografia moderna no Congresso da UNESP em Assis, Estado de São Paulo. O resultado de sua participação foi à publicação de um ensaio, que junto com outros do mesmo congresso foi organizado no livro “Cultura histórica em debate”. SILVA, Zélia Lopes da (org). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995. p.18.

A instalação da República, que foi apresentada como uma ação sem lutas e como “surpresa para a pacífica população industrial desta cidade”²⁷⁴ – Rio de Janeiro–, passou a ser questionada, não no seu momento inicial, o da instalação, mas na sua reafirmação como regime soberano e na relação que o povo tinha com seus projetos, principalmente educacionais.

À primeira vista, como o Diário de Comércio anuncia em sua publicação do dia 16 de novembro de 1889, os “fatos que pareciam inexplicáveis se não se conhecesse a **índole especial desta cidade, sempre disposta a aceitar os fatos consumados**” (grifos nossos),²⁷⁵ era um olhar possível sobre meu objeto de estudo, mas que, posteriormente, afundou-se quando naveguei guiada pela carta náutica, pelas fontes primárias e secundárias, dessa instituição, que sobrevivera a queda do Império.

As reformas educacionais, conforme pesquisas já realizadas e que permearam todo o trabalho até aqui realizado, desde a instalação da república, (re)criavam e enalteciam a identidade nacional republicana como forma de consolidação do novo governo e daqueles que foram autorizados a governar, promovendo o disciplinamento dos corpos pela *cerca* da educação, que especificava um “local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”²⁷⁶, voltado para os novos interesses da organização política, econômica e social. Tais reformas faziam parte de um projeto político nacionalizador, moralizador e civilizador da população, em que as escolas primárias se anunciavam como o instrumento capaz de promover o progresso da nação.

Os grupos escolares se caracterizaram como o alicerce para a consolidação de tal projeto, uma vez que se constituíam na *escola moderna*, que com seus novos métodos pedagógicos iriam vencer a luta contra *as trevas, as ignorâncias*, travadas pelo Estado. A ordem do discurso implicou na idéia de educação como superação da miséria, sem mexer nas relações econômicas, criando, porém, espaços de captura do sujeito pobre para higienizá-lo, corrigi-lo, repará-lo, para ser útil a um modelo que desejava preservar-se e consolidar-se como supremo.

²⁷⁴ HISTÓRIA DA REPÚBLICA. v. 2. São Paulo: Nova Cultura, 1990. p. 17. Edição organizada pela Nova Cultura que reúne uma série de recorte de jornais da época ao longo dos anos que sucedem a proclamação da República no Brasil.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ FOUCAULT, 1993. p. 122.

A racionalidade desses espaços e métodos era permeada por um preparo de cidadãos úteis, regidos por um tempo escolar fragmentado, pautado no modelo fabril, um tempo de trabalho, que passava pela economia e seu máximo aproveitamento. Com a reunião num só prédio e a adoção do ensino simultâneo, promoveriam um controle e uma maior eficácia na escolarização do povo analfabeto que rompera com a república, embora como espectadores.

Apesar desses “templos de educação”²⁷⁷, da circulação desse modelo de cultura escolar definido por lei, regimentos e regulamentos, que garantiam uma certa uniformização das práticas estabelecidas dentro dos grupos escolares, responsáveis pela formação intelectual e moral da infância, as Escolas de Aprendizes-Marinheiro sobreviviam como instituição escolar que se adaptava a tais regulamentos. E foram os *porquês* de tal afirmação que me levaram a viajar por rotas inesperadas apesar de o mar me parecer conhecido.

As semelhanças e singularidades que tentei abordar ao longo do segundo e terceiro capítulos, permitiram-me confrontar tais instituições: os grupos escolares, cuja realidade é trazida pelas fontes primárias das Escolas de Aprendizes-Marinheiro, em especial a unidade instalada em Santa Catarina. A forma como a EAMSC concebe a criação de seus diferentes regulamentos, que são redigidos à luz dos grupos, ou as apropriações que resultaram em especificidades e que contribuíram para a construção e perpetuação de um imaginário social da nação brasileira, pode ser percebida como uma tentativa de aproximação do ensino primário de uma e de outra instituição.

Constatou-se, porém, que, apesar de ambas, grupo escolar e escola de aprendizes, serem instituições de ensino primário, o valor simbólico de cada uma, perante a sociedade, distinguiam-nas e, por si só, reafirmavam suas diferenças: uma seria o *templo*, a outra ainda era o *quartel*.

O imaginário popular acerca dessa instituição híbrida permitiu vislumbrar, numa primeira leitura, que os documentos mostram um cenário de *tentativas* de estabelecimento, naquele *quartel*, de um espaço destinado à educação das primeiras letras. Por outro lado, quando a leitura é aprofundada, percebe-se que, aparentemente, o Governo, por parecer possível e *perfeito* fazer das EAM um

²⁷⁷ Expressão de Rosa Fátima de Souza em: SOUZA, 1998.

campo de atuação para a alfabetização, principalmente sobre o comportamento de um determinado público-alvo, quis “impedir a pilhagem e as violências; acalmar os habitantes”, num “modelo quase ideal”, como assim definiu Foucault, ao confrontar as tecnologias disciplinares com a rotina militar²⁷⁸.

Localizado numa região periférica, descrita como de *vagabundos*, o prédio escolar, mesmo que pequeno e franzino, era funcional, pois representava o coercitivo, o disciplinador, o lugar que se define “para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”²⁷⁹, e por que não dizer um cidadão útil. Apropriando-se desse imaginário popular, o Governo e a Marinha implantaram ali uma instituição de controle e *formatação* das crianças, que após a equiparação ao ensino primário, mesmo que por pouco tempo, teve a matrícula e a frequência aumentadas, parecendo ser possível sua ação sobre o *tal povinho*, “incorrigível, escamado habitual de tudo que era faina e formatura”²⁸⁰.

Assim, era a rotina militar, seus adestramentos, formaturas, treinamento físico e condição de internato, que criavam as condições nas quais parecia possível corrigir essa parcela da população. Mas, mesmo com a apropriação de tal projeto de educação pela Escola de Aprendizes, e desta pelo mentor de tal projeto, a resistência à matrícula no estabelecimento levou a questionar a *índole* de tal povo, que apresentava-se como *conformado* a aceitar os ditos e não ditos que a República pensou para o Brasil.

Não foi pretensão desta dissertação, é preciso mencionar, e nem as fontes permitiriam contradizer, discutir se o povo brasileiro participou muito ou pouco do processo de instalação do governo republicano no Brasil. Mas, a partir do momento em que o povo é recrutado a participar, seja como objeto dos projetos políticos educacionais, seja pela necessidade de sua atuação como eleitor, não se pode desconsiderar que, mesmo em uma escala menor, sua participação irá gerar fissuras. E foi por meio dessas fissuras que as fontes permitiram *espionar* os acontecimentos, como, por exemplo, a Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, no

²⁷⁸ FOUCAULT, 1993, p.144.

²⁷⁹ Ibidem, p. 123.

²⁸⁰ Ver este e outro conto, que retratam a imagem do praça na Marinha, na íntegra e em anexo. GASTÃO, Penalva. **Patescas e Marambaias**: episódios de terra e mar. 2. ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1981. (1. ed. 1924).

Rio de Janeiro; o painel que recepcionou Floriano Peixoto em Desterro; ou ainda, o excedente de vagas em relação ao número de matriculados na EAMSC.

Esta pesquisa proporcionou um entendimento melhor daquilo que a formalização qualitativa deixaria escapar a respeito da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina: sua confrontação com a instalação da República na capital do País e do Estado de Santa Catarina; sua equiparação à escola primária, assim como ao modelo educacional proposto com grupos escolares; as tecnologias disciplinares utilizadas como ação sobre os menores ali matriculados e que permitiam consolidar o projeto de nação brasileira republicana; e também a percepção de que a República não era feita sem o povo e, sim, pelo povo. E é o povo que se recusará ao ingresso no serviço da Armada. Mesmo quando aceitos civis em tal estabelecimento para o ensino das Letras, ainda assim eles não o fazem, como forma de resistência, de “inconsistências internas que fazem parte de qualquer sistema de normas e sistemas normativos”²⁸¹.

As fissuras, em uma primeira leitura como já foi exposto, quase que passaram despercebidas. Foi a introdução de novas discussões, que incluía exercer o olhar sobre o estranho, partindo do próprio estranho e de todas as relações de resistência do público-alvo que compunham minha realidade em sala de aula, que me levaram a produção de tal trajeto que se adentra no cotidiano, na intimidade do social, sem “afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; mas, mergulhando no meio delas”.²⁸²

Esta recriação do projeto de mestrado tornou-se possível a partir de um novo olhar investigativo, na medida em que se pesquisava aspectos trabalhados ou não, sob a luz de uma variada concepção do que são fontes, da leitura de trabalhos na Educação, Filosofia, História e na percepção da instituição como produtora e construtora de uma cultura escolar. Não se pretendeu aqui falar do oculto ou do perverso, mas investigar os fluxos, entender como saberes e poderes são ativados para produzir efeitos de sustentabilidade do projeto de república. Os espaços, disciplinas e tempos da EAMSC constituíram-se, portanto, como variáveis no disciplinamento de seus alunos, mas também como mecanismos do projeto de

²⁸¹ LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História**. 2. ed. São Paulo: UNESC, 1992. p. 153.

²⁸² GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989. p. 40.

educação pretendida uma vez que ela era (re)produtora de cidadãos úteis.

As tecnologias disciplinares e seus usos dentro da Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina, entre 1889 e 1920, não se limitam aos aqui apresentados. É indiscutível a ampliação das visões acerca da educação que, ao contrário de esgotar as possibilidades, permite que este texto seja apenas uma possibilidade, um olhar, um primeiro *navegar*, sobre tal instituição nos primeiros anos da República. E, nesse sentido, ainda se faz desejosa, tanto na documentação aqui trabalhada como nas demais que podem existir, de outra leitura comprometida para esmiuçar o implícito e o oculto, para descortinar seu passado, pois

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas, pode-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo, o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, dependendo do homem, exprime o homem, demonstra presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.²⁸³

Ou, quem sabe, instigar outro capitão, ou esta marinheira, num futuro próximo, a um novo navegar por esses mares, levando, por entre rumos incertos, a confrontar a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina com os seus momentos históricos.

²⁸³ LEGOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernado Leitão. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1994. p.540.

REFERÊNCIAS

1 FONTES

1.1 Arquivo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina:

1.1.1 Jornais:

A Fé (Florianópolis): 1903 - 1909.

A Gazeta (Florianópolis): 1904 – 1906.

A Verdade (Florianópolis): 1902- 1905.

Correio do Povo (Florianópolis): 1957.

República (Florianópolis): 1889 – 1903.

Reforma (Florianópolis): 1905 – 1907.

O Dia (Florianópolis): 1901 – 1911.

O Marujo (Florianópolis): 1906 – 1908.

O Mercantil (Florianópolis): 1900 –1902.

1.1.2 Revistas:

Revista Ilustrada (Florianópolis): 1908 – 1911.

Revista de Santa Catharina (Rio de Janeiro): 1895,1896.

•Pasta com recortes de Jornais variados sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros de Florianópolis.

1.2 Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina:

Anuários da Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina – 1907 a 1910.

Assistência a menores em Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1943.

Assistência a menores em Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1943.

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

1.3 Acervo da Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina:

História Naval Brasileira. Volume Quinto-Tomo II.

Livro do Estabelecimento.

Livro Tombo.

1.4 Acervo do Serviço de Documentação da Marinha

Documentos externos, recebidos e transmitidos, da Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina - 1909 a 1930.

Legislação da Marinha, 1906 a 1926.

Livro de Atas de Exame, Bahia: 1918 a 1920.

Livro de Regulamento, Comportamento e Aplicação, Ceará: 1928.

Livro de Registro de Menores, Rio de Janeiro: 1907 a 1915.

Livro de Termo de Adestramento, Bahia: 1922.

Livro de Termo de Alistamento, Santa Catharina: 1903.

Livro de Termo de Delito, Bahia: 1923 a 1930.

Livro de Termo de Entrega de Menores, Rio Grande do Sul: 1914 a 1922.

Livro de Termo de Exame, Bahia: 1917 a 1924.

Livro de Termo de Exame, Paraná: 1921 a 1926.

Livro de Termo de Exame, Maranhão: 1907 a 1913.

Livro de Termo de Exames e Marinheiros, Rio de Janeiro: 1907 a 1908.

Ordem do dia - 1909 a 1930.

Relatório da Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catharina. 1891.

BRASIL. Ministério da Marinha. Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, pelo Ministro de Estado dos Negócios da Marinha, *Imprensa Nacional*: Rio de Janeiro, 1889 a 1926.

2 BIBLIOGRAFIA

ACKERMANN, Silvia Regina. **Um espaço e muitas vidas**: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940. 2002. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALBERTI, Verena Alberti; GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves (orgs.). **A República do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

ARAÚJO, Hermetes Reis. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. 1989. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. In: **Obras completas**. 6. v. São Paulo: FORMAR, 1988.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (org). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Cirse Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história na escolas paulistas (1917-1939). Edições Loyola, 1990.

BORGES, Karine de Matos. **“O que falar quer dizer”**: o Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina e os discursos acerca de sua existência. Monografia (Bacharelado em História). Florianópolis: UDESC, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BURKE, Peter (org). **A escrita da História**. 2. ed. São Paulo: Ed. Da UNESCO, 1992.

CAMINHA, José Carlos. **História Marítima**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

CÂNDIDO, Geraldo. **João Cândido**. Senado Federal: Brasília, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____ **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, C. **Figuras do Pensável**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, Historiador**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIEFEL, 1990.

CHEREM, Rosângela Miranda. **Os faróis do tempo novo: políticas e cultura no amanhecer republicano da capital catarinense.** 1998. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.** 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1981.

CUNHA, H. Pereira. **A revolta da esquadra brasileira em novembro e dezembro de 1910.** Rio de Janeiro: Imprensa Naval/ Biblioteca de Marinha, 1910.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **A Produção Historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (1911/1959).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1982.

DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____ **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Pual. **Uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto. São Paulo: Forense Universitária. 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FABRIS, Anna Teresa. **Redefinindo o conceito de imagem**. In Revista Brasileira de História. São Paulo: v..18, n. 35, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irien Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo. v. .30, n. 1, Jan/abr, 2004.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural do Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____ Outros espaços. In **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos e Escritos vol. III.

FRAGO, Antonio Viñao. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. In: **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro: Ano V, n. 07, 1. semestre de 2000.

GASTÃO, Penalva. **Patescas e Marambaias**: episódios de terra e mar. 2. ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1981.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUILHEM, Henrique Aristides. **Conselhos aos jovens oficiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1981.

LEGOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1994.

MARTINS, Hélio Léonmice. **A Revolta dos Marinheiros, 1910**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1998.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalidade da educação brasileira. Bauru, São Paulo: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. **Educação e modernidade**: sob as figuras do relógio e da tipografia. In: Educar. n. 18. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MOREL, Edmar. **A Revolta da Chibata**. Rio de Janeiro: Graal, 3. ed., 1979.

MOREIRA, João Roberto. Fundação da Escola Pública. In: **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação. Florianópolis, ano I, n. 2, 1941.

NASCIMENTO, Álvaro P. **Do convés ao porto**. A experiência dos marinheiros e a revolta de 1910. Tese (Doutorado em História). UNICAMP: São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Contra a chibata, canhões. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, n. 9, abr de 2006.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina**: modernidade e exclusão (1889-1920). Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

NOBREGA, Paulo. **Ensino público, nacionalidade e controle social**: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

OLIVEIRA, Mirtes C. Maris de. **Fotografia e História da Educação**. Disponível em <http://www.hottopos.com/vdletras6/mirtes.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2007.

PANDINI, S. ; MARQUES, V. R. B. . **Companhia de Aprendizizes de Marinheiros - Singularidades e Vicissitudes Paranaenses**. In: Primeiro Congresso de Humanidades, 2000, Curitiba. Anais do Primeiro Congresso de Humanidades. Curitiba : Imprensa Universitária, 2000.

PENALVA, Gastão. **Gíria Maruja**. 1. ed. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da Marinha, 1982.

PEDROSA, Severino Nicomedes Alves. Discurso inaugural na sessão de abertura da semana da criança, em 10 de outubro de 1943. In: **Assistência a menores em Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1943.

PHILIPPE, Áries. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

RAMOS, Nerêu. **Carta enviada ao Irmão Vendelino, D. Provincial dos Irmãos Maristas**. Fl. 2. Palácio do Governo, Gabinete da Interventoria, Florianópolis, 13 de setembro de 1944.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e a criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Hélio. **1889: a República não esperou amanhecer**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

SILVA, Velôr Pereira Carpes da; Universidade Federal de Santa Catarina. **A Escola de Aprendizés Marinheiros e as crianças desvalidas: Desterro (SC), 1857-1889**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)**. Versão resumida para adequação a chamada do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Disponível em: [www.faed.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspar daSilva](http://www.faed.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspar%20daSilva). Acesso em: 12 de outubro de 2007.

SILVA, Zélia Lopes da. (org). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 021. São Paulo: Campinas, 2000.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, 1992.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

ANEXO

ANEXO 1

TERMO DE ENTREGA DE MENORES CIVIS

TERMO N. *Dois*

Julio Paulo May
 Aos *22* dias do mes de *Março* do anno de *1915* compareceu
 nesta Escola a Sm.^a *Clotilde de Paula*
 residente a rua *15 de Novembro*
 n.^o *618* em *Petropolis* a qual declarou ao
 Sm. Comandante *Capitão Tenente Alberto Miranda*
Rodrigues em presença das testemunhas abaixo assignadas que fazia
 entrega de seu filho *Adolpho Pacci*
 com *14* annos de idade
 cor *branca* cabellos *ruivos* olhos *castanhos claros*
 para ser alistado como aprendiz marinho.

E eu *Capitão Tenente Julio Paulo May* Comissario
 lazei o presente termo e assigno e commigo as testemunhas

Escola de Aprendizes Marinheiros de *Petropolis* em *22* de
Março de *1915*

Clotilde de Paula

Julio Paulo May
 Com.^o Comissario
 Com. Testemunhas
 em deliberação
 do Conselho
Alexandre Julio Smita

Fonte: Serviço de Documentação da Marinha

ANEXO 2

ESCALA HIERÁRQUICA NAS FORÇAS ARMADAS

MARINHA	EXÉRCITO	AERONÁUTICA
Almirante	Marechal	Marechal-do-Ar
Almirante-de-Esquadra	General-de-Exército	Tenente-Brigadeiro
Vice-Almirante	General-de-Divisão	Major-Brigadeiro
Contra-Almirante	General-de-Brigada	Brigadeiro
Capitão-de-Mar-e-Guerra	Coronel	Coronel
Capitão-de-Fragata	Tenente-Coronel	Tenente-Coronel
Capitão-de-Corveta	Major	Major
Capitão-Tenente	Capitão	Capitão
Primeiro-Tenente	Primeiro-Tenente	Primeiro-Tenente
Segundo-Tenente	Segundo-Tenente	Segundo-Tenente
Guarda-Marinha	Aspirante-a-Oficial	Aspirante-a-Oficial
Suboficial	Subtenente	Suboficial
Primeiro-Sargento	Primeiro-Sargento	Primeiro-Sargento
Segundo-Sargento	Segundo-Sargento	Segundo-Sargento
Terceiro-Sargento	Terceiro-Sargento	Terceiro-Sargento
Cabo	Cabo e Taifeiro-Mor	Cabo e Taifeiro-Mor
Marinheiro Especializado e Soldado Especializado	Soldado e Taifeiro de Primeira-Classe	Soldado de Primeira Classe
Marinheiro e Soldado	Soldado Recruta e Taifeiro de Segunda-Classe	Taifeiro de Primeira Classe
Marinheiro-Recruta e Recruta		Soldado de Segunda Classe
		Taifeiro de Segunda Classe

ANEXO 3

REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS (1907)

Titulo XI

DAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS

Art. 275. As Escolas de Aprendizes Marinheiros teem por fim educar e preparar marinheiro para os diversos serviços da Marinha Nacional.

Art. 276. As Escola de Aprendizes Marinheiro serão classificadas em duas categorias, emquanto não forem creadas as de grumetes, pertencendo á 1ª as das sedes das prefeituras e á 2ª as dos districtos marítimos.

Art. 277. O numero total de aprendizes será designado pela lei de fixação de forças, competindo ao Ministro da Marinha marcar a lotação de cada Escola, em vista das informações dos prefeitos.

Art. 278. Nas prefeituras oc commandantes das escolas são directamente subordinados ao; nos districtos marítimos aos delegados, quando estes não accumularem as suas funcções.

CAPITULO 31.º

Art. 279. O pessoal administrativo das escolas de 1º categoria constará de:

1 Commandante, official superior.

1 Immediato, 1º tenente.

1 Official, 1º tenente da activa ou reformado.

1 Commissario, 1º tenente da activa ou reformado.

1 Fiel de 1ª classe.

1 Cirurgião, 1º tenente.

1 Enfermeiro.

- 2 Professores de ensino elementar.
- 1 Professor de gymnastica, esgrima e natação.
- 1 Mestre de musica.
- 1 Escrevente.
- 1 Mestre, 1º sargento.
- 1 Instructor 1º sargento.
- 3 Cabos.
- 2 Marinheiros Nacionaes de 1ª classe.

Os cosinheiros, despenseiros e criados são tirados do pessoal da taifa de accordo com o decreto n.478, de 9 de dezembro de 1897.

Art. 280. O pessoal administrativo das escolas de 2ª categoria constará de :

- 1 Commandante, official superior, delegado do Prefeito.
- 1 Immediato, 1º tenente da activa ou reformado.
- 1 Commissario, 2º tenente da activa ou reformado.
- 1 Fiel de 2ª classe.
- 1 Professor de ensino elementar.
- 1 Escrevente.
- 1 Cirurgiãõ, 1º ou 2º tenente.
- 1 Enfermeiro
- 1 Mestre, 2º sargento
- 1 2º sargento
- 2 Cabos
- 2 Marinheiros nacionaes de 1ª classe.

Os cosinheiros, dispenseiros e criados são tirados do pessoal da Taifa, de accordo com o decreto n. 478, de 9 de dezembro de 1897.

Art. 281. Os mestres, inferiores e praças de pret serão destacados do Corpo de Marinheiros Nacionaes.

Art. 282. Além das obrigações militares, no que diz respeito á disciplina, commandante exercerá tambem as de director da Escola, sendo de sua exclusiva responsabilidade a educação moral e profissional dos aprendizes, de conformidade com este regulamento.

Art. 283. Compete mais ao commandante :

§ 1.º Enviao prefeito o mappa mensal da Escola com referencia a todo o seu pessoal e, de trez, em trez mezes, informações sobre o adiantamento, conducta e aptidão profissional dos aprendizes, com declaração das faltas commentidas, dos castigos infligidos, e de quaesquer outras occurrencias dignas de nota, que deverão constar do livro do serviços diário.

§ 2º Remetter, no fim de cada anno, relatório geral do estabelecimento, prestando esclarecimentos para organização do relatório do prefeito.

Capitulo 32.º

DA ADMISSÃO

Art. 284. São condições de admissão :

1º Ser brasileiro.

2º Ter de idade 13 a 16

3º Não ter phisicos.

4º Vaccinar-se ou revaccinar-se na escola antes de ser matriculado.

5º Ser apresentado por seus pais, tutores ou curadores.

Art. 285. Nenhum aprendiz poderá ser desligado da escola senão por incapacidade phisica ou mental, provada por inspeção de saúde e de ordem do prefeito.

Capitulo 33.º

Art. 286. O ensino dividir-se-ha em elementar e profissional.

§ 1.º O ensino elementar comprehende :

1.º Leitura.

- 2.º Calligraphia.
- 3.º Rudimentos da grammatica portugueza.
- 4.º Desenho linear.
- 5.º Noções elementares de geographia physica, principalmente do Brazil,
- 6.º Pratica sobre operações de numero inteiros, fracções ordinárias ou decimaes ; conhecimento pratico e applicação do systema métrico.

§ 2.º O ensino profissional comprehende :

- 1.º Apparelho e nomenclatura completa de todas as peções de architectura e acessórias do navio.
- 2.º Nomenclatura das armas de fogo em geral.
- 3.º Nomenclatura e uso dos reparos de artilharia.
- 4.º Exercicios de infantaria, começando pela escola de soldado até a do pelotão.
- 5.º Exercicios de bordejar e remar em escaleres.
- 6.º Construção graphia da rosa das rosas dos ventos ; conhecimento dos rumos das agulhas, pratica de sondagem.
- 7.º E todos os conhecimentos práticos em geral, necessários a fim de serem depois desenvolvidos no exercício da profissão.

Art. 287. O commandante distribuirá as matérias do ensino pelos officiaes, professor, e inferiores e organizará o horário.

Art. 288. No fim de cada anno, na Escola respectiva, serão os aprendizes sujeitos ao exame de habilitação e classificados pelo commandante, segundo as notas obtidas. No ultimo anno será feita a classificação definitiva, levando-se em conta as dos annos anteriores e constituirá ella titulo de merecimento para as promoções e outras vantagens no Corpo de Marinheiros Nacionaes; devendo para isso constar das respectivas cadernetas.

Capitulo 34.º

DO TEMPO DE SERVIÇO NAS ESCOLAS

Art. 289. A permanência dos aprendizes nas Escolas não excederá de trez annos.

Art. 290. O aprendiz que completar 18 annos será remettido para o Corpo de Marinheiros Nacionaes e ahi, de ordem do commandante do mesmo Corpo, será submettido a exame geral dos diversos estudos feitos nas Escolas e logo depois terá praça na classe que lhe pertencer, conforme o seu merecimento segundo o art. 288.

Parapho único. O aprendiz que concluir o apprendizado, antes dos 18 annos ficará embarcado em um dos navios escolas até atingir aquella idade.

Capitulo 35.º

DO NAVIO ESCOLA

Art. 291. As Escolas serão estabelecidas em terra, à beira-mar, em logar apropriado. Haverá, pelo menos para as de 1ª categoria, um navio designado a adestrar os aprendizes nos diversos exercícios da profissão.

Art. 292. O commandante e officiaes desse navio, de accordo com as ordens que receberem do prefeito, empregarão todos os esforços para desenvolver a instrução dos aprendizes.

Art. 293. A bordo dos navios escolas será observado, quanto possível, o programma de ensino profissional seguido no quartel de terra.

Art. 294. Durante o anno, na estação apropriada, o navio-escola fará uma viagem de instrucção ao longo da costa, de 30 a 40 dias pelo menos. Além desta viagem, os referidos navios se empregarão em bordejos e exercícios á vela, dentro do porto ou nas proximidades, toda vez que for possível, tendo sempre em vista habituar os aprendizes á vida do mar.

Capitulo 36.º

Da penalidade

Art. 295. Ao commandante, exclusivamente, compete applicar castigos pelas faltas que forem commetidas pelos aprendizes.

Art. 296. As penas applicaveis serão as seguintes :

1.º Prisão Simples.

2.º Reprehensão em acto de mostra.

3.º Privação de licença.

4.º Serviço dobrado. } Não excedendo a duas horas por dia.

5.º Sentinella dobrada. }

6.º Multa pecuniária em favor do próprio pecullio, não excedendo a douz meses de vencimento.

Esta pena não devera ser applicada mais de duas vezes em um anno.

7.º Prisão cellular.

8.º Rebaixamento de posto.

Art. 297. O aprendiz que ausentar-se por mais de três dias será punido com prisão cellular por oito dias, sem prejuízo das lições e exercícos a que for obrigado.

Repetida a falta, pela terceira vez, será considerado desertor o punido do seguinte modo:

Si tiver 17 annos completos será embarcado no navio-escola até completar a idade para ter praça no Corpo de Marinheiros Nacionaes.

Com idade inferior a 17 annos, de ordem do prefeito será transferido para outra escola de aprendizes, onde concluirá os estudos.

Capitulo 37.º

DAS RECOMPENSAS

Art. 298. O commando da escola, tendo em attenção a conduta dos aprendizes e o seu aproveitamento, comprovado em concurso annual, somente a titulo de recompensa honorifica, conferir-lhes distinctivos o graduações, promovendo-os nos diversos grãos da classe de officiaes inferiores, de simples praças a cabos e deste gráo successivamente até o de 1º sargento.

Esta recompensa prevalecerá na escola enquanto o aprendiz a merecer e não dará direito a qualquer outra vantagem sinão a honorífica.

Art. 299. Nos domingos a dias de festa nacional poderão os aprendizes, em geral, ter licença para estar fora do quartel.

Art. 300. Fica ao prudente arbítrio dos commandantes a concessão de licenças por mais de um dia aos aprendizes, como estejam rigorosamente uniformisados.

Art. 301. Não se permittirá a sahida dos aprendizes sem que estejam rigorosamente uniformisados.

Capitulo 38.º

Do serviço interno das escolas

Art. 302. Os aprendizes marinheiros serão divididos por decúrias, cada uma das quaes terá por chefe um aprendiz escolhido entre os de maior merecimento e pertencente à classe de inferiores de que trata o art. 298.

Art. 303 O chefe de decúria tem por obrigação:

1.º Servir por escala como inferior de dia, durante a vinte e quatro horas, tendo à sua responsabilidade a disciplina e ordem entre os alumnos e o asseio dos alojamentos, das salas de estudo e de refeitório.

2.º Passar revista em formatura aos aprendizes, dando parte de ocorrido ao official de serviço, para os fins convenientes.

Art. 304. Nas aulas os chefes de decúrias, guardadas a subordinação ao professor, deverão manter, cada um com referencia à sua turma, o silencio e attenção devidos às explicações, bem se demorem, nem que pratiquem outros actos reprehensíveis.

Art. 305. Do que ocorrer apresentarão os chefes de decúria parte escripta ao inferior de dia, para que este, por sua vez, dá conhecimento á autoridades superior , conjuntamente com sua informação especial, tambem escripta, sobre o serviço a seus cargo nas vinte e quatro horas decorridas.

Art. 306. O inferior de dia e os chefes de decúria que, por mal entendida

condescendência, deixarem de satisfazer as obrigações impostas pelos artigos antecedentes serão castigados como desobedientes.

Art. 307. O commandante deverá detalhar o serviço das sentinellas e rondas como melhor convier á ordem e disciplina do estabelecimento, sem que jamais possam preteridas as exigências do ensino.

Art. 308. As disposições dos artigos antecedentes serão desenvolvida em um regimento interno que o prefeito, attendendo ás condições peculiares de cada Escola, fará organizar para ser observado, com aprovação prévia do Ministerio da Marinha.

Capitulo 39.º

DO ALISTAMENTO

Art. 309. Nenhum alistamento será de definitivamente realizado sem prévio exame de sanidade na pessoa do menor, com assistência dos repectivos médicos, afim de verificarem ás condições 3ª e 4ª do art. 284.

Art. 310. Nos districtos onde não houve escolas, os menores apresentados para alistamento serão recebidos pelos delegados, que os remetterão à Escola designadas pelo prefeito.

Art. 311. Nos quarteirões e estações marítimas os inspectores e capatazes remetterão aos respectivos delegados os menores destinados às escolas.

Art. 312. Os aprendizes julgados capazes serão desde logo alistados. No caso de não ser o menor julgado apto para a admissão na competente Escola, será devolvido á autoridade que tiver remettido, abonando-se para o seu regresso a diária de 400 rs.

Art. 313. Aos menores que tiverem de transpor mais de duas léguas para assentar praça nas Escolas será igualmente abonada uma diária de 400 rs.

Capitulo 40.º

DO PECÚLIO, ESCRIPTURAÇÃO E ESPOLIO

Art. 314. Os aprendizes marinheiros contribuirão mensalmente para formação

de um pecúlio, com importância igual ao terço do soldo que percebem, a qual será depositada a juros nas Caixas Economicas e na falta destas nas Repartições de Fazenda.

Art. 315. O restante do soldo, liquido da contribuição será entregue aos aprendizes na ocasião do pagamento, o qual se fará com as formalidades prescriptas para as praças dos corpos de marinha.

Art. 316. As quantias depositadas e os juros vencidos constarão de cadernetas, que serão entregues aos contribuintes quando tiverem baixa do Corpo de Marinheiros Nacionaes por qualquer motivo, e a seus paes, tutores ou curadores e na falta destes ao juiz de orphãos, se durante a menoridade forem os aprendizes desligados das companhias por incapazes do serviço.

Parapho único. Nos casos de deserção ou fallecimento, a importância da contribuição será recolhida ao Thesouro Nacional como deposito, e reverterá para o Asylo de Invalidos no fim de 10 annos, si durante esse tempo não for legalmente reclamada.

Art. 317. Quando os aprendizes passarem para o Corpo de Marinheiros Nacionaes as repectivas cadernetas serão remettidas ao commandante do mesmo corpo, que as madara guardar no cofre, sob a responsabilidade dos claviculários, depois de inscriptas em livros próprio, com as convenientes especificações.

Art. 318. Em geral o serviço escripturação e os fornecimentos serão feito de accordo com os títulos 26 a 30 deste regulamento.

Parapho único. Quanto à escripturação de pecúlio observar-se-hão as seguintes disposições :

1.º Serão mencionados nas folhas de pagamento os descontos a que se refere o art. 314, considerando 18000 como unidade e desprezando as frações.

2.º A Pagadoria da Marinha na Capital Federal e as Repartições de Fazenda nos Estados entregarão o total desses descontos ao commissario, mediante a competente carga em livro próprio e à vista de requisições .

3.º O commissario apresentará mensalmente ás supraditas Repartições uma nota com as seguintes declarações :

a) Nome do aprendiz contribuinte :

b) Numero da caderneta

c) A importância da contribuição.

Esta nota, depois de conferida com a folha de pagamento, será pelo pagador restituída na ocasião de satisfazer as requisições, e servirá não só de documento de descarga ao mesmo commisario, como de certificado do commandante sobre o destino das quantias inscriptas, e ainda de contra-provas aos lançamentos feitos na caderneta.

4.º Nos assentamentos dos aprendizes se inscreverão : o numero da caderneta que lhes pertencer e as quantias descontadas para a formação do pecúlio.

5.º Haverá um livro demonstrativo do movimento do dinheiro e por elle prestará contas o commisario.

6.º As cadernetas e o dinheiro, enquanto não tiverem ulterior destino, serão recolhidos ao cofre da Escola, sob a responsabilidade do commandante e do commisario.

7.º Por ocasião dos inventários annuaes o Commisariado da prefeitura procederá á conferencia das cadernetas nas demais Escolas será feita pelas Repartições de Fazenda.

Art. 319. Haverá em cada escola, além dos livros destinados á escripturação do commissario, um livro do serviço diário, no qual o official de dia mencionará todas as occurrencias que se derem com referencia ao mesmo serviço.

Art. 320. No caso de fallecimento ou deserção, o espolio dos aprendizes será vendido em hasta publica, observadas as disposições do capitulo 139.

Art. 321. As Repartições de Fazenda fóra das prefeituras, em vista da cadernetas que lhes será remettida pelos delegados nos districtos, liquidarão os vencimentos do aprendiz fallecido ou desertado, e no caso de reconhecerem debito á Fazenda Nacional, será este, desde logo, encontrados com o producto do espolio, pela fôrma mencionada no Regulamento de Fazenda.

O soldo que restar terá destino indicado no final do art. 316.

Capítulo 41.º

DAS DISPOSIÇÕES DIVERSAS

Art. 322. O aprendiz não poderá ser empregado em serviço particular ou estranho ao regimen da Escola, ficando o commandante responsável por qualquer infracção na rigorosa observância desde artigo.

Art. 333. Somente nos domingos e dias de festa nacional ou no período das férias poderão os pais, tutores ou parentes dos aprendizes visita-los nas escolas, á hora determinada e precedendo licença do commandante.

Art. 324. Os artigos deste regulamento concernentes á disciplinas serão expostos, dentro de quadros, nos alojamentos ou onde melhor convier, e lidos aos aprendizes, na presença de um official, uma vez por semana.

ANEXO 4

REGIMENTO INTERNO PARA AS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS (1917)

Capitulo I

Da competência do Commandante e mais pessoal das Escolas

Art. 1º. As attribuições do pessoal que serve nas escolas são as estabelecidas no regulamento e as municiaadas neste regimento.

CAPITULO II

Da divisão do corpo de aprendizes e da distribuição do serviço interno.

Art. 2º. O corpo de aprendizes será dividido em dois quartos, cada quarto em duas secções e cada secção em tantas esquadras de 10 a 12 aprendizes quantas comportar o effectivo da secção.

Art. 3º. Os quartos serão commandados por officiaes ao serviço da escola, sendo substituídos em seus impedimentos pelos 2º sargento e cabos.

Art. 4º. O ajudante passará a revista por ocasião da parada e registrará no respectivo livro todas as faltas e irregularidades notadas nos uniformes.

Parapho único. No impedimento do ajudante será este substituído pelo sargento-ajudante, sob a direcção do official de serviço.

Art. 5º. Os sargentos serão diariamente e por escala responsáveis pela disciplina, boa ordem e asseio dos alojamentos, salas de aula e refeição ; por esta ocasião se os denominará – inferior de dia.

Art. 6º. O inferior de dia e o delegado immediato do official de serviço junto ao corpo de aprendizes, pelo que todos estes lhes serão subordinados ; terá um ou mais auxiliares, conforme as necessidades do serviço, a criterio do commandante, que lhes determinará suas attribuições.

Art. 7º Cumpre ao inferior de dia :

1.º fiscalizar o procedimento de seus camaradas na escola e seus uniformes, quando, licenciados, della se retirem ;

2.º manter a ordem e disciplina nas formaturas, ranchos, estudos, recreio e alojamento ;

3.º receber ordem do ajudante do corpo e do official de serviço, respondendo pelo seu cumprimento fiel e pelo das tabellas de serviço.

4.º participar ao official de serviço as ordens extraordinarioas que tiver recebido do ajudante ;

5.º responder pela perfeita observância das ordens relativas nos presos e impedidos, verificando a ausência destes e daquelles nas formaturas ;

6.º commandante ao seu substituto ou a quem legalmente a render em serviço as ordens e mais occorrencias do serviço.

Art. 8º. O official ajudante fará diariamente o detalhe de serviço, que será lido a hora e na occasião da fachina de macas ; a passagem de serviço dar-se-há no dia seguinte pela manhã, á hora e na occasião da parada.

Art. 9º. Mensalmente serpa escalado um sargento para dirigir o serviço dos ranchos, devendo levar ao conhecimento do official de serviço as irregularidades que notar.

Art.10º. Os marinheiros contractados ou praças do Corpo de Marinheiros ao serviço da escola, servirão como auxiliares do official de serviçi, como a jurisdição em todo estabelecimento e sob a immediata fiscalisação daquelle official, cimprindo-lhe executar todas as ordens recebidas.

Art. 11º. Cada companhia fornecerá diariamente os aprendizes para o serviço interno da escola, ficando estes responsáveis pelo fiel cumprimento das ordens recebidas no que cada um competir

Art. 12º. Aos rondas cumpre zelar pela ordem e manutenção da disciplina na zona das suas attribuições, impedindo lutas, vozerias, desordens e violencias, bem como damnos que, proventura, qualquer pessoa pretenda causa ao material do Estado e ás arvores.

Art. 13º. Aos plantões cumpre manter a ordem e o sliencio nos alojamentos

communicando immediatamente ao official qualquer anormalidade que necessite a sua presença.

Art. 14°. Os aprendizes de cada série do curso lectivo terão um chefe de classe, que será o mais applicado e de melhor comportamento.

Art. 15°. Aos chefes de classe incumbe manter a policia das aulas e estudo, communicando ao docente respectivo ou official de serviço as infracções commettidas, como sejam : pertubações do silencio nas classes, falta de attenção ás explicações, subida dignas de censura, que não devam passar desapercibidas.

Art. 16°. Os aprendizes incumbidos de velar pelo asseio e orfem dos alojamento serão designados pelo commandante.

Art. 17°. Os aprendizes investidos de cargos aos quaes incumbem attribuições disciplinares, e que pela primeira vez não cumprirem taes attribuições por condescendencia, mal cabida para com seus companheiros, serão advertidos pelo commandante ; si reincidirem, serão destituídos dos cargos que accupam.

Capitulo III

Dos aprendizes, seus deveres, prohibições, concessões e licenças

Art. 18°. Os aprendizes teem por deveres:

1°. Modelas sua conducta pelas regras de boa educação civil e militar, tratando-se reciprocamente com o devido respeito ;

2.° respeitar seus superiores, sempre evitando que qualquer falta que porventura commettam possa ser attribuida a pouca consideração para com elles ;

3.° fazer-se respeitar pelos criados e demais empregados ao serviço da escola, dando queixa ao official de serviço todas as vezes que por aquelles não forem devidamente tratados ;

4.° respeitar escrupulosamente as sentinellas, rondas e plantões;

5.° guardar silencio e ter attenção ás aulas, sentando-se nos logares que lher competirem segunda a classificação respectiva;

6.° levanta-se á entrada ou sahida do professor na sala de aula, sentando-se após signal deste ; bem assim para com os officiaes que entrarem na referida sala,

nella não achando leccionando o professor ;

7.º levantar-se á voz *levantae-vos!* Á entrada ou sahida do commandante na sala de aula ou nos refeitórios quando não estejam em refeição e sentar-se á voz – *sentae-vos!*

8.º saudar militarmente a seus superiores do Exercíto ou da Armada, estrangeiras ou nacionaes, dentro e fóra do estabelecimento da escola.

Art. 19. Os aprendizes teem expressa prohibição de:

1.º Fumar ou usar phosphoros em qualquer parte da escola;]

2.º Trajar à paizana ;

3.º Vender entre si livros, uniformes ou qualquer objecto ;

4.º Permutar com outro o serviço que lhe couber sem a autorização de quem de direito ;

5.º Trazer para escola objecto estranhos ao uniformes ou necessidades do estudo ;

6.º Levar para as salas de estudos e aulas, outros livros que não os de uso na serio que estiverem cursando e bem assim escrever sobre matéria estranha ás lições.

Art. 20. Os aprendizes, sempre a criterio do commandante não havendo motivo de força maior que determine o contrario, podem :

1.º Conversar em voz baixa, evitando gesticulação exaggerada,

Durante as refeições ;

2.º Receber visitas aos domingos e feriados nacionaes, a qualquer hora em que estiver aberto o estabelecimento da escola ; nos demais dias, somente nas horas de recreio e precedendo permissão do commandante ;

3.º Fallar, cada um de per si, ao immediato ou ao commandante, precedendo o pedido, que não lhes poderá ser negado, ao ajudante ou official de serviço, participando o assumpto de que vão tratar quando este se referir a objeto de serviço.

Art. 21. As sahidias ordinárias de escola serão regulamentada pelas notas de aproveitamento e comportamento ; as extraordinárias o commandante concederá

quando a seu critério motival-as justa causa.

Art. 22. Por ocasião das saídas ordinárias formarão todas os aprendizes licenciado para que o inferior de dia possa inspecionar o asseio e correção dos uniformes. Quando, porém algum aprendiz obtiver licença especial ou extraordinária, fará a devida comunicação às autoridades de serviço e também ao chefe de sua esquadra, devendo a inspeção do seu uniforme ser feita no acto da saída.

Art. 23. Os licenciados serão relacionados em um livro próprio, onde se registrará a hora da saída e da entrada.

Capítulo IV

Do serviço diário durante o anno lectivo

Art. 24. Os aprendizes levantar-se-hão ao toque de facha e, farrando immediatamente as suas macas, formarão para a revista matutina, que será dirigida pelo official de serviço ou um de seus auxiliares com sua assistência, seguir-se-há o cumprimento determinado na tabella que regular o serviço diário.

Art. 25. O tempo de duração das aulas, exercícios, ranchos e recreio será o determinado na tabella que regular o serviço diário da escola ; cinco minutos antes de qualquer aula ou exercício, formara o corpo de aprendizes por classes ou por turmas de exercícios, conforme aula ou exercicio determinar a tabella referida ; as classes ou as turmas serão respectivamente conduzidas pelos chefes de classe ou de turma de exercícios.

Parapho único. A tabella regulará sempre que possível, o serviço das escolas ; quando, porém, por circunstancias especiaes de local, clima, falta de meios ou outras de força maior, não puder ser ella cumprida á risca, o commandante da escola em que isto se der, tomando-a por base, apresentará ao inspector de Marinha uma outra tabella de serviço, justificando claramente as razões das alterações que fizer à tabella annexa a este regimento ; uma vez approvada a tabella pela autoridade competente, deverá ser a mesma rigorosamente cumprida na escola.

Art. 26. Quando por qualquer motivo deixar de haver algumas das lições do curso os aprendizes farão recordação dos atrasados ou serão distraídos em

exercícios convenientes.

Art. 27. Ao terminar o ultimo tempo, o corpo de aprendizes entrará em forma para a leitura de alguma ordem sobre o serviço e dahi seguirá para mudar o uniforme, que será o de mescla sem gola e fiel, sempre que temperatura permitir. Será permitido andar descalço desde este momento até ao içar da bandeira caso não haja nisso inconveniente para o exercício da tarde.

Art. 28. As refeições dos aprendizes serão distribuídas por esquadras, presididas cada uma pelo seu respectivo chefe, e serão annunciadas por toque de cornetas, devendo os aprendizes formar espectivos logares, de pé e em silencio, aguardarão o toque de *sentae-voz!*

Art. 29. O inferior de dia mandará fazer o toque de suspender logo que note ter pelo menos mais de metade terminado a refeição. A este toque todos levatar-se-hão e aquelles que acabaram sahirão do refeitório, sentando-se os demais, que sahirão a proporção que forem terminando.

Art. 30. O serviço de cada mesa será feito por um ou mais dos esquadantes, exceptuados os sargentos e cabos, e serão escalados semanalmente, obedecendo à ordem de antiguidade.

Art. 31. O official de serviço ou ajudante, inspeccionará as refeições e attenderá ás reclamações para providenciar.

Art. 32. Os cheffes de esquadra em cada mesa, serão incumbidos de manter a ordem, distribuir as iguarias e representar ao inferior de dia as faltas que se derem.

Art. 33. Durante o dia e a noite haverá sentinellas ou rondas que serão responsáveis pela policia dos alojamentos e recreio, evitando-se, sempre que o numero permitir, que o serviço a noite seja mais de uma para cada aprendiz.

Art. 34. Aos domingos irá um commandante de esquadra visitar os seus camaradas enfermos, communicando ao official de serviço, e ao ajudantes logo que regressar, o resultado de sua commissão.

Capitulo V

Disposições sobre pagamento e municiamiento

Art. 35. O corpo de aprendizes formará por ocasião do pagamento, sob a direcção do ajudante, que em revista verificará a presença geral dos aprendizes.

Art. 36. Aos pagamentos assistirá sempre o ajudante de corpo.

Art. 37. Nos domingos e dias feriados, só se abonarão comendorias aos aprendizes que de véspera declararem ficar na escola ou áquelles que declararem vir às refeições.

Parapho único. A diferença do municiamto será escripturada como economia, para ser empregada de accòrdo com as disposições em vigor.

CAPITULO VI

Das disposições penaes

Art. 38. As penas imposta pelos professores e mestre de accòrdo com o presente regulamento em vigor serão levadas ao conhecimento do immediato, para que as participe ao commandante ou directamente a este.

Art. 39. Para falta commetida contra a ordem, disciplina ou moralidade, os officiaes poderão advertir os transgressores ou prendei-os si a falta fôr grave, lançado o facto no respectivo livro.

Art. 40. O aprendiz preso, além dos tempos em que estiver que freqüentar aulas ou exercícios, só sahirá da prisão o tempo restricio para suas necessidades phisicas e hygienicas.

Art. 41. As penas com que forem punido os aprendizes serão registradas em livro próprio, afim de servirem de base para as notas de comportamento que serão lançadas semestralmente nas suas respectivas cadernetas subsidiarias; em caso de ter um aprendiz que retirar-se da escola por desligamento ou transferência, os lançamentos das referidas notas serão averbados em sua caderneta, independentemente de se não ter passado ainda o semestre.

Art. 42. Todo o aprendiz que estragar moveis, utensílios, livros ou qualquer objecto pertecente á escola , sobre ser obrigado a indenizar a Fazenda Nacional, incorrerá, segundo as circumstancias, em algumas das penas comminadas no presente regulamento.

Art. 43. A's quintas-feiras o ajudante fará por partes a leituras do regulamento

e regimento interno na parte que interessar os aprendizes.

Art. 44. Na sala de estado haverá um livro para registro das faltas disciplinares cometidas pelos aprendizes; nesse livro a qualquer official é licito dar parte de falta disciplinar cometida por qualquer aprendiz.

CAPITULO VII

Disposições Geraes

Art. 45. As formaturas geraes ordinárias serão sempre dirigidas pelo ajudante do corpo de aprendizes e em sua ausência pelo inferior do dia, sob a vistas do official de serviço (Todos as demais formaturas para aulas, rancho, exercícios parciaes, etc, serão dirigidas pelo inferior de dia, sob a vistas do official de serviço).

Parapho único. As formaturas nas escolas em que houver sargento-ajudante serão dirigidas por este, sob as vistas do official de serviço.

Art. 46. O commandante, dentro da sua alçada, é o único competente para julgar de qualquer reclamação, a elle devendo recorrer aprendizes e pessoal da escola quando não attendidos pelo immediato.

Art. 47. O corpo de aprendizes usará diariamente o uniforme designado na tabella respectiva.

Art. 48. Si qualquer aprendiz enfermar será tratado na escola ou hospital, conforme julgar o médico. Em caso de urgente e na ausência do médico, a baixa poderá ser effectivada pelo official de serviço, precedendo ordem do commandante ou immediato, si se acharem no estabelecimento ou proximidades delles.

Art. 49. No caso de ser solicitado por sua família o aprendiz enfermo, o commandante poderá dar permissão para tratar-se em sua casa, sendo de toda a conveniencia ouvir antes o medico.

Art. 50. Haverá um livro a cargo do immediato para registro da residência dos paes, tutores ou correspondencia dos aprendizes.

ANEXO 5

NÃO PEGA NADA...

Por falta de oficiais, uma dessas crises de pessoal para o serviço que de comum acometem a Marinha, mestre Bernardo, teve ontem de entrar em escala de serviço, a bordo da *Gustavo Sampaio*, em reparos na Ilha do Vianna. Não se molestou muito o velho mestre. Ao contrario. Apesar dos seus cinqüenta e muitos anos de idade, foi fazendo o seu *pau* com toda a calma e um grande orgulho de ver-se assim equiparado aos oficiais, em vinte e quatro horas de estado.

O imediato, um dia em que o Bernardo entrara de serviço, fez-lhe, ao sair, diversas recomendações: que tivesse sentido nos marujos, e não os deixasse regressando ao navio embriagados; proibisse-os de fumar na coberta, e fazer algazarra após o toque de silêncio. Sobretudo muita atenção à vigilância noturna, porque não era pequeno o número de refratário que gostavam de dormir no plantão.

A todas essas advertências o mestre convictamente respondia:

– Pode estar descansado, seu imediato, Não há novidade. V. S^a sabe que comigo não pega nada...

O imediato despachava-o, não muito descansado, pois sabia o quanto abusam os marinheiros quando não existe a bordo a simples presença de um oficial.

Então, na *Gustavo* tempo, escolhiam sempre o serviço do Bernardo para dar azo à indisciplina e ao relaxamento. O mestre, à noitinha, recolhia-se ao seu camarote. Era já muito velho (dizia ele) para aturar bobagens de criança. Então a guarnição, entregue a si mesma, desferrava-se dos dias em que algum tenente tesa a trazia num verdadeiro cortado.

Certa manha, ao chegar a bordo, o imediato mandou chamar mestre Bernardo, que ficara de estado, para inquirir-lhe do ocorrido. Bernardo apareceu, ainda sonolento, arrastando os pés calçados numas inseparáveis galochas, irmãs daquelas que mais tarde celebrizariam o pacato e reumático Macieira.

– Então, seu mestre? Que há de novo? Muita desordem no serviço?

– Qual, seu imediato? – respondeu tranquilamente o inferior. V S^a sabe que sou

marinheiro antigo. Comigo não pega nada.

– Os licenciados beberam?

– Não, senhor. Só o João Mathias, o Anastácio e o Zé Pimenta é que foram a um samba em Niterói e voltaram para bordo em mísero estado, provocando a guarnição. Mas já estão a ferros num pé-de-carneiro da coberta. Hoje de madrugada o ajudante de cozinha também chegou numa mona danada, e deixou entornar todo café do rancho. No mais tudo bem, sim senhor.

– E os que ficaram portaram-se direito? Não jogaram?

– Ah! Ninguém abusou, não senhor. Só o Aprígio corneteiro, o Cabo Inácio e mais uns três ou quatro estavam jogando dominó a dinheiro, na proa. Por causa disso, o cabo teve uma forte discussão com o Aprígio, e acabou arrumando-lhe uma marretada na cabeça com o punho de uma malagueta, que abriu uma brecha do tamanho de um palmo. Mas mandei logo o ajudante de farmácia fazer o curativo, e meti o cabo no xadrez vante. E é só.

– E a vigilância noturna correu bem?

– Muito bem, sim senhor. V S^a sabe que passo a noite inteira sem dormir, percorrendo os postos. Costume antigo. Desde o meu tempo de gageiro grande, na *Baiana*. A negrada então, sabendo disso, fica firme na ronda, de olho alerta. Mas o patife do Elesbão é useiro e vezeiro em dormir no serviço. Está noite ferrou no sono e caiu n'água. Quase morre, o ladrão. Foi preciso arriar a toda pressa o escaler de socorro, porque ele já ia longe do navio, levando pela correnteza. Outro incorrigível é o Cara de Rato, moço das luzes. Esta noite foi deitar-se, não se sabe onde, e deixou o navio um tempo enorme à escuras sem renovar os archotes. Foi quando o Gregório faxineiro e o Mane Tavares, patrão da canoa, aproveitaram a escuridão para meter medo aos companheiros, de maca em maca. No mais, tudo correu bem.

– É. Está-se vendo – rosou, possesso, o imediato. – E as compras vieram todas?

– Vieram todas, sim senhor. Só não veio o café, que o proeiro do bote deixou cair n'água, e se não me engano, o mate, e o bacalhau que foi para trocar. O resto veio tudo.

– Só isto, mestre? – berrou o imediato, esmurrando a secretária.

– Só, seu imediato. Ah! Já ia me esquecendo. Tomei nota de outras cozinhas que aconteceram, num papel que trago aqui no bolso.

Entregou o tal papel, e o imediato leu:

“Foi à garra toda a palamenta do 3º escaler, e a lancha do Lage está à procura do escaler, que garrou também. O peixe Espada atracou-se em luta corporal com o Chico Embira, cortando-lhe uma orelha. O cozinheiro deixou queimar a carne do almoço e fugiu para a ilha sem licença. O sinaleiro Romão estendeu nas adriças os sinais para secar, e o vento carregou com eles. O Manduca Mineiro desertou, levando o soldo do Sargento Mendonça. O Anacleto, requinta da banda...”

– Só isso, seu mestre? – estrugiu, furibundo, o imediato, brandindo os punhos ao ar.

– Só isso que aconteceu?

– Sim senhor, seu imediato. V S^a sabe que sou praça antiga. Comigo não pega nada

ANEXO 6

HOMEM AO MAR!

Foi o grito que se ouviu de popa a proa, por altas horas, quando ia em meio quarto triste meia-noite às quatro.

Uma lufa-lufa sucedeu ao aviso sinistro. O oficial de quarto, no passadiço, mandou logo atravessar o navio e foi chamar o comandante, enquanto o mestre fazia arriar e guarnecer o bote salva vidas.

Quem seria? Quem teria àquela hora caído no oceano, negro e sem fim, por esse oitavo dia de cruzeiro, quando apenas se viam água e céu? Quem poderia ser? Com certeza aquele salafrário do Mané Felipe, grumete incorrigível, escamado habitual de tudo quanto era faina e formatura. Foi ele mesmo – já comentava a maruja – foi o Mane Felipe, que tinha o hábito de dormir em serviço. Não foi outro não. Vão ver que desta vez ele, tonto de sono, se encostou num brandal, o brandal falseou, e o bicho foi gurnir pela balaustrada, projetando-se ao mar. Ora, que duvida! Nem se pensasse mais em tal. Já uma noite, em viagem para o norte no Patacho *Caravelas*, ia-lhe acontecendo a mesma coisa. Não fora o cabo do quarto, onde susteve pela cinta, o demônio seria tragado pelas ondas. Tinha, portanto, que morrer assim. Estava escrito.

– Coitado! – chegou mesmo a exclamar o faxineiro João Batista. – Coitado do rapaz! Aquele, quando acordar, está morto.

Em todo caso, fosse quem fosse, executou-se prontamente toda a manobra de salvamento. Quando o comandante subiu, estremunhado, ainda a esfregar os olhos, já estava tudo providenciado. O oficial de serviço era um cabra safo, calejado no pau, com perto de trinta anos de lutas no costado. Nada pegava no seu quarto.

A guarnição, estendida na borda, ficara a olho o mar, estupefata, na direção em que partirá o bote, à espera de vê-lo regressar com o corpo do infeliz, ou o que era pior, sem ele.

– Mas viste mesmo alguém cair ao mar? – indagou o comandante do vigia de

proa, um miquimbí preto, que o encarava espantadíssimo.

– Vi, sim senhor, seu comandante. Vi um sujeito despencar como uma carga, e fazer – tchibum! dentro d'água .

– Enfim – disse o oficial, desolado – esperemos a embarcação.

Veio o bote. Não acharam ninguém. Bem que procuraram, apesar da escuridão da noite e da agitação das vagas. Só se fora apanhado e estraçalhado pela hélice.

– Mande forma a guarnição – ordenou o comandante.

Logo soaram toques de corneta, desusados a essa hora, e a maruja reuniu-se em dois quartos, de um bordo e de outro.

– Todo mundo em forma. Mesmo os que estão de serviço. Só fica o homem do leme.

Vieram os restantes. Não faltava ninguém. Apenas o timoneiro, que lá ficara no passadiço sob a vigia do oficial do quarto.

– Faça a chamada.

Foi feita a chamada geral. Enunciaram-se todos os oficiais, toda a guarnição, toda a taifa. Todos os respondiam, quer por um – pronto! Rápido e incisivo, quer por um número, sonolento e arrastado. Quando o sargento chegou à coluna dos grumetes, faltava um: Mane Felipe. Foi o único que não respondeu à chamada. Era, portando o náufrago. Bem haviam dito. Foi o raio do sono que o perdera. Não se emendara. Quantas vezes estivera no livro de castigos por dormir em serviço! Lá estava morto, no imenso túmulo do oceano.

A guarnição debandou, tristonha e cabisbaixa, pela desgraça que acontecera. Pobre rapaz! Tão criança. E sua mãe, muito velinha, lá no sertão da Paraíba, como havia de sentir, quando o soubesse!

Meia hora depois, o cabo do quarto, rondando a coberta, de lanterna em punho, esbarrou num farto que atrancava um corredor sombrio. Abaixou-se, espevitou o archote, desembrulhou aquele contrabando, e do meio de uns capachos velhos e de uma manta suja e esburacada surgiu um vulto a cambalear como um ébrio. Mane Felipe! – Não era ele o defunto – disse consigo o vigilante. Mas então quem, diabo, era?

É exato. Então, quem era? – repetiram cinqüenta, cem, duzentas bocas, do comandante ao último grumete. Ninguém mais pôde dormir, às voltas com aquela ocorrência fantástica. Quem seria o náufrago?

No dia seguinte, já o fato começava a ficar esquecido, quando o cozinheiro

passando uma revista de criação, deu por falta de um porco.