

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Botucatu e a expansão do ensino na Primeira
República: história do Grupo Escolar Dr.
Cardoso de Almeida (1895-1920)**

Autora: Lidiany Cristina de Oliveira Godoi

Orientador: José Luís Sanfelice

CAMPINAS-2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

<p>Godoi, Lidiany Cristina de Oliveira. G547b Botucatu e a expansão do ensino na Primeira República : história do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895-1920) / Lidiany Cristina de Oliveira Godoi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : José Luís Sanfelice. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. História da Educação. 2. Instituição escolar. 3. Educação – Brasil- História – República Velha, 1889-1930 4. Grupo escolar. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-003/BFE</p>

Título em inglês : Botucatu and the expansion of teaching in the First Republic: History of Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida School (1895-1920)

Keywords: History of education ; School Institution ; Education – Brazil – History- Old Republic – 1889-1930 ; School Group

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Orientador)
Profª. Drª. Sílvia Fernanda de Mendonça Figueirôa
Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho
Profª. Drª. Azilde Lina Andreotti
Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli

Data da defesa: 05/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : lidianygodoy@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Botucatu e a expansão do ensino na Primeira República: história do Grupo
Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895-1920).**

Autor(a): Lidianny Cristina de Oliveira Godoi
Orientador: José Luís Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Lidianny Cristina de Oliveira Godoi e aprovada pela Comissão Julgadora.

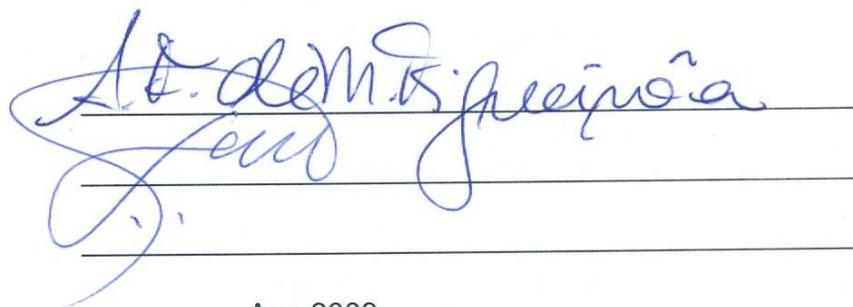
Data: 05 de fev. de 2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Ano 2009

iii

AGRADECIMENTOS

Muitas instituições e pessoas colaboraram para a realização deste trabalho.

Agradeço ao Professor José Luís Sanfelice, pela orientação, apoio e amizade nestes dois anos e meio de pesquisa.

Agradeço à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que possibilitou as condições materiais necessárias à elaboração desta pesquisa e aos seus pareceristas pelas indicações bibliográficas e contribuições ao projeto de pesquisa.

Às professoras Sílvia Figueirôa, Azilde Andreotti e ao Professor Sérgio Castanho, pelas significativas contribuições ao texto.

Ao Grupo de Estudos HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, por criar espaços de discussões acadêmicas bastante ricos.

Ao Centro Cultural de Botucatu e ao Museu de Arte Contemporânea Itajahy Martins, pela disponibilização de seus acervos.

À Biblioteca Municipal de Botucatu, pelo empréstimo de livros.

Ao Sr. João Figueiroa, Diretor do Centro Cultural de Botucatu, por todo apoio, esclarecimentos a respeito da história da cidade e auxílio no acesso às fontes primárias.

À professora Creuza Zorzela, que gentilmente disponibilizou seu acervo particular.

Ao Sr. Lourival, Diretor da E. E. Dr. Cardoso de Almeida e a Sra. Solange, bibliotecária da instituição, por todo apoio, interesse constante no projeto e pelo auxílio na localização de documentos.

Ao Sr. Trajano Pupo, pelas discussões históricas.

Ao Sr. Salgado, Diretor do Museu Itajahy Martins, pela gentileza de enviar-me informações a respeito das fontes consultadas.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação.

Aos meus amigos da Pós-graduação, pelas contribuições à pesquisa.

Ao Eduardo e à Angélica, pela leitura atenta e sugestões ao texto.

“Talvez para o educador de nossos dias se torne um pouco difícil compreender o que representou, como arrojo e confiança no futuro, a implantação desses estabelecimentos, a construção desses prédios – a maioria dos quais ainda hoje existe, - com sua arquitetura pesadona e enfadonha para o gosto moderno, perdidos na multiplicidade vertical das construções atuais, mas que para os coevos impressionavam pela majestosidade e imponência.”

HELÁDIO ANTUNHA

“Calçava a humanidade a criança do progresso”

ARTHUR RIMBAUD

Esta pesquisa foi financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

1. Moldura com a fotografia de José Antonio Cardoso de Almeida (1897).....	68
2. Quadro com mapa da cidade de Botucatu.....	70
3. Planta: projeto de emplacamento (1900).....	73
4. Cartão-postal com a imagem do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1897) em comemoração ao centenário de Botucatu (1955).....	75
5. Reprodução da planta elaborada por Victor Dubrugas: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895).....	78
6. Aquarela de Victor Dubrugas. Projeto: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895).....	80
7. Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1896-1897?).....	81
8. Biblioteca do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1933).....	83
9. Restauração do edifício (1998).....	84
10. Restauração do edifício (1998).....	85
11. Corredor de vidro do lado esquerdo do edifício (2007).....	86
12. Porta de entrada da ala direita do edifício (2007).....	86
13. Corredor de vidro da ala esquerda (2007).....	87
14. Prédio construído nos fundos do terreno (2007).....	87
15. Escola Estadual Dr. Cardoso de Almeida (2007).....	87
16. Escola Mista Ezequiel Ramos (1939). Avaré-SP.....	92
17. Escola Mista Fazenda Santa Tereza. Suissos (1939). Avaré-SP.....	92
18. 3ª Escola Mista Rural do Bairro Lageado (1939). Botucatu-SP.....	92
19. Alunos do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d).....	103

20. Alunas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d).....	104
21. Alunos do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d).....	105
22. Alunas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (191?).....	106
23. Professores do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (s/d).....	107

LISTA DE TABELAS

1. Número de crianças brasileiras e estrangeiras no Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida entre aos anos de 1896 a 1910.....99

RESUMO

Durante os primeiros anos do Brasil-República, a educação escolarizada é alçada a uma grande relevância social e política. Dentro deste contexto, os grupos escolares, implantados através da Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), tornaram-se importantes centros de difusão e cultura, e trouxeram mudanças significativas para o ensino primário. A implantação do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, localizado na cidade de Botucatu-SP, ocorrida em 1895, representou, para o município e sua região, um marco institucional e arquitetônico, fato que se confirma pelo tombamento do edifício, em 2002, como patrimônio histórico e cultural da cidade. Contudo, não existem estudos sistematizados sobre suas origens. Deste modo, esta pesquisa aborda a história desta instituição escolar, desde suas origens até 1920, considerando que os grupos escolares - dadas as suas especificidades em diferentes municípios ou regiões - compõem em seu conjunto, parte do cenário educacional brasileiro deste período histórico. Utilizou-se bibliografia de época, fontes primárias recolhidas na imprensa local, legislação, relatórios de inspetores e diretores, correspondências oficiais de professores e diversas, atas da Câmara de Botucatu, iconografia e outros. A pesquisa busca desenvolver-se com o uso do método analítico-crítico, relacionando o entendimento do particular em um contexto geral. Dentre as conclusões obtidas, destaca-se que o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida contribuiu direta e indiretamente para a ampliação da escolarização primária urbana e rural em Botucatu, pois, além de sua oferta de vagas, insuficientes para a demanda (sempre crescente), estimulou as autoridades a abrirem várias escolas isoladas.

ABSTRACT

During the first years of Brazil-Republic, the school education system reaches a great social and political importance. Within this context, school groups, implemented through the First Paulista Public Teaching Reform (1892-1896), became important spread and culture centres, besides bringing significant changes to elementary school. The implementation of Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida School, located in Botucatu-SP, which took place in 1895, represented an institutional and architectonic landmark to the city and its region. This fact is confirmed by the landmarked building of the building in 2002, as cultural and historical heritage of the city. However, there are not systematized studies on its origins. Thus, this research highlights the history of this school institution from its origins to 1920, considering that school groups, with their specialities in different cities and regions, make part of the Brazilian educational scenario in this historical period. Bibliography of that time was used, sources vary from local press, legislation, reports by inspectors and directors, official mail from teachers and various registers of Botucatu town council, iconography and others. The research aims at developing, through the analytical-critical method, relating the comprehension of the particular in a general context. From the obtained conclusions, Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida School contributed direct and indirectly for the expansion of the urban and rural elementary school. Besides its vacancy offers, which were insufficient for the demand (always growing), it motivated the authorities to open various isolated schools.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. A Primeira República.....	15
1.1. Breve panorama.....	15
1.2. A escola na República	24
1.3. Os grupos escolares: marcos simbólicos no início do século XX.....	26
1.4. Descentralização política: São Paulo na vanguarda.....	33
1.5. Desafiando o projeto republicano.....	45
1.6. Os grupos escolares e as escolas do trabalho.....	47
2. Botucatu e a reforma da instrução pública.....	53
2.1. De como Botucatu ganhou uma casa de ensino.....	53
2.2. Arthur Guimarães ou Cardoso de Almeida?.....	65
2.3. O grupo e a cidade.....	69
2.4. Telhas francesas e corredores de vidro: o projeto de Dubrugas.....	76
2.5. O diálogo com a cidade.....	88
2.6. Alunos, alunas e professores do grupo escolar.....	98
2.7. O grupo através da imagem.....	101
Considerações finais.....	109
Fontes consultadas.....	113
Referências bibliográficas.....	115
Anexo I.....	123
Anexo II.....	127
Anexo III.....	129
Anexo IV.....	131

Introdução

A cidade de Botucatu, localizada no interior do Estado de São Paulo, é tradicionalmente conhecida por seus habitantes e pela região como “cidade dos bons ares e das boas escolas”. Tal alcunha já existe há bastante tempo, embora não se saiba ao certo quando passou a fazer parte dos roteiros turísticos e das notas dos jornais. Por meio deles, a cidade exhibe orgulhosamente três construções arquitetônicas localizadas em sua praça principal: a Igreja Matriz, a Escola Normal Cardoso de Almeida e o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. Este último, em particular, tendo seu prédio construído no final do século XIX (1896-1897), não deixa de atrair de imediato o olhar de um visitante. O edifício, projetado pelo arquiteto francês Victor Dubrugas¹, no período em que trabalhava no escritório de Ramos de Azevedo², abriga o primeiro grupo escolar da cidade, construído no contexto do projeto republicano de expansão do ensino, expresso pela Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896). Marco institucional e arquitetônico, foi tombado no ano de 2002 pelo CONDEPHAAT (Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo) como patrimônio histórico e cultural da cidade, não antes de ter passado por um processo de ampliação e restauração. Atualmente, na parte dos fundos do edifício, existe um prédio anexo destinado à ampliação da quantidade de salas de aula e construído de modo a que não interferisse na fachada da arquitetura original. Entretanto, em seu aspecto geral, é impossível não notar o contraste

¹ Victor Dubrugas (1868-1933), arquiteto francês, foi um dos colaboradores do Escritório de Arquitetura de Ramos de Azevedo. Formado pela Universidade da Argentina (1890), mudou-se para o Brasil em 1891, onde atuou como professor da Escola Politécnica (1894) e projetou inúmeros edifícios para o Estado (1896-1902). Além do Grupo Escolar de Botucatu (1896), Dubrugas projetou o Grupo Escolar de São Manoel (1900), o Grupo Escolar de São Carlos (1905), a Cadeia de Santa Bárbara (1896), a Cadeia de Araras (1898), a de Jaboticabal (1907) e a Estação Mayrink da estrada de ferro Sorocabana (1906), dentre outras construções. Ver: Carvalho (1998, p. 10) e Motta (1957, p. 50-54).

² Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928), nascido em Campinas, foi um importante arquiteto e construtor de obras públicas deste período. Dentre suas construções em São Paulo, pode-se destacar o Prédio do Tesouro (1889-1891), a Escola Normal (1890-1894) e o Jardim de Infância (1896), o Liceu de Artes e Ofícios (1897-1900), o Teatro Municipal (1903-1911) e o Prédio Central dos Correios (1922). Na cidade de Campinas, além da finalização da Catedral campineira (1883), Ramos de Azevedo projetou a Escola Ferreira Penteadado (1880), o Matadouro Municipal (1885) e ainda diversas residências. O edifício que abrigou o primeiro grupo escolar desta cidade, o Grupo Escolar Francisco Glicério (1897), também foi obra deste arquiteto. Ver: Carvalho (1998, p. 7).

entre a projeção arquitetônica voltada para certo número de usuários e as inúmeras adaptações para acompanhar a demanda da realidade escolar contemporânea. São várias as mudanças que se sucederam no tempo.

De acordo com a historiografia da educação, os grupos escolares foram as instituições que melhor atenderam os projetos de instrução primária durante a Primeira República, pois estavam ajustados à concentração urbana que se formava nas cidades do Estado de São Paulo (MARCÍLIO, 2005); (REIS FILHO, 1981). Enquanto o ensino elementar passava por grandes transformações em países da Europa e nos Estados Unidos - caracterizando um momento de institucionalização da escola pública primária graduada - no Brasil, as discussões a respeito da necessidade de difundir a “instrução elementar”, as quais vinham fermentando desde o Império, tomaram uma dimensão maior no início da República. Políticos, educadores e intelectuais, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para a escola primária: prédios bem arejados, grandes e bonitos. De acordo com Buffa e Almeida Pinto (2002, p. 18), o manual *School Architecture (1838-1840)*, elaborado pelo americano Henry Barnard (superintendente das *Common Schools de Connecticut*), contribuiu para divulgar uma nova concepção a respeito dos prédios escolares, os quais deveriam ser cuidadosamente planejados, contando, para isto, com a participação de educadores.

No entanto, no cenário em que se apresenta com a instituição do novo regime político no Brasil, a instrução pública acabou por não se constituir como prioridade, embora se houvesse difundido o contrário no período de propaganda do Partido Republicano. A Constituição de 1891 reafirmaria a interpretação corrente da legislação desde o Ato Adicional de 1834 (o qual atribuía às províncias a responsabilidade de legislar e promover a escolarização primária e secundária, enquanto o ensino superior estaria a cargo do Governo Imperial). Deste modo, com a República (1889), coube aos estados federados a responsabilidade de promover a instrução primária. No mesmo ano em que foi promulgada a Carta Constitucional, a Constituição paulista de 14 de setembro tornaria obrigatório o ensino primário no Estado de São Paulo e, pouco tempo depois, a Primeira Reforma da Instrução Pública (1892-1896) estabeleceria a criação dos grupos escolares na capital e nos diversos municípios do interior paulista.

Como símbolo de uma cultura leiga e popular (BUFFA e ALMEIDA PINTO, 2002, p. 43) e de um regime político que valorizava a educação, os primeiros edifícios construídos para os grupos escolares apresentaram uma arquitetura imponente. A escolha das cidades a serem contempladas, logo nos anos iniciais da Reforma, obedeceu a critérios que variaram desde a densidade de crianças em idade escolar, passando pelas influências políticas e pressões, até a importância econômica do município. Com funcionalidade marcante, os grupos escolares foram projetados para propiciar uma formação integral (física, intelectual e moral dos alunos), obedecendo a princípios de higiene e de salubridade, e também um ambiente agradável à criança. Entretanto, os limites desta modalidade escolar foram atestados pelo descompasso entre a demanda (sempre crescente) e a oferta. O alto crescimento demográfico de uma sociedade que caminhava para o desenvolvimento urbano-industrial exigia mais e mais escolas e, associada a este problema, a falta de materiais didáticos levaram os governantes a tomar muitas medidas paliativas como o desdobramento de turnos dos grupos escolares, em 1910 e a triplicação de turnos em 1928. Em 1955, estas escolas quadruplicaram o horário de funcionamento (SOUZA, 1998a, p. 101). Aos poucos, os grupos escolares foram perdendo o prestígio das primeiras décadas de sua institucionalização, até serem extintos, em 1971, quando a Lei Federal nº. 5.692 unificou o ensino primário ao ginasial.

O interesse no grupo escolar de Botucatu, enquanto objeto de estudo, o que, *a priori*, foi suscitado pelos seus aspectos estéticos, posteriormente foi tomando uma nova dimensão: quanto mais se conheciam seus espaços e quanto mais histórias foram sendo ouvidas, através de entrevistas informais com alguns historiadores da cidade, professores e ex-alunos, maior se tornou o interesse em conhecer sua história, suas origens e seu significado no tempo, principalmente ao se constatar que não havia estudos sistematizados sobre suas origens. Estas, por sua vez, guardam inúmeras questões, dentre as quais, cumpre destacar: uma vez que poucas localidades possuíam um grupo escolar durante os primeiros anos da República (SOUZA, 1998b, p. 116), porque o grupo recebeu o nome de Dr. Cardoso de Almeida e que papel teve esta pessoa na cidade? Por que a cidade de Botucatu foi contemplada com a implantação de um grupo escolar com prédio próprio e de tamanha suntuosidade? Quais seriam os usuários desta instituição nos primeiros anos de seu funcionamento? Crianças das classes privilegiadas? Filhos de trabalhadores urbanos?

Crianças provenientes das zonas rurais? Crianças de diversificadas classes sociais? Quais outras oportunidades de escolarização havia concomitantemente ao grupo escolar? Uma vez que os primeiros grupos escolares do Estado de São Paulo eram considerados como instituições de prestígio reconhecidas pela sociedade, tornando-se, muitas vezes, centros de eventos festivos e espaços de sociabilidade e cultura (SOUZA, 1998a), em que medida o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida favoreceu a vida cultural da cidade de Botucatu? Como resultado das diretrizes da Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista, quais aspectos evidenciam o seu favorecimento ao projeto republicano de expansão do ensino? Como a história inicial do grupo escolar repercute na memória coletiva da cidade de Botucatu nos dias atuais?

Tais questionamentos levaram à elaboração deste estudo, o qual, por sua vez, insere-se na linha de pesquisa *História das Instituições Escolares* do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR. O objetivo a que se propõe é analisar a história do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, desde suas origens (1895) até 1920, compreendendo-o no contexto da Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896) que, por sua vez, promoveu a distribuição geográfica dos grupos escolares neste estado da federação. O período delimitado para a análise se deu em função de ser o ano de 1895 a data em que houve a reunião das escolas isoladas do centro da cidade de Botucatu, autorizada pelo então Conselho Superior de Instrução Pública Paulista e já com perspectivas de sua instalação em edifício próprio para o ano seguinte. Dos anos finais do século XIX até às primeiras décadas do século XX, o processo de implantação dos grupos escolares será marcado por adaptações aos novos métodos, horários, currículo, ritos cívicos, e outras mudanças que se estabelecem no diálogo entre estas instituições e as cidades, e pelos limites e dificuldades encontradas durante o percurso de consolidação da escola primária pública nos municípios espalhados pelo interior paulista. Deste modo, procurou-se concentrar a análise da história do grupo escolar nos primeiros vinte e cinco anos de sua existência. As fontes consultadas indicam que, em Botucatu, é no final do século XIX que tem início um processo de ampliação da oferta do ensino primário, através de iniciativas dos poderes públicos e também de investidas particulares. A partir da década de dez, observa-se uma certa inversão de prioridades com relação à escolarização primária pública: as notícias e editoriais veiculados pela imprensa local voltam suas atenções para a

necessidade de implantação de uma Escola Normal na cidade. A tentativa de desenvolver a análise baseada nos aspectos internos inerentes ao processo educativo corresponde a uma tendência na historiografia educacional apontada por Saviani (2005, p. 8), segundo a qual se desenvolvem pesquisas voltadas à compreensão das transformações pelas quais passou a instrução escolarizada no país até materializar-se em "escola pública nacional".

Para a consecução do trabalho tomaram-se como ponto de partida as discussões teóricas sobre a história das instituições escolares e, mais especificamente, sobre os grupos escolares, além da historiografia que retrata o cenário da época. Quanto às fontes primárias, foram analisados dois importantes jornais da cidade de Botucatu: "O Botucatuense" e o "Correio de Botucatu", preservados pelo Museu de Arte Contemporânea e pelo Centro Cultural da cidade, respectivamente. Este último acervo disponibilizou outros documentos como, cópias de Atas da Câmara Municipal de Botucatu, fotografias do grupo escolar e da cidade. Foram encontrados, no Arquivo Público do Estado de São Paulo, diversos relatórios de inspetores, professores e diretores do grupo escolar, além de outras correspondências oficiais. O acesso a acervos particulares e da própria escola permitiu a análise de outras fontes: reproduções da planta arquitetônica do grupo escolar, fotografias, cartas e documentos diversos. Parte dos trabalhos historiográficos que retratam a história de Botucatu foram encontrados na Biblioteca Municipal da cidade.

Ao elaborar o levantamento e a análise de trabalhos historiográficos que se dedicam à história das instituições escolares, constatou-se que os pesquisadores têm trabalhado de diferentes maneiras, voltando-se aos mais variados temas relacionados às instituições, e utilizado as mais diversas fontes documentais e referenciais teórico-metodológicas. Um breve panorama dos principais aspectos que compõem esse quadro será exposto a seguir.

As instituições escolares como objeto de estudo: o estado da arte

A palavra instituição comporta vários significados. No sentido etimológico – do latim: *institutio/onis* - significa criação, formação. No *Léxique des Sciences de*

*L'Éducation*³, uma instituição escolar é compreendida como parte do conjunto das instituições educativas, ou seja, das organizações e das normas sociais oficiais em matéria de educação e de orientação dos indivíduos. A escola assumiria seu papel ao lado de outras instituições educativas como, por exemplo, a família, a religião e a imprensa⁴. No *Dicionário Brasileiro de Educação* atribui-se às instituições escolares um sentido mais restrito. São compreendidas como atividades que ocorrem dentro do ambiente escolar, com uma finalidade específica, como o caixa escolar e a cooperativa escolar (DUARTE, 1986, p. 101). Já uma outra concepção merece uma análise mais demorada, por possuir um sentido com o qual este trabalho vem a identificar-se. De acordo com Saviani (2007, p. 4-5), embora a palavra instituição comporte uma diversidade de significados, remete à idéia de algo que não estava posto, de algo que foi criado, constituído pelo homem. Seu processo de criação coincidiria com o processo de institucionalização das atividades que antes eram exercidas de modo informal, assistemático e espontâneo. O autor define as instituições (e as instituições escolares) como necessariamente sociais, uma vez que, tanto em sua origem como em seu funcionamento, elas tentam responder às necessidades colocadas pela relação entre os homens e seriam constituídas por agentes que se relacionam entre si e com a sociedade da qual fazem parte. Deste modo, na leitura que se faz destas considerações, compreende-se que, por serem sociais e por se desenvolverem através das relações sociais entre os homens, as instituições escolares, para além de suas funções pedagógicas, permitem compreender concepções de mundo e de sociedade de uma determinada época: o que se pretendia instituir e qual o modelo de sociedade almejado. O que se instituiu e como foi apreendido.

Nos últimos anos, boa parte dos historiadores da educação tem voltado o seu interesse para o estudo das instituições escolares brasileiras, sejam estas de diferentes modalidades e níveis de ensino, tais como as escolas técnicas, superiores, primárias, estatais, confessionais, particulares, secundárias ou de imigrantes. Alguns estudos confirmam tal tendência que se vê presente em inúmeros programas de pós-graduação nos diversos estados brasileiros. Os diferentes ângulos pelos quais a escola é vista refletem

³ L'institution scolaire appartient à l'ensemble des institutions éducatives, c'est-à-dire des organisations et des normes sociales officialisées en matière d'éducation et d'orientation des individus. Elle assume notamment ses tâches à côté de celles de la famille, de la religion et de la presse qui figurent pour une part dans l'ensemble des institutions éducatives [...] (COUDRAY, 1973, p. 65).

⁴ *Ibid.*

algumas matrizes interpretativas, referenciais teóricos, recortes temporais e também a escolha e organização das fontes das quais se valem os pesquisadores na compreensão dos meandros que envolvem o universo escolar. Muitos historiadores da educação têm dialogado com os referenciais teórico-metodológicos da nova história cultural, do materialismo histórico, dentre outros, e também têm produzido trabalhos ecléticos.⁵

Existe, atualmente, um número considerável de estudos monográficos que abordam instituições específicas, analisando a sua origem e o seu desenvolvimento em suas primeiras décadas; também existem estudos que se dedicam a compreender a implantação do sistema educacional de um determinado estado da federação, e ainda os que retratam as reformas promovidas pelos governos, ou investidas particulares, com projetos educativos bastante definidos como, por exemplo, as escolas anarquistas que existiram por um período efêmero durante a Primeira República. Há ainda trabalhos voltados aos projetos arquitetônicos das instituições, ao seu mobiliário e também para outros temas como as produções da imprensa pedagógica, a produção do material didático, e para as práticas culturais de uma instituição escolar em um determinado período histórico.⁶

Levantamentos historiográficos recentes, como os apresentados por Nosella e Buffa (2005, p. 5-6), indicam que a maioria dos estudos se concentra em instituições mais antigas, que tiveram ou ainda têm prestígio social. Mostram que há também um visível interesse por instituições de ensino profissional médio e superior, e também por institutos de pesquisa. A escola destinada à população carente tem, por sua vez, merecido menos atenção dos pesquisadores.

A temática também vem acompanhada de uma significativa ampliação dos tipos de fontes utilizadas como livros de matrícula, produções dos alunos, revistas pedagógicas, currículo, atas, relatórios de inspetores e diretores, plantas arquitetônicas, fotografias, memórias de professores e alunos, enfim, uma soma considerável de fontes que passaram ao “status” de documento histórico em contraponto ao predomínio da utilização da

⁵ Ver: Sanfelice (2007), Noronha (2007), Saviani (2007), Faria Filho (1999), Magalhães (2004), Nóvoa (1999).

⁶ A produção nesta área é bastante vasta. Vide alguns trabalhos: Ávila (1990); Bertan (1990); Ribeiro (1993); Dutra Júnior (1999); Negrão (1999); Nosella e Buffa (1996); Buffa e Nosella (1998); Souza (1998a); Monarcha (1999); Moares (1999); Ananias (2000); Andrade (2000); Faria Filho (2000); Fischer (2005); Sheen (2000) Bomtempy Júnior (2001); Nosella e Buffa (2001); Nosella (2001); Pereira (2001); Machado (2002); Ferreira (2003); Andreotti (2004); Almeida (2006); Moraes (2006); Lage (2007); dentre outros.

legislação escolar como fonte primordial de análise.⁷ Tal empresa não poderia vir desacompanhada de algumas dificuldades, principalmente quando o pesquisador se depara com a precariedade de organização e de conservação das fontes primárias de muitas escolas, o que, por outro lado, tem suscitado uma crescente discussão a respeito de uma política de preservação do acervo destas escolas.

O corte temporal também se diversifica: geralmente acompanhando uma periodização voltada aos aspectos internos do processo educativo, o período a ser abordado se define mais pelo objeto de estudo do que por aspectos econômicos ou políticos da história do país (SAVIANI, 2005, p. 8). Também tem tido relevo uma periodização centrada nas origens e desenvolvimento das instituições escolares, o que, por sua vez, pode vir a explicar por que grande parte das pesquisas sobre as escolas primárias estatais tem se concentrado no momento que compreende a Primeira República, quando algumas iniciativas, no bojo do projeto republicano de escolarização das massas como, por exemplo, a Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), procuram consolidar a tomada de responsabilidade dos governos estaduais pela ampliação da oferta de ensino.

De acordo com Gatti Jr. (2002), o interesse pelo estudo das instituições escolares faz parte de um movimento de renovação no campo da história educacional que tem se acentuado a partir dos anos noventa do século XX, através da consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras e, também, através de espaços associativos, como os grupos de pesquisa – o que vem tornando possível um número cada vez mais crescente de estudos. O autor ressalta a relevância conferida às singularidades sociais das instituições escolares como bastante promissora, pois lançaria algumas bases para a escrita de uma nova história da educação brasileira, a qual passaria a ter em conta as particularidades e especificidades regionais. Para ele, seria bastante positiva a aproximação entre os educadores e os historiadores, e o fato de os primeiros, se apropriando dos referenciais teóricos da disciplina História, terem constantemente submetido seus trabalhos ao mesmo rigor científico conferido a estes últimos.

No âmbito destes estudos, muitos trabalhos têm privilegiado a análise dos grupos escolares - modelo escolar que teve origem no início da Primeira República e que

⁷ A respeito dos novos tipos de fontes e sua análise, considera-se fundamental o trabalho elaborado por Raggazini (2001).

somente foi extinto na década de setenta do século XX. Tais trabalhos, segundo Souza e Faria Filho (2006), também acompanham o movimento de renovação apontado anteriormente. Em um levantamento minucioso, esses autores apresentam um panorama dos estudos que se realizaram em vários estados do Brasil, apontando as diferentes perspectivas e enfoques adotados pelos pesquisadores⁸. Há trabalhos que se detêm na origem dos primeiros grupos escolares, outros que se voltam a sua singularidade e ainda alguns que retratam o desenvolvimento dos grupos escolares em diferentes estados, além dos trabalhos que se dedicam a compreender a cultura escolar, os programas de ensino, a difusão dos valores patrióticos através da educação moral e cívica, e a resistência de professores a esta modalidade escolar, dentre outras perspectivas.⁹ Os autores afirmam que a resistência dos professores é um tema muito importante que deve ser explorado, pois este modelo desencadeou uma série de mudanças que interferiram diretamente no método de trabalho docente como, por exemplo: a introdução de um currículo escolar, a mudança dos métodos de ensino e a criação, dentre outros agentes, da figura do diretor, o que levou à necessidade de se definirem os espaços de atuação e ainda as relações hierárquicas dentro dos estabelecimentos de ensino, os quais, neste momento, passam a ter um local específico, definido.

Nosella e Buffa (2005, p. 6-7) sugerem que o interesse dos pesquisadores por estes estudos talvez se explique pela atual decadência do ensino fundamental público brasileiro em contraponto ao prestígio que os grupos escolares tiveram durante os anos iniciais da Primeira República. Explica-se: esta modalidade escolar difundiu valores e normas sociais em um momento em que transformações sensíveis, de natureza econômica, política e social caminhavam lado a lado com os ideais de progresso e desenvolvimento do início do século XX.

No entanto, cumpre destacar alguns problemas relacionados às pesquisas sobre as instituições escolares no geral, e que também se estendem aos estudos sobre os grupos

⁸ Ver a coletânea organizada por Vidal (2006).

⁹ O panorama apresentado pelos autores traz um número considerável de referências aos pesquisadores que trabalham com esta temática. Ver: Souza e Faria Filho (2006). Acrescenta-se a este levantamento algumas referências de trabalhos apresentados em Jornadas e Seminários promovidos pelo Grupo de Pesquisa HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil: Gonçalves (2004), Brito (2005), Pereira (2005), Souza (2005), Jacomeli (2005), Hora (2006), Paiva e Lima (2006), Carcanha (2006), Chacon, Oliveira e Silva (2006), Oliveira (2006), Gonçalves e Oliveira (2007), Souza (2007). O Anexo I contém a relação destas referências citadas, acrescida de outros trabalhos que se dedicam à história de instituições escolares.

escolares. Os autores citados apontam para riscos que vão desde estudos saudosistas (que somente vêm reafirmar uma versão oficial da história de uma instituição) a uma descrição pormenorizada, restrita apenas aos seus aspectos internos, perdendo-se uma visão mais ampla, do conjunto. Souza e Faria Filho (2006, p. 39), por sua vez, atentam para a necessidade de um aprofundamento teórico sobre a noção de cultura escolar, para estudos que se dediquem a compreendê-la no universo dos grupos escolares, pois comumente este conceito tem sido empregado mais como um recurso descritivo do que como um recurso analítico. Também apontam para temas pouco trabalhados entre os pesquisadores como, por exemplo, a resistência dos professores ante a implantação dos grupos escolares; as diferentes dinâmicas de sua consolidação no meio urbano e no campo, e a percepção das escolas isoladas não como reflexos do “atraso” que se pretendia superar (sobre este aspecto, destacam a importância de se compreender o que era considerado “moderno” nas primeiras décadas republicanas).

É importante destacar que o conceito de moderno, naquele momento histórico, estava vinculado a uma concepção da ciência como o grande motor de desenvolvimento de uma sociedade em que os fatos estariam na natureza para serem “descobertos” pelos cientistas, podendo ser comprovados por confrontação com a experiência. Em suma, a concepção histórica clássica de ciência, positivista ou racionalista, considerando-a como um meio de acesso privilegiado ao conhecimento do mundo em relação aos demais. Moderno era o urbano, a máquina, o “novo” e o que poderia ser “cientificamente” comprovado. De acordo com Sevcenko (2001), o contexto mundial, de fins do século XIX, de intensa pressão das grandes potências sobre os países subdesenvolvidos para ampliação do mercado consumidor de produtos industrializados veio a imprimir nestes últimos a supremacia da cultura européia: a nova filosofia financeira instituiu o modo de vida cosmopolita como modelo de sociedade, acentuando a oposição cidade/campo, com certo desprestígio para esse último. A síntese de tal oposição, como atmosfera cultural da época, foi muito bem retratada em um dos contos de Carlos Drummond de Andrade:

A um simples olhar de meninos do interior, como éramos nós outros, identificava-se a substância particular de que se teciam suas vidas, roupas hábitos e, se não fosse muita imaginação, o seu próprio enchimento físico. Tanto é certo que o homem da cidade oferece à

admiração desarmada do morador da roça, que entretanto a repele por instinto, a receia e a inveja, a expressão de um modelo ideal inatingível, em que se somam todas as perfeições possíveis, síntese que é de refinamento produzido pela cultura, pelo asfalto, pela eletricidade, pelo governo e por tantas entidades poderosas.

(ANDRADE, s/d).

Deste modo, não seria incorreto afirmar que muitas questões relacionadas aos grupos escolares, como sua localização, sua expansão, diferenças, currículo, ritos cívicos e arquitetura, não fazem sentido sem se ater ao modo como um determinado modelo de sociedade se constituiu como o ideal.

Cabe ainda ressaltar a respeito das instituições escolares que estas, desde suas origens, com projetos sociais definidos, vêm impondo condutas, normas, comportamentos, ao mesmo tempo em que seus agentes, de diferentes modos, vêm se apropriando destas mesmas normas, comportamentos e condutas, modificando-as no tempo e lhes atribuindo novos significados. Uma instituição se expande para além de seus muros, dialoga com seu entorno, com o município e estado do qual faz parte, transforma-se e o transforma. Exemplo significativo é a Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), na qual as tentativas de padronização do programa e do currículo definido para os grupos escolares espalhados pelos diversos municípios esbarraram constantemente nos mecanismos de resistência de professores, na existência ou não de docentes habilitados para ministrar um determinado conteúdo, na estrutura da própria escola e na existência ou ausência de materiais didáticos, os quais muitas vezes inviabilizaram o cumprimento de todo o programa, fazendo-se necessário valer-se de algumas adaptações (SOUZA, 1998a, p. 208-209). Ou ainda, a Reforma de Nilo Peçanha (1909), que tendo como objetivo inicial a implantação de uma escola de aprendizes e artífices em cada estado brasileiro com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento do processo industrial do país, na prática, com exceção de algumas delas, acabou por se materializar em um ensino que se voltava mais às necessidades da região onde estava localizada, de modo a oferecer a seus usuários uma formação que atendesse às necessidades de produção locais, essencialmente do artesanato (CUNHA, 2000, p. 66-72).

São muitas as contradições e semelhanças que acompanham as instituições escolares brasileiras, e são os mais variados elementos que conferem sua identidade

(singular) que tem atraído a atenção de um número cada vez maior de pesquisadores. Atentar para estes variados elementos sem se descuidar do seu entorno, que compreende a atmosfera política, econômica e cultural da rua, do bairro, do município, do estado, do país; captar as contradições entre as normas, políticas e recomendações que definem o funcionamento de uma instituição, e o modo como isto se materializa; compreender o que ela institui para si e para a sociedade é uma tarefa necessária ao pesquisador que objetiva compreender a história da educação brasileira.

Considerando as questões apresentadas neste quadro, especialmente as que se referem ao último parágrafo, optou-se pelo seguinte procedimento de trabalho: foram realizadas várias visitas ao acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo, onde existe uma quantidade expressiva de caixas-ordem que contêm documentos relativos à instrução pública paulista como: Atas do Conselho Superior de Instrução Pública, relatórios de inspetores, professores e diretores dos grupos escolares do Estado, mapas contendo notas de alunos, ofícios, além de várias outras correspondências. Ao todo, foram consultadas cerca de cinquenta caixas, no intuito de encontrar indícios a respeito do grupo escolar de Botucatu. Também foram realizadas algumas visitas à cidade de Botucatu, o que permitiu o acesso ao acervo do Museu de Arte Contemporânea, ao acervo do próprio grupo escolar (E. E. Dr. Cardoso de Almeida), à Biblioteca Municipal e a acervos particulares como o Centro Cultural, bem como à residência de alguns ex-professores da escola. Uma quantidade significativa de informações foi encontrada através dos dois jornais consultados, não somente pelo fato de trazerem notícias acerca do grupo escolar, mas também por apontarem para variados aspectos sociais, políticos e econômicos da cidade no início do século XX. O jornal “O Botucatuense”, criado no ano de 1893 por Avelino Carneiro, era um jornal semanal que circulava aos domingos, contendo matérias que raramente eram assinadas. Seu formato, até o ano de 1900 foi de 36,5 x 26,5 cm (A3) e, partir desta data, passou para 55,0 x 40,0 cm (A2). Sua publicação passou por várias interrupções, encerrando-se em 1924, quando estava em propriedade de Batista de Santis. Já o “Correio de Botucatu”, fundado em 1901, possuía duas edições semanais, publicadas às quartas-feiras e aos sábados. Pertencente a uma família de sobrenome Almeida, também proprietária da *Casa Editorial*

Irmãos Levy (PUPO, 2002, p. 157), apresentava o formato de 55,0 x 40,0 cm (A2) e teve seus números publicados até o ano de 1977.

A pesquisa não deixou de encontrar percalços e dificuldades: a falta de alguns documentos (não foram encontrados os números dos exemplares do jornal “Correio de Botucatu” referentes aos anos de 1911, 1912 e 1917, já o acesso ao “O Botucatuense”, restringiu-se aos exemplares dos anos de 1897 a 1899) e o estado de má conservação em que se encontravam outras fontes. Por outro lado, a colaboração de muitas pessoas, principalmente as responsáveis pelos acervos, e as entrevistas informais possibilitaram juntar informações, preencher certas lacunas e interpretar algumas outras. Todo o material foi fotografado e digitalizado. Preliminarmente, foi organizado e dividido por temas: implantação do grupo escolar; o grupo no dia-a-dia; questões políticas e vida cultural e, em seguida, selecionado e organizado em fichas por data, com o intuito de organizar as informações em ordem cronológica. Este procedimento possibilitou o cruzamento dos diferentes tipos de fontes: os relatórios de inspetores, professores e diretores foram comparados com as notas nos jornais e também com fotografias, livros de assentamento, ofícios e outras correspondências, o que resultou, em muitos momentos, em informações conflitantes e, em outros, em informações complementares.

A análise dos jornais levou em consideração que seus enunciados, muitas vezes, refletiam ideologias e visões de mundo de seus donos ou diretores, portanto, certo cuidado se fez necessário para que não se considerasse seu conteúdo como verdade, sem as devidas críticas. O mesmo cuidado se estendeu aos relatórios da instrução pública paulista e aos demais documentos, considerando que estas fontes se constituem como documentos oficiais. Alguns destes documentos permitiram encontrar informações minuciosas a respeito do funcionamento do grupo escolar de Botucatu, além de apontar para muitos problemas e dificuldades enfrentadas. Assim, através de fragmentos de um cenário da época, foi possível compreender um pouco o que acontecia no interior desta instituição escolar. A lista dos documentos pesquisados está relacionada no final do texto, respectivamente por ordem de data e de número.

Este trabalho foi dividido em dois capítulos: o primeiro compreende um breve panorama econômico, político e social dos primeiros anos do Brasil-República e de alguns antecedentes à Reforma paulista. Também se dedica a compreender a dimensão ocupada

pelos grupos escolares neste período histórico: quais relações se estabelecem entre estes e a composição de forças políticas e econômicas no cenário brasileiro, como se relacionam com o processo de desenvolvimento das cidades, com outras modalidades escolares e concepções de ensino, bem como a sua expansão pelas cidades e pelos estados federados. O segundo capítulo se refere à história do grupo escolar de Botucatu nos primeiros vinte e cinco anos de sua existência. Esta instituição ocupou um espaço importante nos principais jornais da cidade, mas, a partir de 1911, foi, aos poucos, cedendo lugar para notícias que se voltaram à criação de uma Escola Normal, implantada naquele ano. No entanto, não deixou de projetar, para os dias presentes, a imagem de uma instituição que, num tempo passado, mais especificamente nas primeiras décadas do século XX, se constituiu como referência em termos de qualidade de ensino, possuindo em seus quadros os melhores professores e os mais modernos métodos educacionais.

A última parte do texto apresenta algumas considerações sobre a história do grupo escolar de Botucatu e seu significado no contexto do projeto republicano de expansão do ensino, procurando, dentro dos limites da pesquisa e a sua autora, responder às questões que suscitaram a elaboração deste trabalho.

Capítulo I

A Primeira República

1.1. Breve panorama

O período que compreende os primeiros anos do Brasil-República pode ser caracterizado como um momento de significativas mudanças e de grande instabilidade política. No plano econômico, a produção cafeeira, que desde o último quarto do século XIX já se deslocava do Vale do Paraíba para o oeste paulista, obtendo considerável crescimento com a abertura dos mercados europeus e norte-americano, se acentua, elevando o país a um lugar de destaque na exportação mundial. As condições geográficas favoráveis, as diferentes repercussões causadas pela Abolição da Escravatura (1888) nos estados produtores (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e a política de fomento à imigração européia, iniciada em 1871, levaram o Estado de São Paulo a liderar a produção econômica. É neste momento que o mercado interno se amplia com a crescente onda imigratória, e que se observa o crescimento do número de estabelecimentos industriais. No início do século XX, poderia contabilizar-se cerca de seiscentos e trinta e seis estabelecimentos, herdando, contudo, uma estrutura industrial dos tempos do Império (preferencialmente de consumo e não de base), concentrando-se geograficamente na zona Centro-Sul do país (CARONE, 1972, p.76). Um fator importante a ser considerado para o crescimento industrial neste período é a expansão da oferta de energia elétrica. As usinas brasileiras, que de 1891 a 1900 eram em número de oito, a partir de 1910 já somam setenta e sete.

O contexto mundial de pressão contínua dos países desenvolvidos para ampliação do mercado consumidor, com a criação de uma economia global única, uma rede de transações econômicas e comunicações, ligando os países desenvolvidos entre si e aos periféricos, estabeleceu uma relação de forte dependência econômica destes últimos em

relação aos primeiros, fazendo com que as exportações de matérias-primas tornassem-se totalmente dependentes das oscilações do mercado internacional (HOBSBAWM, 1988, p. 99). O Brasil, neste período, teve suas importações pagas com os recursos das culturas agrícolas do café, cacau e borracha e, sujeito às inconstâncias e crises dos mercados internacionais, criou inúmeras políticas de valorização do café. O predomínio da oligarquia cafeicultora paulista no cenário político, desde a sucessão dos governos de Deodoro da Fonseca (1889-1891) e Floriano Peixoto (1891-1894) por governos civis, fortaleceu sobremaneira seus projetos com a política de ajuste de Campos Sales (1898-1902), que tinha como objetivo angariar empréstimos e financiamentos internacionais.¹⁰ Como assinalou Sevckenko (1993, p. 37): “o que pretendiam os paulistas era apresentar ao mundo desenvolvido, o das grandes potências, a imagem do governo sólido, estável, dotado de instituições liberais, economia saudável e administração competente.” Para tal intento, fez-se necessário um drástico processo de deflação e arrocho na economia brasileira. Houve a dispensa de muitos funcionários de vários setores públicos, o aumento de impostos e a criação de vários outros. Uma grande quantidade de papel-moeda foi retirada de circulação e incinerada, ocasionando a valorização da moeda nacional, o que obrigou o governo a aumentar as taxas de importação.

Todo esse processo encareceu enormemente o custo de vida da população em geral, desencadeando constantes insatisfações e revoltas. O Rio de Janeiro, desde o início do século, foi palco destas manifestações: populares queimaram bondes em protesto aos preços excessivos da Companhia de São Cristóvão em 1901; em 1902, entraram em choque com a polícia contra o monopólio do preço da carne, e também houve vários protestos contra aos maus serviços prestados pelas companhias de estradas de ferro e de bondes. Já no final da primeira década do século, o custo de vida apresentava-se ainda mais alto e as manifestações apareceram de maneira mais forte e radical, com a liderança do operariado no Rio de Janeiro. Greves, choques com a polícia e manifestos que iriam se repetir em vários estados brasileiros, obrigaram os governos estaduais a tomar medidas mais concretas. Entretanto, somente em 1918, quando as pressões tornaram-se mais intensas, é que os governos fizeram valer as leis que regulavam o preço dos gêneros alimentícios,

¹⁰ Ver “Funding Loan”, In: Sevckenko (1993, p. 36-37) e Carone (1972, p. 107-115).

embora muitas medidas acabassem entrando em descompasso com as constantes altas e as manifestações populares viessem a adentrar os anos vinte (CARONE, 1972, p. 189-190).

O início do século XX também correspondeu a um momento em que os investimentos das grandes potências mundiais por via de empréstimos ampliaram a rede ferroviária, interligando diferentes regiões como, por exemplo, as estradas de ferro São Paulo Railway Co., Rio Claro Railway e Leopoldina Railway. De acordo com o historiador inglês Eric Hobsbawm (1988, p. 48), a construção de ferrovias por todas as partes do mundo caracterizou-se como o esforço de construção pública mais importante empreendido pelo homem neste momento histórico. Por outro lado, evidenciou o monopólio estrangeiro em alguns setores de infra-estrutura nos países dependentes. No caso do Brasil, de acordo com um relatório do Ministro da Fazenda, em 1905, de todo o capital enviado pelas vinte e quatro companhias estrangeiras existentes no Brasil aos seus países de origem, mais da metade provinha das três estradas de ferro inglesas. Outros monopólios também marcaram este período, como o exemplo da companhia Light and Power, que “desde o começo do século dominava a produção e distribuição de eletricidade em São Paulo e no Rio de Janeiro” (CARONE, 1972, p.141). A supremacia do capital estrangeiro também se expressava pelo controle bancário, pois, segundo Carone, seus bancos constituíam-se como os grandes intermediários entre a exportação dos produtos brasileiros e o mercado mundial.

A imigração estrangeira ao Brasil contribuiu para o alargamento do mercado interno de bens de consumo. Paul Singer (1986, p. 212) aponta para a ampliação do mercado brasileiro frente à expansão da economia capitalista neste momento, ainda que por meio do reduzido poder aquisitivo do trabalhador individual. Nesse contexto, algumas medidas do governo federal, logo no início da República (1890), como a elevação das tarifas aduaneiras para o aumento da receita fiscal do Estado, possibilitaram o desenvolvimento da indústria têxtil e de outros ramos da indústria leve – processo que foi favorecido nos anos que compreenderam a Primeira Guerra Mundial (1910-1914) devido à substituição de importações. Entretanto, com exceção do ramo de fiação e tecelagem, a indústria brasileira deste período apresentou-se muito mais sob a forma de estabelecimentos pequenos de produção artesanal: alimentos, vestuário, móveis etc. A possibilidade de substituição da produção artesanal, segundo Singer, dependia, sobretudo, da unificação física do mercado interno por meio de um sistema adequado de transportes, o que de fato

não ocorria, pois, a rede ferroviária – constituída por redes regionais que ligavam as áreas produtoras aos portos de embarque - neste momento, ainda que apresentando considerável expansão, destinava-se basicamente à produção voltada ao mercado externo, não havendo quase interligação entre os sistemas regionais. “Destá maneira, a unificação dos mercados se fazia em caráter regional e dependia, em última análise, do dinamismo do SME (Sistema de Mercado Externo) de cada área” (SINGER, 1986, p. 215).

Neste período de expansão das forças produtivas, a concentração urbana dependia, portanto, do desenvolvimento industrial de algumas regiões do país. São Paulo tornou-se o centro de acumulação do capital industrial. Singer também afirma que algumas regiões do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, por exemplo, encontraram na área cafeeicultora um escoadouro para sua produção agropecuária, o que estimulou a produção de mercadorias simples nestes estados, resultando em um impulso industrializador na região Sul. Algumas regiões do Nordeste também vivenciaram este processo, quando da substituição dos antigos engenhos por modernas usinas açucareiras o que, em certo momento, favoreceu a acumulação de capital industrial, o qual, por sua vez, estendeu-se à indústria têxtil, voltada à produção de sacaria para o açúcar.

A constituição do mercado interno para os produtos industriais acompanhou o processo de urbanização. As cidades cresceram em função do movimento exportador, pois passaram a comportar uma série de serviços como: transporte, comercialização, armazenamento, embarque e desembarque dos produtos (SINGER, 1977, p. 43). Algumas cidades, que foram aos poucos modernizando-se, começaram a refletir a passagem do estilo de vida agrário-comercial para o baseado na civilização urbano-industrial. Foram perdendo sua feição de “simples prolongamento do sistema de vida rural e núcleo de atividades puramente comerciais” (NAGLE, 2001, p. 39-42). Na Capital Federal, à remodelação do porto mais compatível com esta expansão, seguiu-se um projeto de remodelação da cidade violentamente segregador: a reforma do prefeito Pereira Passos (1903 a 1906), no governo de Campos Sales, fez das áreas centrais da cidade um verdadeiro “canteiro” de reformas. Casebres e cortiços foram interditados, proibiram-se muitos costumes da população, os “vadios”, miseráveis e crianças abandonadas foram recolhidos em internatos e centros de detenção, e a população pobre teve como única opção se deslocar para a periferia da cidade. O centro carioca, iluminado, com novos canteiros de jardins, “bombonieres” e cafés

contrastava com os morros, onde o povo respirava o esgoto a céu aberto e a falta de saneamento (SEVCENKO, 1993). Neste caso específico, como no da maioria das cidades que cresciam, o “progresso” representava um alto custo à população marginalizada.

Dentre os novos atores sociais que surgiram neste cenário, tais como os imigrantes que deixaram as fazendas de café e se instalaram nas cidades - compondo grande parte do operariado - profissionais liberais, funcionários públicos, indivíduos oriundos das camadas agrícolas decadentes, principalmente da economia açucareira do Nordeste, e uma burguesia industrial - dentre outros - a população carente seria vista com desprezo e com desconfiança pelas autoridades. Problemas sociais tomam a forma de “casos de polícia”. E afastar, internar e controlar serão medidas cotidianamente tomadas pelas autoridades públicas (SEVCENKO, 1993, p. 78-80). A população urbana sofreria com o alto custo de vida, de habitação, de transportes, devido aos baixos salários, principalmente os destinados ao proletariado industrial, e à ausência de muitos dispositivos legais de regulamentação das condições de trabalho e de assistência.

De acordo com Nagle (2001, p. 36-41), durante as primeiras décadas do século XX, os problemas de natureza social não teriam suscitado de imediato a preocupação dos republicanos; tanto que a Constituição de 1891 não contemplou nenhum aspecto desta questão. Alguns elementos mais específicos da legislação social do trabalho (que aparecem nos anos posteriores), frutos de pressões dos movimentos sociais sobre os governos, acabam por se restringir a alguns itens de algumas categorias profissionais, principalmente das que eram consideradas as funções mais importantes no cenário nacional. Entretanto, algumas medidas, como o Decreto de 1903 que autoriza a formação de sindicatos agrícolas e rurais, e o de 1907, que estende tal autorização à organização de sindicatos profissionais e de sociedades corporativas, contribuíram para que se acentuasse a pressão sobre os governos, de modo a garantir algumas melhorias no setor trabalhista. Um exemplo de tal conquista seria a instituição de caixas de aposentadoria. Entretanto, os dispositivos legais que caminharam a passos lentos no início do século, começaram a se ampliar a partir da década de vinte, na medida em que as reivindicações contribuíram para formalizar alguns aspectos da legislação social.

Uma maior atuação do Estado no que diz respeito às questões sociais, característica do período que compreende o final do século XIX e início do XX,

denominada por Hobsbawm (1988, p. 84) de “era dos impérios”, teve como uma de suas causas a extensão dos direitos políticos a uma quantidade maior de pessoas, quando da aprovação do sufrágio universal. No caso brasileiro, apesar do alto índice de analfabetismo que, pelas leis da época, impediam que o analfabeto votasse, as expectativas de participação política vieram a se acentuar, principalmente no cenário urbano. Um outro motivo teria sido o fato de os governos nacionais virem-se obrigados a empreender certas políticas de reformas e bem-estar sociais com o objetivo de amenizar as constantes reivindicações e insatisfações do proletariado urbano, com o objetivo de disciplinarizar as massas operárias e enquadrá-las na legislação social. Enfim, tudo o que se fizesse como necessário para afastar o “perigo” representado pelo socialismo.

O movimento do operariado no Brasil apresentou uma multiplicidade de experiências e foi constituído de diversas correntes de pensamento, como o anarquismo, o socialismo, o positivismo e também a corrente de pensamento católica. A singularidade das experiências era decorrente das especificidades das dinâmicas econômicas regionais, das diferenças de salários, das diferenças étnicas e das formas de organização e composição destas correntes ideológicas. Contudo, a despeito dessas diferenciações, “a história da Primeira República permanece como um movimento de extraordinária mobilização coletiva e de forte organização de classe” (BATALLA, 2000, p.14). Sendo as condições de trabalho nas fábricas, indústrias e oficinas muito precárias e as jornadas de trabalho variando de quatorze a dezesseis horas, acrescidas dos problemas de moradia, de transportes e do controle por parte dos patrões em vilas operárias, muitos trabalhadores passaram a se organizar em associações mutualistas que representavam, neste momento histórico, um meio de amparo frente à inexistência de políticas que assistissem aos direitos do trabalhador.

Nos primeiros anos do século XX, o movimento grevista foi favorecido pelo início do ciclo de desenvolvimento econômico gerado pela exportação do café e pelo fortalecimento do movimento operário através dos sindicatos, o que levou à prática das paralisações como instrumento de reivindicação por melhores condições de trabalho, e de vida, no geral. Em 1903, estourou a greve na indústria têxtil no Rio de Janeiro; em 1906 houve uma intensa mobilização pela redução da jornada de trabalho para oito horas, com a greve geral em Porto Alegre (RS). Ainda neste ano, também houve paralisações em setores

estratégicos da área de exportação, como a dos portuários de Santos. O setor de transporte ferroviário também seria atingido com a greve da Companhia Paulista nas cidades de Jundiaí, Rio Claro e Campinas, somente para citar alguns exemplos. Os constantes agravos entre os proprietários de fazendas, donos de fábricas e os imigrantes passaram a acentuar o receio e desconfiança por parte dos primeiros em relação aos últimos, e a imigração européia ao Brasil acabou apresentando um declínio por volta de 1910. Ainda segundo Batalha (2000, p. 44), por este período, o presidente Hermes da Fonseca teria sido o primeiro governante a mencionar a existência de um “problema operário”, mesmo sem realizar nada efetivamente. Sua posição, frente a estas circunstâncias, refletiria as concepções políticas dos governantes neste momento histórico, as quais, por sua vez, eram bastante contraditórias, transitando entre ações assistencialistas (como a construção de vilas proletárias), repressão e indiferença.

No mesmo ano em que a oligarquia agrário-exportadora se reunia para selar políticas mais incisivas de valorização da produção cafeeira, através do Convênio de Taubaté (1906), também se realizava o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, seguido de mais dois outros congressos realizados na década de dez. Os congressos operários constituíam-se como importantes focos de disseminação das idéias anarquistas e socialistas¹¹, idéias que, segundo Nagle (2001, p. 53-2), apresentaram-se neste período, muito mais sob a forma de lutas reivindicatórias do que propriamente de um pensamento estruturado. Através da divulgação em periódicos e panfletos, as idéias socialistas teriam se difundido pelo país afora, após a efêmera existência de seu Partido, fundado em 1902. Ainda segundo o autor, a proeminência do anarquismo em relação ao socialismo neste momento se deu principalmente devido a uma atuação mais prática por parte daquele, que atuou fortemente através de greves, associações de socorros mútuos, comícios e resistências. O foco do anarquismo - a assistência ao movimento operário e a adesão deste aos seus ideais - e suas ações as quais resultaram em alguns acordos e leis, como as mencionadas anteriormente, além de beneficiar o proletariado, abriram caminhos para que se estabelecesse uma discussão sobre a participação da massa operária na organização da sociedade brasileira.

¹¹ As páginas 46-47 desta dissertação apresentam algumas questões relacionadas à educação na concepção anarquista. A respeito da doutrina anarquista, consultar Nagle (2001), p. 56.

No plano político, se por um lado, com a instituição da nova forma de governo, houve um profundo remanejamento de poder via descentralização, e a União passou a dividir um número considerável de atribuições administrativas e políticas com os estados federados¹², por outro, os estados exportadores fortaleceram-se sobremaneira em relação aos demais. Estes últimos foram, em grande parte, prejudicados pelo modelo tributário aprovado pela Constituição de 1891, o qual concentrou a arrecadação dos estados nas atividades de exportação. Deste modo, “com economias frágeis, e, conseqüentemente, sem recursos para manter administração dos seus governos, os pequenos estados se transformaram em satélites da união ou das grandes unidades federativas” (FREIRE e CASTRO, 2002, p. 40).

Com relação ao Estado republicano laico, a separação da vida civil da religiosa, com a secularização dos cemitérios, a instituição do casamento civil e a laicidade do ensino, não se constituiu como grave problema para a Igreja Católica. Na realidade, significou o fim das intensas batalhas entre católicos e maçons, e entre católicos e liberais ou positivistas. E ainda, “para alguns terminara a época de desprestígio da Igreja Católica, tão acentuado durante a monarquia, com a instituição do regalismo” (NAGLE, 2001, p. 82). Entretanto, nestes primeiros anos, a começar por uma mobilização iniciada “de cima”, ou seja, através da formação de grupos de intelectuais católicos para difundir o ideário religioso e “moralizar” a sociedade, a sua rearticulação vai aos poucos se fortalecendo. Seguindo este objetivo, a Carta Pastoral, elaborada em 1916, seria um dos primeiros sinais de mobilização de forças por parte da Igreja. A preocupação em “cristianizar” os intelectuais vai se intensificar com a criação do Centro Dom Vital, em 1922, que mais tarde se transformará na Ação Católica Brasileira (NAGLE, 2001, p. 85). Nos anos de 1924 a 1926, quando da revisão da Constituição de 1891, no governo de Arthur Bernardes, os católicos iriam propor duas emendas para a Carta, as quais, embora não aprovadas, representariam o início de ações mais incisivas que, posteriormente, se desdobrarão em incursões no terreno da política, apoiando ou não candidaturas e marcando uma posição fortemente anti-revolucionária frente aos movimentos sociais do período, e em defesa da

¹² Dentre as atribuições conferidas às unidades federadas estavam a liberdade para contraírem empréstimos estrangeiros, a criação de forças armadas próprias e a liberdade para estabelecerem barreiras fiscais. Ver: Nagle (2001, p. 361).

ordem instituída.¹³ No campo da educação, todo este movimento de “arregimentação de forças”, nestes primeiros anos, irá desencadear alguns sucessos posteriores, como a reintrodução do ensino religioso através da reforma educacional do ministro Francisco Campos na década de trinta, por meio de decreto e, a partir de então, reaparecendo em todas as constituições posteriores como disciplina facultativa (CURY, 2004, p. 11).

Por fim, a proclamação da República, que uniu provisoriamente diferentes setores sociais, grupos políticos e ideologias distintas (militares, republicanos históricos, parte da burguesia comercial, parte do setor agrário, abolicionistas, profissionais liberais etc.), em certo momento, possibilitou a crença de uma maior participação política e de democratização, pois “o entusiasmo e as expectativas despertadas em certas camadas da população pelo advento do novo regime provinham de promessas democratizantes feitas nos comícios, nas conferências públicas, na imprensa radical” (CARVALHO, 2006, p. 46). No entanto, a concentração de poder nas mãos das oligarquias agrário-exportadoras levou ao desencanto com tal possibilidade. A Constituição de 1891 proibiu o voto de mendigos, praças de pré (soldados, cabos e sargentos) e religiosos (FREIRE e CASTRO, 2002, p. 37); as mulheres somente teriam o direito ao voto em 1933. O sufrágio universal, que em certo momento diminuía a tendência aristocrática herdada do Império, ao mesmo tempo, comprometia as possibilidades de se ampliar a participação política quando a exigência da alfabetização como critério para o exercício do voto contrastava com cerca de 80% de uma população analfabeta (FAUSTO, 1977, p. 237). Desencanto que também se expressa com a política de controle da máquina eleitoral por parte dos governadores estaduais, a partir do momento em que estes passam a dissolver as municipalidades, nomear intendentes e controlar a mesa eleitoral: nomeando juízes, distribuindo livros eleitorais, transportando-os e exercendo pressão sobre os eleitores.

Com o estabelecimento do novo regime, os partidos políticos federais como o Partido Liberal, o partido Conservador e o Partido Republicano deixam de existir e formam-se partidos estaduais. Os constantes conflitos de interesses regionais, os setores que se sentiam excluídos de participação política (como os militares), a insatisfação popular, as crises financeiras e as disputas eleitorais levaram às várias manifestações e revoltas como a da Armada (1889-1894), de Canudos (1893-1897), da Vacina (1904) e a

¹³ A respeito das duas emendas, ver: Nagle (2001, p. 89).

lutas armadas estaduais: São Paulo (1891), Mato Grosso (1891) e Rio Grande do Sul (1893-1895). Foram anos tumultuados e repletos de inquietações os quais, posteriormente, a “política dos governadores”, encetada por Campos Sales, tentaria controlar, causando por anos o que Carone (1972) definiu como “estagnação da vida representativa”.¹⁴

1.2. A escola na República

Nas últimas décadas do século XIX, nos países desenvolvidos, a escolarização em massa atinge níveis consideráveis de crescimento. A partir deste momento, ela passaria a ser assegurada por um ensino primário mais universalizado, promovido e supervisionado pelo Estado. A atuação deste, por sua vez, inseria-se no contexto de uma era tecnológica, em que a natureza da administração pública e privada, ampliando suas atividades e promovendo o desenvolvimento de novos setores de serviços e empregos, exigia a extensão da escolarização às massas. De acordo com Hobsbawm (1988, p. 213), em termos educacionais, a era de 1870 a 1914 teria sido, na maioria dos países europeus, a era da escola primária.

No cenário que se desdobra com o início da República no Brasil, a ampliação da escolarização não teria se constituído como tema de maior relevância, apesar de, no período de propaganda do Partido Republicano, haver-se difundido o contrário. Um aspecto apontado por Nagle (2001, p. 367-369) seriam as poucas mudanças sofridas na estrutura da administração escolar nos primeiros anos da República. Ao observar-se a efêmera duração do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos (de 05 de maio de 1890 a 23 de outubro de 1891) e, posteriormente, a atribuição dos assuntos relacionados à escolarização ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (o que revelava que os assuntos educacionais eram tratados por um Ministério que exercia uma gama de outras funções), pouco foi alterado em termos de administração escolar. De acordo com este autor (p. 357), a interpretação corrente da legislação desde o Ato Adicional de 1834 (o qual, por sua vez, atribuía às províncias a responsabilidade de legislar e promover a escolarização primária e

¹⁴ Em 1909, Campos Sales, através de dispositivos legais e de coerção, estabeleceu a consolidação de grupos estaduais no poder. Alterando um dispositivo jurídico no órgão máximo que validava as eleições de deputados (Comissão Verificadora) garantia a vitória do candidato das oligarquias estaduais, ignorando os candidatos de oposição que obtivessem mais votos. Conferir: Carone (1972, p. 302-308) e Basbaum (1986, p. 183-193).

secundária, enquanto o ensino superior estaria a cargo do Governo Imperial), teria se mantido a mesma no novo regime político por força de tradição. Com a República, a escolarização primária se encontraria exclusivamente a cargo dos estados federados. Isto se explicaria pelo fato de não ter havido alterações profundas na estrutura da sociedade brasileira. Moraes (2006, p. 214-216) explica que, pelo fato de a República não ter realizado transformações estruturais no país, também não poderiam ocorrer grandes mudanças na organização da instrução pública, uma vez que os objetivos liberais democráticos (e, dentre eles, a ampliação da participação política acarretando a necessidade da educação para a formação do cidadão) teriam sido traçados pelos donos das propriedades. Daí a distância existente entre as afirmações e as realizações efetivas. De acordo com Saviani (2007, p. 170-171):

(...) embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou esta expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a *fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição Republicana.

Nagle (2001) também evidencia um outro aspecto que acentuava a idéia de delimitação de competências com relação ao ensino e a permanência de uma interpretação jurídica que impossibilitava tanto a ação do Governo Federal com relação ao ensino primário, quanto a dos estados federados com relação ao ensino secundário e superior. Em suas palavras, “verdadeira prisão legal para todos os que se preocupavam em colocar a educação brasileira no nível das exigências históricas do mundo moderno [...]” (NAGLE, 2001, p. 355). A leitura que se fez da Constituição Republicana de 1891, que obrigava a laicidade do ensino público e “dava ao Governo Federal, ou melhor, ao Congresso, mas não

privativamente, a faculdade de ‘criar instituições de ensino superior e secundário nos estados’ e ‘animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais’ (NAGLE, 2001, p. 360), foi a de que o ensino superior e secundário seriam obrigações de domínio exclusivo do Governo Federal, enquanto tais obrigações não se estenderiam às escolas primárias – responsabilidade compreendida também como “exclusiva” dos estados federados. O interesse em manter esta interpretação estaria no fato de que, no período do Império, o Governo não poderia prescindir de controlar o ensino secundário e superior, de onde saíam as elites dirigentes do país e, uma vez que, com o novo regime, tanto as oligarquias agrário-exportadoras quanto a burguesia urbano-mercantil necessitavam do mesmo dispositivo de controle. Deste modo, coube aos estados federados a tarefa de ampliar a oferta de escolarização por meio do ensino primário.

1.3. Os grupos escolares: marcos simbólicos no início do século XX

Nos parágrafos seguintes pretende-se expor algumas das principais questões que envolveram as tentativas de ampliação da oferta de escolarização às massas nos primeiros anos da República. Alguns temas, como a Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), os novos métodos de ensino, a instituição de uma cultura cívica, o acelerado crescimento demográfico no Estado de São Paulo e a arquitetura dos grupos escolares serão retomados no capítulo posterior, ao tratar-se das origens do grupo escolar de Botucatu.

De acordo com Castanho (2005, p. 39-46), é no período que compreende o último quarto do século XIX que a educação passa a ocupar uma centralidade na vida cultural brasileira para experimentar, no início da República, um forte impulso em seu processo de institucionalização. Anterior a este momento, a atuação dos colégios jesuítas e de outras ordens, das aulas régias e outras formas de escolarização as quais marcaram a educação brasileira no período colonial e pós-colonial, teriam se constituído como “antecipações” deste processo, cuidando de não se conceber este termo sob uma perspectiva evolutiva e linear. Já a partir de meados do século XIX, as mudanças que ocorrem no cenário brasileiro, como a expansão da cultura cafeeira na região sudeste do

país, acompanhada de algumas políticas de incentivo à imigração européia em substituição ao braço escravo, contribuem, em grande medida, para a expansão da escolarização através de iniciativas particulares. Os incentivos por parte do governo imperial, para a ação de particulares no campo da educação, ao declarar a liberdade de ensino em quase todas as províncias do país, também contribuem para acelerar este processo. O autor cita como exemplo, o caso do Colégio Culto à Ciência, inaugurado em Campinas, no ano de 1874, por meio da atuação de um grupo de cafeicultores e aliados que, já por volta dos anos sessenta, haviam criado uma associação denominada Sociedade Culto à Ciência. Moraes (2006, p. 148-149) assinala que, por esse período, existia entre os “homens ilustrados”, tanto monarquistas quanto republicanos, certo consenso ante a necessidade e a importância da educação, “claramente percebida como instrumento eficaz de controle indireto das relações sociais” (MORAES, 2006, p. 149). No entanto, como não havia unanimidade quanto a ser a instrução um dos deveres do Estado para a população colidiam as opiniões mesmo entre os elementos de cada uma dessas facções (*ibid*). De acordo com esta autora, estas divergências internas vão sofrendo mudanças e, com a Proclamação da República (1899), o posicionamento definido pelos cafeicultores paulistas será pela defesa da obrigatoriedade do ensino, marcando um momento, o qual, segundo Castanho (2005, p. 49), a institucionalização escolar no Brasil avançaria a passos largos.

Neste contexto, o projeto iniciado pela Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), que originou a criação dos grupos escolares, acabou por tornar-se um modelo adotado em vários outros estados brasileiros¹⁵. Os grupos escolares constituíram-se como importantes centros de difusão de cultura e de uma nova ordenação social: a civilização das massas e a modernização da sociedade, ocasionando mudanças significativas no ensino primário. Por quase oitenta anos constituíram-se em um modelo de ensino que se confunde na memória das pessoas com a própria escola primária.¹⁶

¹⁵ Embora a Reforma da Instrução Pública Paulista tenha inspirado reformas semelhantes em outros estados, seria interessante ressaltar que não há intenção de tomar o Estado de São Paulo como modelo de sociedade e educação brasileiras neste período histórico e nem de fazer uma associação mecânica entre processo de urbanização e escolarização. De acordo com Clarisse Nunes (1992, p. 153-154) ao se tomar São Paulo unicamente como modelo se está desconsiderando alguns traços particulares do processo de urbanização e a especificidade de outras cidades e regiões do país.

¹⁶ Os grupos escolares perduraram até 1971, quando foram extintos pela Lei Federal nº. 5.692, que unificou o ensino primário ao ginasial. Além dos grupos escolares, havia outras modalidades de escolas primárias denominadas “escolas isoladas” como as *escolas intermédias*, as *escolas provisórias* e as *escolas ambulantes*, além das *noturnas*. No campo e em localidades mais distantes dos centros urbanos, os grupos escolares não se

Portadores de uma cultura própria, formada por teorias pedagógicas, representações e práticas simbólicas, produziram uma identidade que os destacava das demais escolas. A configuração da escola primária graduada no Brasil, até então inédita, reuniu diversos educadores, políticos e intelectuais que passaram a defender a necessidade de espaços específicos projetados para a escolarização das massas. Pela primeira vez a escola primária pública se torna uma instituição específica, com edifício próprio construído especialmente para ela, considerando-se que, no período que compreende o Império, as aulas funcionavam geralmente em paróquias, em cômodos alugados ou na casa dos mestres-escola (SOUZA, 1998a, p. 122).

Esta modalidade escolar teve como modelo as escolas reunidas que se difundiam rapidamente em vários países europeus a partir da segunda metade do século XIX. Na Inglaterra, por volta de 1870, teve início a construção das primeiras escolas com várias salas de aula. Na Espanha, a criação dos grupos escolares teria ocorrido em 1898, em escolas de prática de ensino anexas às escolas normais, mobilizando vários educadores na defesa da escola graduada no país. Souza (1998a, p. 36) cita o trabalho de Blanco y Sanchez, *Escuelas Graduadas* (1899), como uma obra bastante utilizada para a divulgação dos grupos escolares como modalidade de escola adequada aos países hispano-americanos. Segundo Felgueiras e Silva (2006, p. 59-76), na Alemanha e na Bélgica, assim como também em Portugal, as escolas graduadas receberam o nome de escolas centrais. As autoras indicam que, neste último país, a primeira experiência relacionada à implantação desta modalidade escolar teria ocorrido no ano de 1869, na cidade de Lisboa, por meio de uma portaria do Ministério Geral da Instrução Pública, que implantou a Escola Central nº. 1, em caráter experimental até o ano de 1870, sendo oficializada por meio da reforma da

constituíram como modelo preponderante e sim estas outras modalidades. Os grupos escolares, concentrados nas áreas urbanas, eram regidos por professores normalistas em sua maior parte, possuíam melhores materiais didáticos e uma estrutura arquitetônica mais elaborada. As *escolas intermédias* eram regidas por professores não normalistas, habilitados através de exame. Já as *escolas provisórias* eram regidas por professores interinos, habilitados por concurso perante os inspetores de distrito. Se os professores se tornassem diplomados, estas escolas passariam a preliminares. Nas *escolas ambulantes*, as quais funcionavam em localidades de baixa densidade populacional, o professor se deslocava de uma região à outra para ministrar o ensino. As *escolas noturnas*, por sua vez, destinavam-se aos alunos do sexo masculino, maiores de dezesseis anos. Eram implantadas onde houvesse uma frequência provável de trinta alunos. Com exceção dos grupos escolares, estas outras modalidades de escola primária apresentavam um currículo reduzido (REIS FILHO, 1981, p. 119-121). Souza (2004, p. 114-115) atenta para o fato de que a historiografia do ensino primário deve tratar com algum cuidado as construções de sentidos a respeito das representações sobre os grupos escolares, representações, por sua vez, que exaltaram as vantagens desta modalidade escolar em contraponto a uma imagem negativa das escolas isoladas.

instrução primária. Contudo, as autoras atentam para o fato de que em Portugal as escolas centrais não tiveram a mesma expressão e significado que as escolas graduadas de outros países, ficando a sua implantação circunscrita à Lisboa, ao Porto e, posteriormente, a algumas capitais de distrito. Nos Estados Unidos, seria a partir de 1860, que a escola graduada passaria a ser adotada como um modelo de referência para a reorganização das escolas urbanas de vários distritos, possibilitando aos professores, através da adoção do ensino simultâneo¹⁷, o estabelecimento de um currículo uniforme (SOUZA, 1998a, p. 37-39).

A Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista, de 1892, não contemplou de imediato a criação de escolas graduadas, voltando-se às diretrizes gerais sobre a instrução pública no Estado de São Paulo. Somente no ano seguinte, após a apresentação do projeto de lei do deputado Gabriel Prestes, é que ocorreria efetivamente a reunião de escolas em um só edifício. O artigo 1º da Lei nº. 169 de 07 de setembro de 1893 (esta, por sua vez, constituindo-se com um desdobramento da Lei nº. 88 de setembro de 1892) autorizaria o Conselho Superior de Instrução Pública a reunir em um só edifício, de quatro a dez escolas isoladas nas localidades onde, devido à densidade populacional, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar (REIS FILHO, 1981, p. 119).¹⁸ A expansão dos grupos escolares no Estado de São Paulo foi lenta durante os primeiros anos do século XX: até 1905 havia apenas cinquenta grupos espalhados pelos cento e setenta e três municípios do Estado¹⁹. Estas escolas estiveram associadas às transformações pelas quais as cidades brasileiras vivenciavam nesse período – marcadas, sobretudo, por considerável crescimento urbano. Quando comparados com as outras modalidades de ensino primário que existiam concomitantemente a eles, os grupos escolares demonstravam

¹⁷ O ensino simultâneo, que consistia na idéia de um professor ministrar a aula ao mesmo tempo a um grupo de crianças, estas agora separadas por idades correspondentes às séries graduais relativas ao nível de conhecimento, fazia parte de uma tendência que vinha se tornando dominante no processo de produção da escola moderna. De acordo com Alves (2005b, p. 132), progressivamente, o trabalho didático passou a ser dominado pelas técnicas de atendimento coletivo aos estudantes. O ensino simultâneo, a partir do século XIX, foi considerado como uma proposta mais apropriada à universalização do ensino. Segundo Hamilton (1989, p. 103, *apud* SOUZA, 1998a, p. 33), na Inglaterra, o termo *simultâneo* teria sofrido várias revisões pedagógicas, passando, por volta de 1830, a ser definido como um método pedagógico pelo qual os professores encontram-se no comando da atenção simultânea dos alunos. A respeito das origens da escola pública moderna, ver: Alves (2005a).

¹⁸ O termo “escola” correspondia à época ao que hoje denominamos de classes.

¹⁹ Os dados referentes ao número de grupos escolares até o ano de 1905 e o número de municípios foram extraídos de: Souza (1998a, p. 117-118) e Azevedo (1956 *apud* CATAIA, 2001, p. 236), respectivamente.

possuir muito mais prestígio, principalmente quando se atém ao fausto da estrutura arquitetônica dos primeiros edifícios, como no caso do Grupo Escolar do Brás ou o da Avenida Paulista, na capital de São Paulo. Nos locais onde eram construídos, geralmente nas praças centrais das cidades, havia uma grande valorização dos terrenos de seu entorno e era um sinal de prestígio para os municípios serem contemplados com a sua implantação (SOUZA, 1998a, p. 92). A sua localização, geralmente próxima à Igreja Católica, também se explicava pela demarcação de espaços em uma sociedade republicana laica. Na cidade de Botucatu, interior do Estado de São Paulo, a inauguração do edifício projetado para o grupo escolar, em 1897, a poucos metros da Igreja Matriz, ainda que incompletas as obras, foi realizada de modo solene, com uma grande festa:

No sabbado atrazado vinte do corrente, houve uma festa symphatica entre os operários do prédio escolar Dr. Cardoso de Almeida cujas obras foram concluídas. (...) a banda musical desta cidade abrilhantou e merece também uma sincera saudação, que l'há dirigiu o vosso redactor. Terminada a festa, os convidados e operários, acompanhados da banda de música, dirigiram-se a casa do Dr. Cardoso de Almeida. (...) Assim com chave de ouro, terminou a bela festa operária. (O Botucatuense, 28 de mar. de 1897).

As diferenças na arquitetura, organização e salários dos professores dos grupos escolares em relação aos das escolas isoladas (os professores do grupo escolar, por ser, em sua maioria, formados pela Escola Normal, recebiam salários maiores), intermédias ou ambulantes traz mostras da dualidade de ensino que se instaurava com este novo tipo de escola: nos relatórios de diretores e professores de escolas isoladas, nos quais a falta de materiais era uma reclamação constante, deixa-se entrever uma política de valorização da cidade em detrimento do campo, num momento em que maioria da população se concentrava geograficamente neste último.

Os ensinos simultâneo e seriado²⁰, recém implantados, que hoje soam tão familiares, resultaram de um processo longo e não sem contradições. Os novos modelos de racionalidade escolar provavelmente não se implantaram sem resistências, pois influenciaram não somente o universo intra-muros das escolas, mas os hábitos das famílias

²⁰ Cada série correspondente a um ano letivo.

dos alunos, a cidade, seu entorno. Com a introdução de um calendário escolar, de horários específicos para os trabalhos escolares (com duração de cinco horas diárias), e de datas para os ritos cívicos, o ritmo de vida dos alunos e de seus familiares passa, a partir de então, a ser regido também pela sineta das escolas. O auxílio ao serviço sanitário no combate às epidemias e à higienização dos espaços públicos também começa a fazer parte de sua dimensão educativa (SOUZA, 1998a, p.143). Deste modo, o atestado de vacina apresentase como um importante critério para o acesso de uma criança ao grupo escolar. Alguns diretores, anunciando o início do ano letivo, explicitavam tal exigência em notas nos jornais, como o exemplo a seguir:

Levo ao conhecimento dos senhores paes e mais interessados pela instrucção de menores que acha-se aberta neste estabelecimento, das 12 ás 3 da tarde a matrícula de alunos (...) Os novos candidatos deverão exhibir certidão de idade e atestado de vaccina. (Correio de Botucatu, 30 de nov.de 1909).

A questão da saúde pública era uma preocupação constante, pois nos períodos em que os municípios passavam por surtos de epidemias, a freqüência dos alunos nos grupos escolares era fortemente prejudicada. O primeiro diretor do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida expôs, no ano de 1896, uma destas situações em um relatório apresentado ao Conselho Superior de Instrução Pública, explicando que a média de 53% de freqüência de alunas da seção feminina do 1º e 2º ano teria como causa “as epidemias que reinaram nesses mezes e que muito maltrataram as crianças”. (Rel., 1896. Ordem 4.974).

Em outros momentos, algumas normas e intervenções dos grupos escolares esbarravam no descontentamento das famílias dos alunos:

GRUPO ESCOLAR “DR CARDOSO DE ALMEIDA”

Constam-nos que as aulas do Grupo escolar Dr. Cardoso de Almeida reabrem-se no dia 1 de Fevereiro próximo. Informa o sr. Director que as creanças que não cursaram as aullas do ano passado só poderão ser admitidas á matrícula apresentando atestado de vaccina. Ora Graças! (O Botucatuense, 17 de jan. de 1904).

Agora não dá mesmo, o diretor do grupo tem seguido o critério de mudar constantemente de livros, o que obriga os pais a gastarem \$8 ou \$10 por mês com dada (*sic*) filho. Muitos não querem satisfazer o pedido de novos livros e estão seus filhos na contingência de ficar sem instrução. Ahi fica a observação e esperamos que se normalise a situação. (Correio de Botucatu, 09 de abr. de 1910).

Se em seus primeiros anos de funcionamento, sob a insígnia de educação "para o povo", os grupos escolares acabavam se destinando, em sua maioria, às classes privilegiadas, permitindo alguma convivência entre crianças destas classes com as das classes trabalhadoras (MARCÍLIO, 2005), abrigando filhos de grandes proprietários, de sapateiros, de imigrantes, de operários etc., de outro modo, sua extensão não alcançou aos pobres, miseráveis e negros (SOUZA, 1998a, p. 112) e esteve comprometida pelo ingresso de crianças no trabalho infantil. Consultando as caixas de relatórios de inspetores e diretores dos grupos escolares de diversos municípios do Estado de São Paulo, na tentativa de encontrar indícios sobre o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, não se pôde deixar de notar referências a respeito do trabalho infantil no campo, principalmente na época das colheitas, o que incidia na frequência de alunos, provocando a sua diminuição, sendo esta uma reclamação constante dos professores. Abaixo, reproduz-se um trecho de um relatório que traz mostras desta situação. Da data deste relatório, 1933, pode-se inferir que tal problema persistiu para além dos primeiros anos do século XX. João Teixeira Lara, Delegado Regional do Ensino da região de Botucatu, em um relatório enviado ao Diretor Geral do Ensino, expõe as preocupações do diretor do Grupo Escolar da cidade de Aparecida, o qual atribui à baixa promoção dos alunos a "ignorância" dos pais que os preferem nas colheitas. Cabe ressaltar que essa percepção fazia parte da atmosfera cultural da época, em que muitos problemas estruturais do país, principalmente as condições precárias do trabalhador rural, não eram considerados em sua complexidade:

Não há interesse pelo ensino, não obstante os nossos ingentes esforços empregados na administração deste grupo escolar representados por diversos melhoramentos introduzidos. (...) Esta gente, queremos crer não faz isso por maldade e sim por ignorância. Vendo que lucrará muito mais, mantendo os filhos na roça, relega para o plano inferior a instrução (Rel., 1933. Ordem 7.021).

A alta seletividade, por sua vez, baseada em padrões rígidos de avaliação que compunha o modelo de escola graduada instituído, também gerou uma facetas bastante perversa da escola e que permanece até o tempo presente: o fracasso e a exclusão escolar. A esse respeito, Souza (1998a, p. 240-245) explica a forte contradição que marca a escola primária pública do final do século XIX, principalmente os grupos escolares: ao mesmo tempo em que a escola procurava universalizar a educação popular, também se caracterizava como uma instituição austera e rigorosa. A estruturação do sistema de ensino no século XIX, baseada na graduação escolar, estabeleceu como necessidade a classificação e a seleção permanentes do aluno: os exames, neste sentido, enquanto atividades sistemáticas e contínuas, baseavam-se em padrões rígidos de avaliação por meio de provas orais, escritas e práticas, com a finalidade de reforçar a construção social da escola primária pública como modelo educacional de excelência.

Mas, em que pesem problemas como os desta natureza e tantos outros que envolveram esta modalidade escolar (seus destinatários, as dificuldades materiais e efetiva oferta de escolarização), não se pode desconsiderar que os grupos escolares propiciaram o acesso de uma parcela significativa da população aos conhecimentos formais escolarizados, sendo responsáveis pela profissionalização do corpo docente e por uma nova atribuição conferida à escola primária pública: como portadora de uma identidade própria passa a ocupar um espaço físico e simbólico no conjunto da sociedade.

1.4. Descentralização política: São Paulo na vanguarda

Para compreender a dinâmica que envolveu a Primeira Reforma da Instrução Pública (1892-1896) que, por sua vez, estabeleceu a implantação dos grupos escolares em diversos municípios paulistas, deve-se levar em conta a autonomia dos estados no regime federativo, considerando que muitos governos tomaram iniciativas diferentes em relação à escolarização das massas. Como mencionado no segundo capítulo, o momento promissor - que data já a partir do último quarto do século XIX, e que se acentua no início do XX - de significativo processo de expansão do café no Estado de São Paulo, impulsionou o crescimento de suas áreas urbanas, favorecido pelas riquezas geradas com a produção de

café, e pelo afluxo de imigrantes que se deslocaram das lavouras para as cidades. As condições favoráveis da região, como a terra roxa, o clima quente, as poucas geadas e uma política de imigração iniciada ainda no Império elevaram o Estado de São Paulo a um lugar de destaque na produção mundial, em contraponto à região da capital federal, que apresentava uma retração em sua economia cafeeira. Em 1920, São Paulo se torna o responsável por 42% da produção nacional (CARONE, 1978, p. 27-50).

De acordo com Michael Hall (2004), no início do século XX, o Estado de São Paulo teria recebido cerca de 2,5 dos 4,8 milhões de estrangeiros que entraram no Brasil. As primeiras estradas de ferro como a Santos-Jundiaí, a Mojiana e a Ituana vão dando mostras da ascensão do café e de todo o processo de desenvolvimento que este acarretou. Neste período de grande expansão das forças produtivas, o crescimento urbano se intensificou: a pujança do café em São Paulo fez com que muitos cafeicultores instalassem-se nas cidades, que foram, aos poucos, se modernizando. As cidades paulistas que floresciam, traziam marcas do cosmopolitismo com o surgimento de seus teatros, de jardins públicos, de iluminação, de transportes públicos e com o desenvolvimento do comércio. O grupo escolar, como parte desse conjunto de melhorias, se constituiria como um dos indicadores do progresso de uma cidade (SOUZA, 1998a, p. 91).

Neste contexto, alguns estados que dispunham de maior poder econômico e político passaram a tomar para si a responsabilidade na criação de escolas para as massas populares. No Governo Provisório (1889-1891), o ministro Benjamin Constant realiza a Reforma da Instrução Primária e Secundária (1890) no Rio de Janeiro, enquanto São Paulo empreende a Primeira Reforma da Instrução Pública (1892- 1896), em sua primeira fase com a remodelação da Escola Normal da Capital, e das escolas-modelo anexas. E, em sua segunda fase, com a Lei nº. 88 de 08 de setembro de 1892, define o ensino primário paulista obrigatório em preliminar e complementar, dividindo o Estado de São Paulo em trinta distritos escolares, cada um sob a responsabilidade de um inspetor e subordinados a um inspetor geral.

Enquanto a Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, deixava aos estados federados a responsabilidade pela organização da instrução primária pública, poucos meses depois, em 14 de setembro, a Constituição Paulista, pelo artigo 20, item II, atribuía como competência do Congresso Estadual legislar sobre o ensino primário,

secundário, superior²¹ e profissional, tornando o ensino gratuito e obrigatório no primário e livre em todos os graus, enquanto os demais níveis e modalidades poderiam ser ministrados por associações ou indivíduos, subsidiados ou não pelo Estado (Reis filho, 1891).

As complexas questões relacionadas ao ensino paulista exigiram muitos debates antecedentes à Reforma, e estes se estenderam por dois anos. Cabe ressaltar que, neste período, a participação do magistério paulista, representada através do grêmio estudantil da Escola Normal da Capital, foi intensa: compreendendo seu ofício como uma “missão”, os professores também se sentiam responsáveis pelo ensino tanto quanto o Governo estadual. Isto se devia, em parte, pelo fato de a reestruturação da Secretaria Geral de Instrução Pública ter possibilitado o predomínio do professorado nas decisões relacionadas à educação, pois constavam como membros natos do Conselho Superior – órgão consultivo e deliberativo – o Secretário do Interior, o Diretor Geral da Instrução Pública, o Diretor da Escola Normal da Capital e o Diretor da Escola Modelo e mais quatro membros eleitos (REIS FILHO, 1981, p. 102). A importância da atuação dos professores nos debates que precederam a Reforma e, depois, em sua implementação, pode ser exemplificada pelo plano de ensino sugerido para a Reforma da Instrução Pública enviado pelo grêmio do professorado paulista ao Governador do Estado, Jorge Tibiriçá, em 05 de janeiro de 1891. Abaixo, reproduz-se um trecho do documento:

“A comissão de professores publicos, encarregada da honrosa incumbencia de colaborar com a reforma da instrução publica deste Estado, tem a subida honra de apresentar-vos o presente trabalho, tendo unicamente em vista auxiliar-vos com algumas lembranças, filhas de apurada observação, de repetidas experiencias e pratica do ensino (...) Confiando em vosso elevado critério e alto patriotismo, o professorado espera ver em breve, em nosso Estado, escolas primarias, organizadas segundo o systema seguido pelos paizes mais adiantados, com as modificações apenas que o vosso meio exige.”²²

²¹ Reis Filho (1981, p.164) coloca no âmbito da Reforma Paulista a criação da Escola Politécnica.

²² Proposta para a Reforma da Instrução Pública, encaminhada ao Governador do Estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá, em 05 de janeiro de 1891. Assinaram o documento, o Presidente da Comissão, Fernando Martins Bonilla Junior, o Secretário José N. Couto Gusmão e a Comissão de Redação: Arthur Breves, Pelopidas de Toledo Ramos e F. Ribeiro Junior. Arquivo Público do Estado de São Paulo. (Rel., 1891. Ordem 5.014).

Mas, a participação dos professores ainda alçou vôos maiores: exigindo melhorias nas condições de trabalho, melhores salários, materiais didáticos, provimento de escolas e seguridade, entre outros, possibilitaram um avanço significativo de seus direitos enquanto categoria profissional. Entretanto, sua participação nas decisões relacionadas ao ensino se viu comprometida quando da supressão do Conselho Superior em 1897, descortinando os atritos entre os professores e o Governo, e evidenciando a centralização de poder nas mãos deste último.

Estas questões relacionadas ao professorado paulista, de imediato, possibilitam que se construa uma idéia de homogeneidade desta categoria profissional neste período. Entretanto, cabe perguntar: em que medida isto corresponde à realidade? O magistério paulista representava todos os professores? As reivindicações eram para todos? Estas questões tornam-se ainda mais importantes quando se atém ao fato de que, com o aditivo à Lei nº. 88 de oito de setembro de 1892 - a Lei nº. 169 de sete de agosto de 1893 – foi previsto para o ensino preliminar modalidades diferenciadas de escolas, como os grupos escolares, as escolas intermédias, as provisórias, as ambulantes e as noturnas e, em cada modalidade, havendo diferenciações na formação do professores. Estas modalidades, por sua vez, além de cumprirem programas distintos, também se distinguiam umas das outras pelo prestígio social, portanto, não seria incorreto ao menos relativizar a imagem de “homogeneidade” do professorado dos primeiros anos da República, pois é certo que as anseios e necessidades dos professores eram os mais distintos possíveis, dadas as diferentes formações e condições de trabalho em que exerciam sua profissão.

Os modelos exteriores (Europa e Estados Unidos) pensados para a Reforma da Instrução Pública Paulista trouxeram importantes modificações para o ensino. Para o intento, o instrumento legislador foi o meio mais utilizado. Toda uma estrutura administrativa vertical foi criada para colocar em prática as diretrizes da Reforma: Secretaria do Interior, Conselho Superior, Diretor Geral de Instrução Pública, Inspetores de Distrito e Câmaras Municipais para executar, deliberar e fiscalizar as escolas do Estado. Algumas mudanças foram introduzidas, como a supressão do Conselho Superior em 1896, e das Inspetorias de Distrito, concentrando a função de fiscalizar as escolas nas mãos do Secretário do Interior, exercida por um Inspetor Geral e mais dez inspetores escolares: função, posteriormente (1897), delegada aos representantes das municipalidades, a qual, a

partir deste momento, colocava as questões relacionadas à educação sob influências partidárias (REIS FILHO, 1981, p.124-125).

Os projetos transformados em leis compreendiam uma nova concepção de ensino com uma organização em níveis (primário, secundário, superior) e em séries graduadas; para o primário: primeiro ao quarto ano. Incorporando elementos considerados modernos, de alguns países estrangeiros, de métodos que já vinham sendo empregados desde o Império²³ e outras experiências desenvolvidas a partir do final do século XIX, os novos métodos, o novo caráter atribuído à educação e a nova categoria profissional - o corpo docente - emergem no panorama paulista através da remodelação da Escola Normal da Capital (primeira fase da Reforma, empreendida por Caetano de Campos em 1890) e das escolas-modelo anexas. A racionalização do tempo, o método intuitivo²⁴, o ensino graduado e simultâneo, que caracterizaram este novo modelo de escola primária, foram considerados como símbolo de modernização do ensino. É neste momento que a crença no poder educativo através das verdades reveladas pela ciência²⁵ acarretará na elaboração de um currículo enciclopédico, rompendo com o antigo ensino literário e humanístico.

No tocante ao ensino secundário, a Reforma previa a criação de três ginásios, sendo um deles na Capital paulista. Para a formação dos professores dos cursos primários, haveria quatro escolas normais primárias e a Escola Normal da Capital, de nível superior, a qual se destinaria à formação dos professores da escola secundária, intento que, segundo

²³ A esse respeito destaca-se a importância do *ensino mútuo* ou *Método Lancaster*. Bastos e Faria Filho (1999, *apud* SOUZA, 2004, p. 114), afirmam que experiências como as do ensino mútuo já traziam em seu interior elementos da busca de racionalidade para a ampliação da oferta de ensino. No Brasil, foi recomendado para as escolas primárias públicas, através da Lei Imperial de 1827. O ensino mútuo foi difundido na Inglaterra, a partir das experiências dos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell, na passagem do século XVIII para o XIX. Os alunos mais adiantados eram aproveitados como auxiliares do professor (monitores) e investidos de função docente. O método supunha uma rigorosa disciplina e hierarquização. Os alunos dividiam-se em várias turmas, onde cada grupo de alunos era dirigido por um deles, mestre da turma, considerado o mais habilitado, desse modo, o professor ensinava aos alunos mais adiantados os quais, por sua vez, passavam este conhecimento aos outros, mutuamente. De acordo com Gilberto Luiz Alves (2005b), a tendência disseminada na historiografia educacional brasileira foi a de desqualificação deste método de ensino, relegado, por muito tempo, ao esquecimento, mas, recentemente, retomado juntamente com outros estudos e temáticas. A respeito do ensino mútuo, ver: Alves (2005b).

²⁴ O método intuitivo consistia em uma abordagem indutiva do saber, pela qual os ensinamentos deveriam passar do particular para o geral, do sensível ao abstrato. O método surgiu na Alemanha no final do século XVIII, pela iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi. A aquisição dos conhecimentos decorreria dos sentidos e da observação, portanto, a intuição constituía-se como o fundamento de todo o conhecimento. Ver: Souza (1998a, p. 158-162).

²⁵ De acordo com Schwarcz (1993), a partir de 1870, dentre as teorias científicas que passam a vigorar no Brasil figuram o Positivismo, o Darwinismo Social e o Evolucionismo e a nova elite profissional passa a incorporar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social.

Marcílio (2005), permaneceu em “letra morta”. Também foi criado o jardim de infância na Capital como escola prática de ensino para a Escola-Modelo. Quanto às escolas complementares, que no projeto inicial deveriam destinar-se a um curso com caráter de educação geral, quando implementadas (1895), tornaram-se cursos profissionalizantes, habilitando alunos para a docência nos cursos preliminares. A mesma lei que criou os grupos escolares também instituiu a Escola-Modelo para lhes servir de padrão, com o objetivo de possibilitar a prática de ensino para os alunos-mestres da Escola Normal.

Os primeiros grupos escolares construídos na capital paulista, como o Grupo Escolar do Carmo (1894), O Grupo Escolar “Prudente de Moraes” (1895) e depois, no interior do estado, nas cidades de São Roque, Tietê, Iguape, Ubatuba, dentre outras (SOUZA, 1998a p. 92-104), serviram de modelo aos demais estados. Contudo, o desejo de padronização por parte dos governos estaduais esbarrava por vezes nas relações políticas entre os municípios e aqueles e, não raro, o privilégio de prédios suntuosos, materiais didáticos necessários e móveis de qualidade acabaram se destinando às escolas que se localizavam nas áreas centrais dos municípios mais importantes economicamente. Nascimento (2006, p. 159) afirma que, no Estado do Sergipe, por exemplo, no início do século XX, os grupos escolares se concentraram em Aracaju e em outros centros urbanos como Capela, Lagarto, São Cristóvão e Estância, não contemplando os municípios mais pobres da região.

Se, no âmbito estadual, a difusão dos grupos escolares apresentou singularidades e diferenças entre as cidades, entre as unidades da Federação brasileira estas se destacaram ainda mais. Enquanto no Estado do Sergipe, a partir de 1909, a instrução pública passou por uma reorganização através da atuação de um professor paulista, Carlos Silveira, viabilizando a construção de edifícios para os grupos escolares em algumas localidades - processo que se intensifica a partir dos anos vinte - na Bahia, não se pode afirmar que tal modernização tenha contemplado imediatamente o surgimento de grupos escolares como modelo de escola primária. (ROCHA e BARROS, 2006, p. 174-175). As peculiaridades na composição de forças políticas neste estado não teriam possibilitado que os grupos interessados na expansão do ensino ocupassem cargos importantes no cenário político. Deste modo, segundo as autoras, o grupo dominante, naquele momento, não tinha expressivos interesses por reformas que ampliassem a oferta de escolarização. A falta de

condições políticas teria, então, inviabilizado o reconhecimento da escola primária como prioridade, prevalecendo durante muito tempo o modelo de escolas isoladas separadas por sexo. Seria somente a partir da segunda década do século XX, pela Reforma de 1925, que o Governo estadual passaria a se responsabilizar totalmente pela construção de prédios próprios para as denominadas “escolas reunidas”. As autoras afirmam que no estado baiano, a era dos grupos escolares somente chegaria por volta dos anos trinta²⁶.

Estes exemplos explicitam o descompasso que caracterizava a difusão do ensino entre os estados, impossibilitando uma oferta de escolarização melhor distribuída pelo país. Os avanços efetivos e os limites na oferta de escolarização para as massas, neste período histórico, estão em estreita correspondência com a mudança na composição econômica e política do cenário brasileiro, uma vez que a oferta de escolarização pode ser associada ao processo de crescimento das cidades. Esta última, por sua vez, privilegiava o usuário urbano, o que pode vir a explicar o fato de as primeiras iniciativas ocorrerem na região do Centro-Sul do país, que passava por um intenso processo de urbanização, pelo início do desenvolvimento no setor industrial e, principalmente, pelo fato de que as oligarquias cafeeiras neste momento exerceram um predomínio no cenário político brasileiro. Outras regiões como, por exemplo, o Nordeste, onde as velhas aristocracias tornaram-se decadentes, acabaram tendo um papel secundário nesse sentido, pois, embora a exportação açucareira contasse com alguns esforços de modernização com auxílio do Governo no Segundo Reinado, não conseguiu se equiparar à produção cubana, perdendo um considerável espaço no mercado mundial (FAUSTO, 1997). Entretanto, os reflexos da riqueza gerada no período áureo fizeram-se sentir nas capitais e cidades mais importantes. Na região amazônica, mesmo a extração da borracha ganhando certo espaço no mercado de exportação, seu desenvolvimento econômico se fez refletir apenas em algumas localidades, privilegiando o desenvolvimento urbano de cidades como Belém e Manaus (FAUSTO, 1997). Ou seja, as reformas educacionais empreendidas pelos diferentes estados, de certo modo, acompanhavam o processo de crescimento das cidades; este, por sua vez, demarcado por temporalidades muito distintas, algumas delas apresentando surtos demográficos, outras se modificando lentamente.

²⁶ Um outro exemplo que remete à especificidade da expansão dos grupos escolares nos estados é a Reforma da Instrução Pública em Minas Gerais. Ver: Faria Filho (2000).

Uma outra questão remete às peculiaridades que envolveram a consolidação da República brasileira. As mais variadas correntes que se uniram provisoriamente na conjuntura do novo regime (positivistas, jacobinos, liberais, cafeicultores, parte do exército e alguns setores médios urbanos) possuíam interesses muito distintos e os primeiros anos foram muito turbulentos.²⁷ A primeira Constituição Brasileira (1891) denota os mais variados interesses, prevalecendo, contudo, em sua elaboração, a vertente liberal. O ensino laico, gratuito e livre foram conquistas importantes; por outro lado, a sua não obrigatoriedade contrasta com um momento em que os debates relacionados ao aumento da oferta de escolarização tornam-se cada vez mais intensos, reforçados pelo nascente setor urbano que passa a defender a sua difusão e o seu acesso. Para Cartolano (1994, p. 142), o receio de se instituir a obrigatoriedade estaria fundamentado na percepção que se tinha das condições reais de garantia do ensino à população, de seus limites. Isto estava também associado ao fato de que, neste momento, pautada pela vertente liberal conservadora que assumira o poder, a concepção de educação estava mais associada a um caráter moral, compreendida mais como uma qualidade, virtude e como uma conquista pessoal do cidadão, do que como um direito deste. A preocupação com a escolarização das massas, que não constava entre as prioridades do governo imperial (estas voltadas principalmente à unicidade política), também não se constituiu como tema principal logo após a Proclamação da República. No Império, o Ato Adicional de 1834 atribuíra às províncias a responsabilidade de criar e manter as escolas elementares. Assim, “sem uma diretriz geral que pudesse orientar as províncias no seu labor legislativo sobre o ensino, cada uma procurou ajustar às possibilidades regionais de organização escolar”. (REIS FILHO, 1981, p. 112). Já os primeiros anos da República, marcados por um acentuado momento de instabilidade e pelas disputas políticas entre os diferentes grupos como, por exemplo, os agravos entre o Partido Republicano Paulista e o Governo Marechal Deodoro, colocava como pauta principal a consolidação do regime. Entretanto, não se pode desconsiderar que as discussões sobre a importância da difusão do ensino já vinham fermentando desde o

²⁷ Os jacobinos, como eram conhecidos os republicanos radicais, viam no modelo francês russeuniano, de vontade geral do povo, o mais apropriado para República. Possuíam uma idéia abstrata de vontade geral, não como a soma das vontades individuais, como na vertente liberal, mas como resultado de uma vontade consensual dos cidadãos, salientando os aspectos comunitários de integração de todos na vontade geral da soberania. Acreditavam em uma democracia direta e possuíam uma concepção comunitarista de pátria e fraternidade, inspirados na Revolução Francesa. Este grupo contava com a adesão de pequenos artesãos e comerciantes. Um importante expoente foi Silva Jardim. Ver: Carvalho (2006, p. 46-48).

Segundo Reinado: por este período, os relatórios de Inspectores Gerais da Instrução Pública já davam mostras desta preocupação, pois alegavam as dificuldades em se acabar com o analfabetismo, em decorrência da ausência de escolas nas diferentes províncias e regiões, denunciando a falta de compromisso do governo imperial para com a educação elementar. Este, por sua vez, com esperanças de ainda manter o antigo regime, procurou atentar para algumas reivindicações oposicionistas já no último Gabinete do Império, inclusive as que se referiam à educação. Na última fala do trono, o imperador alude à necessidade de se implementar um sistema nacional de ensino (CARTOLANO, 2004, p.83-85).

Além das sensíveis mudanças que se operavam na sociedade entre o final do século XIX e início do século XX, com o crescimento do setor urbano e com a variabilidade de profissões que passavam a demandar o uso cada vez maior da leitura e da escrita, a escolarização passa a ter um caráter eminentemente político, uma vez que a aprovação do sufrágio universal, em substituição ao sistema censitário de votos do Império veio a exigir que o cidadão brasileiro possuísse uma idade mínima e que fosse alfabetizado para poder escolher um representante político (FREIRE e CASTRO, 2002). Como mencionado anteriormente, a exclusão da grande massa popular da participação política se expressa pelos dados apontados por Andrews (1998), os quais evidenciam o ano de 1890 com apenas 14% da população alfabetizada.

Os debates travados entre professores, intelectuais, jornalistas e homens políticos em torno da ampliação do ensino para a população foram tornando-se mais intensos ao final do século XIX. Seria interessante destacar que muitos dos homens que dedicavam seu tempo às discussões neste âmbito eram, em sua maioria, intelectuais das classes médias, os quais, muitas vezes não pertenciam aos segmentos sociais que detinham o poder político e econômico, mas que exerciam suas atividades em setores ligados ao aparelho do estado e ao comércio. Eram homens que tinham como objetivo combater a identidade construída durante o Império: de um Brasil como extensão da civilização europeia no Novo Mundo, sendo a unicidade da língua e a religião consolidada em imenso território, resultado da ação de um Estado que mostrava sua superioridade política, principalmente quando comparado às repúblicas latino-americanas (OLIVEIRA, 1998, p.188). Por isso o esforço dos republicanos em romper com esta construção e instituir uma nova identidade, baseada na laicidade, na separação entre a Igreja e o Estado, na

secularização dos cemitérios e na instituição do casamento civil. Era necessário opor o “novo” ao “velho”. Homens como José Veríssimo, Silva Jardim, Alberto Sales, Rangel Pestana, entre outros, pelo filtro de teorias científicas adaptadas às especificidades brasileiras, passam, então, a pensar na questão da identidade do país e em um modo de igualá-lo às nações mais desenvolvidas por meio do progresso.

Entretanto, a consolidação de uma determinada forma de República, representada pela política dos governadores, começou a colocar em xeque, para muitos ideólogos, o próprio conceito de República antes defendido. Alguns intelectuais tornaram-se resignados, como o poeta Cruz e Souza (OLIVEIRA, 1998, p. 189). Outros, inconformistas, como Euclides da Cunha e Lima Barreto – este último, denunciando, através da literatura, as mazelas sociais advindas do novo regime - e ainda há os que procuram adaptar-se aos novos tempos: pelo viés do darwinismo social, do positivismo, do racionalismo científico passaram a desenvolver suas críticas ao país nos marcos de uma modernização conservadora. Examinando o pensamento de José Veríssimo (um destes expoentes) acerca da educação, nos primeiros anos do regime republicano, França (2004) aponta para uma concepção eminentemente marcada pelo evolucionismo social. Acreditando que o desenvolvimento social do país se daria através de uma evolução natural, José Veríssimo propunha a instituição de hábitos de comportamentos nos indivíduos que correspondessem aos de um país civilizado, através de uma intensa mobilização política em prol da educação. Esta, para ele, poderia modificar as tendências herdadas do “caráter nacional” brasileiro. Veríssimo e outros intelectuais, pelo viés biológico, tendiam a conceber o povo como portador de uma consciência amorfa, capaz de ser moldada e readaptada e suas críticas, quando voltadas ao latifúndio ou ao poder oligárquico, não chegavam a se constituir em uma real oposição ao poder exercido, pois estavam descuradas dos problemas estruturais do país (FRANÇA, 2004, p. 22-23). Estes intelectuais acreditavam que, somente por meio de uma renovação cultural, haveria a possibilidade de desenvolvimento do Brasil e, sob este aspecto, pode-se considerar que exerceram certa influência sobre os novos grupos políticos com relação à necessidade de modernizar a sociedade brasileira.

De acordo com Reis Filho (1981), os países que sofreram a intervenção do agente colonizador e tiveram interrompidos, no curso de seu processo histórico, as suas

formas autônomas de produção e cultura, tendem a apresentar uma continuidade do modelo de organização social instituído pela metrópole, mesmo quando se tornam autônomos politicamente, pois a influência desta permanece através de seus dirigentes políticos - as elites. Deste modo, suas referências geralmente assemelham-se às referências das metrópoles colonizadoras. Por isto, esta constante necessidade de atualizar-se, sempre em direção ao modelo de Estado que se considera o mais apropriado. O autor ressalta que: “no caso brasileiro, mais do que o português, a partir do século XIX, é o europeu o modelo civilizado. A nação brasileira chega à autonomia, mas seu quadro de referência como Estado, como organização político-social é o modelo europeu” (REIS FILHO, 1981, p. 35-36). Reis Filho ainda assinala que as soluções para crises educacionais, as quais, por sua vez, constituem-se como uma expressão das crises mais gerais (no caso brasileiro, a mudança de regime político), recaem quase sempre ou em modelos do passado, ou em modelos baseados nos de outras culturas, o que impossibilita que se procurem respostas autênticas aos problemas relacionados à educação. Alguns autores como Marcílio (2005), compartilham a concepção de que as reformas republicanas do final do século XIX representavam a incorporação de modelos estrangeiros que não condiziam com a realidade do país. Quando se considera o acelerado crescimento demográfico e o alto caráter seletivo das escolas aliado aos poucos recursos, o desdobramento de turnos dos grupos escolares e a conseqüente desqualificação destes como centros de excelência, e ainda as poucas escolas com prédios especiais (problemas que evidenciavam as dificuldades de uma escola graduada para toda a população), tal pensamento parece explicar todos os insucessos e obstáculos das reformas do final do século XIX, que vão sofrer duras críticas em 1920.²⁸ Entretanto, compreendendo que muitas das idéias dos intelectuais que participaram das reformas – como, por exemplo, a necessidade da preparação técnica e científica do professor (exposta por Caetano de Campos na Reforma da Escola Normal, em 1890, como continuidade ao pensamento de Rangel Pestana) refletiam muito mais a realidade de uma experiência prática do que apenas formulações teóricas (REIS FILHO, 1981) - deve-se relativizar a idéia de um simples transplante cultural, pois a perspectiva de formar

²⁸ A partir de 1920 se intensificam as reivindicações de diversos setores da sociedade com o objetivo de pressionar o Estado para que este amplie suas ações no campo da educação. Conferir: Nagle (2001, p. 131-165 e 352-353).

professores para reestruturar o ensino correspondia, sim, às necessidades reais do país, uma vez que a formação dos professores nos tempos do Império era extremamente precária.

Por outro lado, o otimismo que pairava sobre as concepções e visões de mundo de muitos dos intelectuais republicanos, que faziam da escolarização das massas o motor para se alcançar o mesmo nível de progresso dos países desenvolvidos, acabou por esbarrar em limites atestados pelo próprio modelo de descentralização do regime republicano, pois a autonomia dos diferentes estados tornava-se uma barreira a qualquer iniciativa cogitada em âmbito nacional; ou melhor, o Governo Federal poderia desobrigar-se com relação ao ensino primário. Deste modo, tal condição levou alguns destes estados, os mais importantes economicamente na disputa pela hegemonia política, a se apressar em divulgar, através da escola, seus empreendimentos com vistas à modernização do país.

Esta forma de pensar a realidade brasileira pode vir a explicar as investidas dos republicanos paulistas na elaboração de uma reforma do ensino de tamanha proporção, na instituição de sua obrigatoriedade, na construção de edifícios suntuosos para os primeiros grupos escolares, na aquisição de materiais didáticos modernos e na instituição de solenidades nos exames públicos ao final do ano letivo. Pois não foi somente no campo material e político que as disputas em torno do regime recém implantando se fizeram sentir: a República também fora alvo de disputas no campo simbólico (CARVALHO, 2006). Com o objetivo de atingir o imaginário popular e recriá-lo dentro dos valores republicanos, a introdução de novos símbolos, como a figura do herói Tiradentes, a comemoração do Quinze de novembro, a saudação constante à bandeira nacional, enfim, a instituição de uma cultura cívica teria no ambiente escolar a sua constante reatualização. Mas, se por um lado, os positivistas se apressaram em deixar suas marcas impressas em ícones que iriam conferir identidade à jovem República, através da bandeira que, na insígnia “Ordem e Progresso” mostrava claramente a vitória da corrente de pensamento de matriz comtiana; em contrapartida, ainda havia o peso da tradição imperial em alguns elementos. A República, em seus primeiros anos, ainda teria muito trabalho para consolidar seus marcos simbólicos, como, por exemplo, na vitória popular quando da escolha do hino nacional: a antiga melodia de Francisco Manuel da Silva, composta na época do Império, saindo vitoriosa, sendo-lhe acrescida posteriormente a letra de Osório Duque Estrada (CARVALHO, 2006, p. 125-127).

No caso específico dos grupos que defendiam um projeto republicano de extensão da escolarização às massas, seus obstáculos seriam ainda bem maiores: outros projetos, não somente com propostas distintas de educação, mas até mesmo de sociedade vão se antepondo aos seus objetivos.

1.5. Desafiando o projeto republicano

Dentre as dificuldades de toda ordem que se contrapunham constantemente ao projeto modernizador dos republicanos como as dificuldades financeiras, as disputas políticas, a heterogeneidade das escolas, a expansão irregular entre os estados e o descompasso em relação ao crescimento urbano de algumas regiões (Marcílio [2005] destaca que, de 1900 a 1920, o estado paulista possuía um elevado índice de crescimento demográfico: cerca 3,6% ao ano, o que exigia mais e mais escolas), esteve a própria composição peculiar da sociedade brasileira, que integrava, no início do século XX, uma soma considerável de imigrantes de diversas etnias: eram espanhóis, italianos, portugueses, japoneses, alemães, entre outros, desafiando o projeto republicano na instituição de uma cultura cívica.

Os imigrantes, além de se constituírem como parte significativa dos usuários que freqüentavam as escolas estaduais, também criaram suas próprias escolas com projetos educativos bastante definidos, os quais, por sua vez, se constituíam como um obstáculo no caminho das reformas. Ednéia Rossi (2005), analisando os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, constata que, em 1912, os grupos escolares da capital comportavam cerca de 95% de alunos considerados nacionais, mas, destes, apenas 37% eram filhos de brasileiros, sendo o restante, 63%, filhos de estrangeiros. Nos grupos escolares do interior a porcentagem seria de 57,68% para filhos de brasileiros e 42,32% para filhos de imigrantes. À parte as ressalvas acerca destes dados, pois a autora atenta para o fato de que eles se referem às escolas do Estado como um todo, uma vez que os dados variam de região para região de acordo com o fluxo migratório, o fato é que a forte presença de crianças de outras nacionalidades, portadoras de culturas distintas, provavelmente dificultava o cumprimento dos programas definidos e o sucesso na instituição de uma cultura cívica,

muitas vezes através da barreira imposta pela língua de origem. Souza (1998a, p. 109) aponta o relatório de um professor de uma das escolas isoladas da capital paulista, em que este reclama da forte presença de estrangeiros matriculados, o que por sua vez, estaria dificultando o progresso na aprendizagem, pois antes de ministrar os conteúdos específicos do programa, havia a necessidade de ensiná-los a falar e compreender a língua nacional.

As escolas criadas por imigrantes, muitas vezes, procuraram escapar ao controle dos governos por meio de diversos dispositivos, ora através de transgressões às leis por parte dos professores (ensinando os conteúdos em sua língua de origem), ora impossibilitando que os governos implementassem escolas nas proximidades de onde as suas escolas já funcionavam, ou ainda, burlando o currículo oficial, como o caso das escolas japonesas localizadas no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, as quais, oficialmente destinadas à integração de crianças japonesas na cultura brasileira, na prática, utilizavam um currículo semelhante ao do período imperial brasileiro e importavam boa parte de seu material impresso do Japão (LESSER, 2001, p. 167).

Outro forte contraponto às escolas dos governos republicanos foi a proposta educacional anarquista. Suas escolas, apresentando um curto ciclo de vida nos primeiros anos do século XX – momento de auge do movimento anarquista – e instaladas em algumas regiões brasileiras tinham objetivos muito precisos: a tentativa de formar crianças e proletários livres da influência da Igreja e do Estado. Este último, segundo a ideologia anarquista, era visto como o grande monopolizador do ensino o qual objetivava não uma formação integral do trabalhador, mas apenas uma formação que o preparasse para atuar como um instrumento que favorecesse aos setores empresariais e industriais, através de sua força de trabalho. Os anarquistas criticavam a concepção de laicidade preconizada pelo Estado, pois para eles esta concepção era conservadora; também não acreditavam em um ensino neutro, pois a neutralidade seria algo muito abstrato; assim suas propostas visavam uma educação racional, científica e anárquica. Um grande expoente do movimento, Francisco Ferrer y Guardia (fuzilado na Espanha, em 1909), desenvolveu suas teorias sobre prática de ensino através de sua obra *La Escuela Moderna*, que teve influência em várias partes do mundo. Com acentuado caráter antiestatal, suas principais idéias giravam em torno do racionalismo (ensino sem preconceitos, baseados nos fatos e fenômenos naturais, na observação e fraternidade), da co-educação entre os sexos, visando a uma formação

completa do homem, tanto para a vida intelectual quanto para o trabalho e da co-educação entre ricos e pobres. A principal bandeira do movimento anarquista era a de uma mudança radical na sociedade com o fim do Estado e da sociedade capitalista, e das formas ideológicas que os sustentavam. Um dos objetivos a ser alcançados através de suas escolas no Brasil era o de incluir um número cada vez mais significativo de trabalhadores e crianças no universo dos saberes escolarizados, de modo a ampliar a quantidade de leitores das idéias anarquistas libertárias, divulgadas por meio de jornais e panfletos (MORAES, 1999).

À primeira escola anarquista, criada em 1895 no Rio Grande do Sul, se seguiu o surgimento de várias outras, como a Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre – RS (1905); a Escola Germinal, no Ceará (19?); a Escola Operária Primeiro de Maio, no Rio de Janeiro (1912); a Escola Moderna, em Petrópolis – RJ (1913) e as Escolas Modernas nº. 1 e nº. 2, na cidade de São Paulo (1912), dentre outras. Estas escolas, após alguns anos de funcionamento, se viram fortemente ameaçadas devido ao aumento da repressão sobre o movimento anarquista, principalmente quando se ampliam as perseguições e prisões. A Lei nº. 1641, de 7 de janeiro de 1907, batizada de Lei Adolfo Gordo, vem a intensificar este processo repressivo, criminalizando o movimento operário e deportando os imigrantes nele envolvidos. Os anarquistas foram alvo de muitas perseguições e o movimento apresenta um declínio após a primeira década do século XX. As escolas anarquistas são proibidas e fechadas e seu projeto educativo se volta aos centros de cultura e ateneus como o Centro de Cultura Social (1933) e o Ateneu de Estudos Científicos e Sociais (1934), quando, no final dos anos vinte, o movimento rearticula-se novamente, mas arrefecendo na década posterior.²⁹

1.6. Os grupos escolares e as escolas do trabalho

Cultivar o espírito do trabalho – essa máxima caracterizou o pensamento de muitos intelectuais republicanos acerca da formação profissional do trabalhador brasileiro

²⁹ A respeito das concepções educacionais de outras tendências e correntes do movimento operário brasileiro, ver: Ghiraldelli Jr. (1987).

no início do século XX. Com o crescente mercado interno e a diversificação das funções profissionais, acrescida da maneira de se pensar a realidade do país através da amálgama de diferentes correntes deterministas, as iniciativas republicanas também se direcionaram neste sentido.

No Brasil, as relações escravistas de produção desestimularam o desenvolvimento de uma formação profissional para o trabalho livre voltada à manufatura e ao artesanato (CUNHA, 2000, p. 3) e, abolida a escravidão em 1888, uma das heranças deixadas foi a depreciação do trabalhador nacional, principalmente o trabalhador negro. Algumas políticas de incentivo à imigração européia, que já vinham se desenvolvendo desde 1871 (em São Paulo, a Assembléia Estadual teria reservado fundos para angariar os custos com a vinda de imigrantes europeus para o país) tornaram-se mais intensas após o fim do regime escravocrata. Nos primeiros anos da República, a grande massa de imigrantes, principalmente italianos, que se estabeleceram primeiro nas grandes fazendas de café, e depois nos centros urbanos, juntamente com imigrantes de outros países e trabalhadores nacionais, passaria a organizar, com o passar do tempo, movimentos grevistas operários que espoucariam em várias regiões do país.³⁰

Em decorrência desta situação, o crescente receio de revoltas associado ao projeto modernizador da República levaram a iniciativas voltadas para o desenvolvimento da mão-de-obra nacional expressas pela Reforma de Nilo Peçanha que, em 1906, instituiu Escolas Profissionais na capital brasileira (três ao todo) e, em 1909, através do Decreto nº. 7.566, mais dezenove Escolas de Aprendizes Artífices nos outros estados do país, com exceção do Rio Grande do Sul, por neste estado já funcionar um Instituto Profissional Masculino.

O filtro pelas teorias deterministas, que caracterizavam a visão das classes dominantes sobre o movimento de organização das classes trabalhadoras, fazia da figura do imigrante a grande responsável pela inculcação no trabalhador nacional de idéias revolucionárias, pois, sob esta perspectiva, a herança escravocrata deste último não lhe teria permitido desenvolver tais idéias sem algum tipo de influência e nem ingressar de modo espontâneo em sindicatos. Portanto, além das medidas repressivas aos imigrantes, a formação do trabalhador nacional tornava-se objeto de suma importância, uma vez que este

³⁰ Os movimentos grevistas foram comentados nas páginas 20-21.

era percebido por estas classes dominantes como pouco inclinado para o trabalho e tendendo ao vício e a crimes.

O setor industrial, que também influenciou o pensamento de Nilo Peçanha (presidente em 1909) em sua atuação no campo das reformas educacionais, acreditava que o desenvolvimento da indústria levaria à emancipação econômica do país e à resolução dos problemas econômicos que o assolavam. Tal desenvolvimento também propiciaria um emprego no mercado de trabalho para as centenas de homens que inchavam as cidades. “O emprego da população urbana desocupada (que, de outra forma, poderia provocar inquietações e revoltas) e a criação de condições para seu bem-estar eram vistos como a contribuição da indústria para resolver a chamada questão nacional” (CUNHA, 2000, p.15).

Entretanto, na prática, a localização das escolas de aprendizes e artífices, que tinham por objetivo a formação de contramestres e operários, não correspondia à dinâmica do processo de industrialização do país, pois, nem sempre o setor industrial em desenvolvimento correspondia à localidade onde foram implementadas (na capital de cada estado). Nestes lugares, na maioria das vezes, vigorava o artesanato específico da região e alguns ofícios de emprego manufatureiro e industrial como sapataria, marcenaria ou alfaiataria. A exceção esteve por conta da região Sudeste do Brasil, com destaque para o Estado de São Paulo. Este foi caracterizado pela articulação entre a formação profissional da força de trabalho e a produção industrial. Neste estado, estas escolas acompanharam a conjuntura favorecida pelo capital originário da exportação do café aplicado na diversificação da produção industrial manufatureira. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi mantido com o auxílio dos cafeicultores, além de recursos provenientes de outros setores sociais e esteve estreitamente articulado à Escola Politécnica, criada em 1894, a qual formando engenheiros, arquitetos e agrônomos, favoreceu o entrelaçamento do Liceu ao mercado industrial (principalmente com empresas de construção civil), processo estimulado pela presença de professores em ambas as instituições. Suas oficinas se organizaram nos moldes de empresas de caráter privado, atuando nos setores industriais.

A mesma Reforma da Instrução Pública (1892-1896), que por sua vez, implementou os grupos escolares e as outras modalidades de escolas, também criou escolas para jovens trabalhadores do sexo masculino que não poderiam frequentar os cursos

diurnos, fazendo com que a rede estadual paulista se ampliasse de modo considerável, estendendo-se para vinte e dois cursos no ano de 1907 e para cento e trinta em 1920, chegando a comportar cerca de cinqüenta e um mil alunos (CUNHA, 2000, p. 141). Com relação a esta modalidade de ensino, os alunos aprendiam, além da leitura e escrita, noções de geometria, de desenho, de higiene e de educação moral e cívica. Além destas escolas, o ensino de ofícios para a rede ferroviária também levou à incorporação de uma Escola Profissional Mecânica ao Liceu de Ofícios e à criação de escolas ferroviárias paulistas, as quais, por sua vez, são os antecedentes das atuais escolas SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Em 1910, enquanto o Governo Federal criava as escolas de aprendizes e artífices nos dezenove estados brasileiros, o Congresso Legislativo concedeu ao Estado de São Paulo a autorização para criar escolas próprias: duas foram implementadas na capital – uma de “artes industriais” para meninos e uma de “economia doméstica e prendas manuais” para meninas, e mais seis escolas em cidades do interior.

O balanço efetuado por Cunha a respeito da criação de escolas destinadas à profissionalização do trabalhador sugere que, embora o regime republicano mantivesse muito das características do ensino profissional dos tempos do Império, por outro lado, os governos se apropriaram das poucas instituições existentes e as ampliaram em verdadeiras redes de escolas. As principais mudanças talvez estejam na transição de iniciativas individuais e esporádicas com relação à formação profissional do trabalhador para o início de uma elaboração coletiva por parte do Governo Federal, de particulares, de governos estaduais e na racionalização do ensino através de séries metódicas de ofício³¹, que passaram a formar um contingente de trabalhadores com uma formação profissional de características homogêneas e padronizadas, mais adequadas ao regime das fábricas.

A expansão desta modalidade de escola na rede estadual paulista remete a algumas questões relacionadas às oportunidades e opções dos usuários frente à disponibilidade de ensino que havia na época. Será que os trabalhadores preferiram que seus filhos freqüentassem as escolas de ensino profissionalizante ou as escolas que

³¹ A introdução de séries metódicas no Liceu de Artes e Ofícios foi considerada uma grande inovação neste período. O método consistia na aplicação do ensino individual ao estudo dos ofícios industriais. As tarefas de cada ofício específico eram decompostas em operações simples e o aluno deveria executá-las de acordo com o seu ritmo e aprendizado. Os conhecimentos de caráter geral (científico e tecnológico) acompanhavam a execução das tarefas e os alunos auxiliavam na elaboração posterior de um material didático, explicando todos os passos e os conhecimentos necessários para a realização destas (CUNHA, 2000, p. 132).

forneciam uma formação básica, de conhecimentos gerais, como os grupos escolares? Havia a possibilidade de escolha? De acordo com Souza (1998a), a preocupação em ensinar um ofício para os filhos de trabalhadores também fora uma preocupação de alguns inspetores e professores dos grupos escolares: em alguns relatórios consta a introdução no programa de atividades voltadas a este fim, como por exemplo, o ensino de bordados às meninas. Nas escolas ferroviárias, Cunha (2000) observou que os alunos matriculados eram essencialmente os filhos de ferroviários. Também observou que a mentalidade herdada do Império, de possibilitar uma formação profissional às crianças desvalidas, já passava por algumas mudanças, pois a introdução de testes psicotécnicos passava a conceber uma nova idéia: a de “vocação” do aluno para um determinado ofício.

Analisando os documentos relacionados à implantação do grupo escolar de Botucatu, consta em uma nota de um dos jornais da cidade um relato das despesas do Governo do Estado para com o município no ano de 1987 e, na discriminação dos estabelecimentos que receberam verbas, há menção de uma soma de 10: 000\$000 para um Liceu de Artes e Ofícios (O Botucatuense, 17 de jan. de 1897). Não foi encontrada outra menção a esta escola nas referências bibliográficas sobre a história da cidade, nem nas correspondências entre a Secretaria do Interior ou o Conselho Superior de Instrução Pública e os inspetores escolares do município. Entretanto, considerando sua existência, pode-se inferir que esta instituição escolar é anterior à reforma promovida por Nilo Peçanha, pois, como mencionado, na capital paulista, as escolas de aprendizes e artífices teriam sido implantadas em 1906, e nos estados federados, em 1909, de acordo como o Decreto nº. 7.566. Provavelmente, o Liceu de Artes e Ofícios³² de Botucatu foi criado ainda nos moldes dos liceus do período do Império e não se sabe se com a República houve alterações em sua estrutura. Ao que tudo indica, os esforços empreendidos pelos republicanos em Botucatu parecem ter convergido para a implantação de um grupo escolar no município. Suas origens serão retratadas no próximo capítulo.

³² Infelizmente não foram encontrados mais detalhes sobre a existência desta escola, a sua localização ou ainda fragmentos de seu cotidiano. A historiografia que retrata a cidade não faz nenhuma menção a esse respeito e a ausência de fontes não permitiu maiores informações.

CAPÍTULO 2

Botucatu e a reforma da instrução pública

2.1. De como Botucatu ganhou uma casa de ensino

Em 1895, decorridos três anos desde o início da Reforma da Instrução Pública Paulista, em uma sessão na Câmara Municipal da cidade de Botucatu, discutia-se sobre os custos de desapropriação de um terreno para a construção de um edifício destinado ao grupo escolar que seria criado no ano seguinte (Ata da sessão de 11 de jul. de 1895). Este, por sua vez, se instalaria provisoriamente em um edifício alugado. Nesta época, Botucatu fazia parte do 27º Distrito Escolar quando, pela Reforma, o Estado de São Paulo foi dividido em trinta distritos. A análise de um relatório deste ano mostra alguns fragmentos do cenário. O inspetor escolar à época, Liberato Martiniano de Alencar, solicitou ao Diretor da Instrução Pública, Arthur Guimarães, a urgente subdivisão do distrito, devido ao fato de sua abrangência (Botucatu, São Manoel do Paraíso, Piraju, Fartura, Santa Bárbara do Rio Pardo e Remédios do Porto Tietê) dificultar o trabalho de inspeção. Também pedia o valor de \$ 1.800.000 para o aluguel do prédio onde iria funcionar o grupo escolar até que o novo edifício fosse construído, além dos vencimentos para oito professores, um diretor da seção masculina, uma diretora da seção feminina, dois adjuntos, um porteiro e um servente. O conteúdo do relatório revela certo entusiasmo por parte do inspetor com relação ao novo edifício:

Está em construção um bello edifício destinado ao Grupo Escolar: nelle deverão funcionar as escolas desta cidade. Convindo, desde já, reuni-las, faço figurar no orçamento a verba para o aluguel de um prédio durante um anno que é o prazo para a conclusão das obras do edifício (Rel., 1895. Ordem 4.973).

A resposta do Conselho Superior de Instrução Pública foi positiva:

Comunico-vos para os devidos efeitos que o Conselho Superior, em sessão do dia 10 do corrente resolveu autorizar-vos a formação de um grupo escolar com duas secções, na cidade de Botucatu na forma do Art. do Regimento Interno das escolas. Deveis, porem, aguardar as nomeações dos respectivos directores, já propostas ao Governo, para a instalação deste novo estabelecimento de ensino. (Of., 1896. Ordem 4.973).

Assim, a reunião das escolas isoladas da cidade formando um grupo escolar ocorreu com certa expectativa quanto às suas futuras instalações. Seus primeiros directores seriam os professores Benedito Maria Tollosa e Garibaldina Pinheiro Machado³³, ambos normalistas. O primeiro ano de funcionamento do grupo se daria em condições um tanto difíceis; ao menos, é o que se interpreta do relatório do ano seguinte, do inspetor João von Atzingen, referente ao que se passou em 1896. Quando este enviou o relatório ao Secretário do Interior, em 1897, havia assumido recentemente o cargo de diretor interino do grupo escolar até que se designasse um novo nome. O relatório já se referia a Botucatu como parte do 38º Distrito Escolar, indício de que a solicitação do Inspetor Martiniano para a subdivisão teria se efetivado. Um dos trechos deste documento merece ser destacado, pois evidencia algumas questões relacionadas à demanda escolar de Botucatu. O inspetor alega que, no primeiro ano de funcionamento do grupo escolar, o número de inscritos foi maior do que este comportava:

[...] Imediatamente se apresentaram á matricula grande numero de meninos e meninas, matriculando-se apenas cerca de 100 daquelles e cento e poucas destas, porque a casa em que estava installado o grupo não comportava maior numero, deixando de admittir muitos dos pretendentes (Rel. 1897, Ordem 6.815).

Este problema irá aparecer em vários relatórios subseqüentes e em algumas notas no jornal, indicando a persistência, por um longo período, de uma demanda bem

³³ Ver anexos II e III.

maior do que a oferta, o que levou a se estabelecer a prática de sorteio como critério para as matrículas quando o número de solicitações excedesse o número de vagas no grupo escolar (Correio de Botucatu, 30 de jan. 1908; 30 de jan. 1909). Ao que tudo indica, o principal critério de seleção era a localidade da residência do estudante; entretanto, devido ao prestígio do grupo escolar em comparação às escolas isoladas, as solicitações para a matrícula vinham também de bairros mais distantes, o que acarretou a escolha da “prática de sorteio” das vagas excedentes para as crianças de outras localidades. Os dados disponíveis não permitem saber se esta forma de seleção teria possibilitado um acesso às vagas melhor distribuído entre as classes mais ricas e as menos favorecidas, pois não há indícios de como se elaborava tal prática, ou ainda, se os interessados eram inscritos através de uma lista, quais eram os responsáveis pelo sorteio e como, de fato, este se concretizava, ainda que se possa sugerir que a disposição geográfica tenha se constituído como o principal critério de acesso. Como mencionado anteriormente, a implantação dos grupos escolares em edifícios especialmente construídos para eles constituía-se em um evento muito importante para um município, pois poucas localidades eram contempladas nos primeiros anos posteriores à Reforma: aliás, o alto custo de tal empreendimento fez com que sua expansão fosse lenta no início do século XX. De acordo com Souza (1998a, p. 107), em muitas cidades, quando criado um grupo escolar, o número de solicitações geralmente era bem maior do que o de oferta de matrículas, principalmente com relação ao primeiro ano. Deste modo, o sorteio teria sido comumente utilizado, embora, muitas vezes causasse desagrado à população. Na realidade, o crescimento demográfico, associado ao processo de imigração em muitas localidades do interior do Estado de São Paulo, irá se constituir como um grande obstáculo ao projeto republicano³⁴, exigindo mais e mais escolas (MARCÍLIO, 2005). De acordo com o censo de 1920, 67,9% das crianças em idade escolar (de sete a doze anos) não freqüentavam qualquer escola (SOUZA, 1998a, p. 101). Para resolver, em parte, este problema, algumas medidas paliativas foram tomadas em anos posteriores, como o desdobramento de turnos nos grupos escolares, duplicando o número de classes e matrículas, e, conseqüentemente, diminuindo o período de funcionamento das aulas de cinco para quatro horas diárias. Muitos professores se opuseram à medida. Na

³⁴ Seria interessante ressaltar que, embora o projeto republicano tivesse como objetivo a expansão do ensino e enfatizasse o papel civilizador da escola, não chegou a pregar a sua universalização.

capital, o desdobramento atingiu a maioria dos grupos escolares: em 1910, dezessete dos vinte e quatro grupos funcionavam em dois períodos (SOUZA 1998a, p. 102). O grupo escolar de Botucatu, a partir da primeira década do século XX, também passaria a duplicar o turno de funcionamento das aulas: o período da manhã para as classes de meninos, e o período da tarde para as classes de meninas (Correio de Botucatu, 14 de maio de 1910).

Voltando às origens do grupo escolar, seria interessante destacar do relatório de João von Atzingen, as dificuldades de funcionamento desta instituição enquanto ainda se encontrava no antigo edifício: o inspetor expõe algumas delas, alegando que as salas (com 66, m²) não possuíam o espaço adequado para o funcionamento das aulas. Também expõe a má conservação da casa no geral que, “sendo encravada no meio de outras só tinha ar e luz por 4 janelas da frente e por outras tantas do fundo.” [...] e “além disso era pouco asseada” (Rel., 1897. Ordem 0.473). De acordo com seu relato, a falta de espaço e de luminosidade teria dificultado em muito o trabalho dos professores e o interesse dos alunos pelas aulas. João von Atzingen foi o responsável pela transferência dos alunos para o novo edifício. Este foi inaugurado em março de 1897, não totalmente pronto, pois ainda faltava a cobertura dos galpões de ginástica, mas em meio a muitas solenidades (FIGUEIROA, 1999); (O Botucatuense, 28 de mar. de 1897).

O inspetor ainda relata os pedidos de demissão do grupo escolar por parte de vários professores ao mesmo tempo: o próprio Liberato Martiniano de Alencar, antes inspetor de distrito; um adjunto, Flamínio Pinheiro Machado e os ex-professores e diretores Benedito M. Tollosa e Garibaldina P. Machado (Rel., 1897. Ordem 0.473). João von Atzingen teria interpretado o ocorrido como consequência das péssimas condições em que se encontrava a casa alugada para as aulas do grupo escolar. Entretanto, considerando que este estava em vias de se transferir para o novo edifício, não seria necessário indagar se teria havido outros motivos? Ainda neste mesmo ano, outros três professores também teriam pedido demissão, conforme notifica o jornal “O Botucatuense”, em 24 de outubro de 1897. Já outras notas nos jornais e alguns relatórios irão mostrar que também em anos posteriores algumas disputas políticas na cidade de Botucatu interferiram na contratação e exoneração de professores do grupo escolar. Em 1902, o inspetor Mário Arantes, em um relatório enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Mário Bulcão, afirmou que o jornal “O Botucatuense” teria noticiado de modo exagerado uma contenda entre o diretor do

grupo, Liberato Martiniano de Alencar, e um professor, Fidêncio Lopes Trigo. O professor Lopes Trigo, recusando-se a ministrar a aula de canto com a sua classe, por estar de luto há cerca de seis meses, teria sido substituído, nesta aula, por outro professor, seguindo as ordens do diretor Liberato Martiniano. O jornal, com base em poucas informações, teria, então, agido de má fé e, mal informado, teria publicado “o seu artigo alarmante sem visar consequências” (Rel., 1902. Ordem 5.002), embora o inspetor reconhecesse que havia entre o diretor e o professor certa rivalidade, pelo fato de Fidêncio Lopes Trigo ter sido também diretor do grupo escolar. Infelizmente, não foi possível encontrar esta nota do jornal e, portanto, não se sabe exatamente o que foi veiculado. Mais adiante, em seu relatório, o inspetor procura caracterizar o desentendimento como algo sem “muita importância”, afirmando que ambos estariam prestes a se “harmonizar” novamente. Entretanto, ao final, relata que o Professor Lopes Trigo cogitava pedir sua transferência para outra cidade. (Rel., 1902. Ordem 5.002). No mesmo ano, em outro relatório, o inspetor Mário Arantes antecipa ao Diretor Geral de Instrução Pública algumas explicações acerca de uma nova contenda ocorrida no grupo escolar de Botucatu. O professor Eloy Tobias Ferreira de Aguiar, responsável pelas atividades de educação física³⁵ da seção masculina, teria se desentendido com um aluno durante os exercícios militares. O inspetor procura detalhar o ocorrido:

Levo ao vosso conhecimento que hontem, no Grupo Escolar desta cidade, o professor Eloy Tobias Ferreira de Aguiar, no exercício militar a que procedia, magou involuntariamente o alumno Sebastião Campos, pelo que foi por mim reprehendido. Sendo também o alumno castigado com reclusão por acto de indisciplina. Apesar de ser tal facto de mínima importancia, entendo que devo comunicar-vos, com o fim de prevenir denuncias em que a contra a directoria do Grupo, em vista da tensão que reina aqui entre facções políticas que pretendem influir na vida do Grupo.

Saúde e Fraternidade.

Mario de Arantes.

Inspector Escolar (Rel., 1902. Ordem 5.002).

³⁵ A disciplina de educação física, denominada “ginástica e exercícios militares”, foi instituída no final do século XIX nas escolas primárias e consistia de marchas, corridas e jogos ginásticos. O objetivo era o de tornar os corpos ágeis e vigorosos, além de desenvolver, no aluno, a coragem e o patriotismo. A partir de 1920, o programa de educação física foi redefinido de modo a minimizar os sofrimentos dos exercícios físicos, incluindo, na disciplina, jogos, corridas e brincadeiras do universo infantil, dentre outras atividades. Souza (2001, p. 96-97).

Por que a preocupação em justificar a atitude do professor? Em que medida este professor exercia sua autonomia com relação à classe? O que teria dito ao professor este aluno? Que espécie de tensão vivia o corpo docente do grupo escolar? Que facções políticas eram estas e como se interpunham à vida escolar do grupo? Talvez as respostas a estas questões remontem ao modo como foi composto o Conselho de Intendentes³⁶ da Câmara de Botucatu, logo no início da República: segundo Figueiroa (2006, p. 47), em 1890, teriam sido nomeados pelo governo paulista, dentre outros membros, o Cel. Amando Amaral de Barros e Antonio Joaquim Cardoso de Almeida. Ambos os comerciantes possuíam bastante prestígio na cidade e elaboraram, juntamente com os outros intendentes nomeados, alguns projetos com vistas à modernização do município de Botucatu. Antonio Joaquim Cardoso de Almeida, à época, era sócio e proprietário da casa “Cardozo e Alfredo”, onde se comercializavam ferragens, louças e “molhados”, principalmente para a população que vivia na área rural da cidade, e Amando de Barros era proprietário da “Casa Amando”, que comercializava praticamente os mesmos produtos. A modernização do plano viário, a organização dos quarteirões do centro da cidade e a abertura de várias ruas constam como resultado dos projetos elaborados pelo Conselho de Intendentes. Alguns anos mais tarde, o Partido Republicano Paulista teria se dividido em alas na cidade, colocando “em campos opostos duas fortes lideranças: o Cel. Amando de Barros e José Antonio Cardoso de Almeida (filho de Antonio Joaquim Cardoso de Almeida)” (FIGUEIROA, 2006, p. 53). Uma polarização de forças que, segundo a historiografia da cidade de Botucatu, acarretaria a disputa entre “cardosistas” e “amandistas” até quase o final da Primeira República. De acordo com os relatos de moradores da cidade, o posicionamento político dos habitantes de Botucatu gravitava entre estas duas “facções” que se revezavam no poder. O Jornal “Correio de Botucatu” criticava explicitamente a atuação de José Antonio Cardoso de Almeida, enquanto o jornal “O Botucatuense” elogiava as suas ações. O “Correio de Botucatu”, pertencente a uma outra família de sobrenome Almeida - também proprietária da *Casa Editorial Irmãos Levy* - já havia, há tempos, tornado público seu agravos com o

³⁶ Em 1890, logo após a Proclamação da República, as Câmaras de Vereadores foram dissolvidas e substituídas pelos Conselhos Municipais, os quais possuíam funções legislativas, cujos presidentes assumiam, ao mesmo tempo, o cargo executivo de Intendente Municipal. O Conselho de Intendentes de Botucatu, neste período, foi composto pelos seguintes membros: Rafael Ferraz de Sampaio, Antonio José da Costa Leite, João Ribeiro de Carvalho Braga, Alberto de Araújo, Amando Amaral de Barros, Francisco Antunes de Souza e Antônio Joaquim Cardoso de Almeida (FIGUEIROA, 2006, p. 47).

irmão de José Antonio Cardoso de Almeida, Antonio Cardoso de Amaral, o qual por sua vez, havia sido deputado estadual em mais de uma ocasião e, posteriormente, em 1924, prefeito da cidade. Segundo Figueiroa (2006, p. 54), tal agravo chegou aos extremos de custar o afastamento de Antonio Cardoso do Amaral da Prefeitura, pois teria sido acusado de organizar uma “emboscada” para o jornalista do “Correio de Botucatu”, Eurico Levy de Almeida, numa quarta-feira de Carnaval, em que estavam “ambos os lados litigantes armados de punhais e bengalas, em plena praça do bosque” (*ibid*). Com relação ao jornal “O Botucatuense”, não foram encontradas notas contendo críticas explícitas a atuação do Cel. Amando de Barros. Entretanto, seu proprietário, o Sr. Avelino Carneiro, ao que tudo indica, mantinha boas relações com José Antonio Cardoso de Almeida. Com relação à contenda, foi possível encontrar alguns indícios no “Correio de Botucatu”. Em 1902, quando a Câmara resolveu homenagear José Antonio Cardoso de Almeida, atribuindo a uma das ruas da cidade (a Rua da Caixa D’água) o seu nome, o “Correio de Botucatu” não “mediu palavras” em protesto:

A projectada denominação porem, será apenas, quando muito, prova de camaradagem pessoal, de amizade política, mas nunca uma recompensa significativa a um acto de benemerência de um cidadão (...) Que fez aquelle ex-secretario do Interior, para agora, receber esta homenagem? (...) Não se poderá responder a estas interrogações a menos que não se deseje equiparar o sr. dr. Cardoso de Almeida a um coronel qualquer, cabo eleitoral ou mandão político, desses que a bajulação converte, de repente, em beneméritos da Pátria. (Correio de Botucatu, --, 1902).

Nesta outra nota, o jornal mostra explicitamente seu apoio a Amando de Barros:

Seguiu para São Paulo, donde regressará brevemente, o Sr. Amando de Barros, nosso estimado chefe político. (Correio de Botucatu, 24 de out. de 1907).

Houve, ainda, quem declarasse à imprensa sua adesão a uma ou outra facção política:

DECLARAÇÃO

O abaixo assinado faz publico que nesta data deixa de ser cardosista para alistar-se nas fortes e disciplinadas fileiras do partido amandista. Esta sua resolução é motivada por fortes e justíssimas razões. Botucatu, 16 de novembro de 1909.

Nicolau Ciffoni. (Correio de Botucatu, 30 de nov. de 1909).

É possível que a demissão de outros três professores do grupo escolar em 1897 (mencionada anteriormente) logo após a saída de seus primeiros professores, também esteja relacionada de algum modo com estas questões políticas. O jornal “O Botucatuense” noticia o fato de modo pesaroso:

Rettiraram-se daquelle estabelecimento de ensino os professores Augusto Moraes, D^a Carlota Moraes e Domingos Marcondes. E’ pena que o nosso grupo, que tantos serviços tem prestado à instrucção da infancia desprotegida fique privado dos serviços de tão hábeis e intelligentes professores. (O Botucatuense, 24 de out. de 1897).

A respeito destas questões, seria interessante ter em conta que, já no ano de 1896, o Conselho Superior de Instrução Pública teria sido extinto pelo Governo do Estado de São Paulo e, considerando-se que aquele representava as aspirações do magistério paulista, sua representatividade irá sofrer alguns abalos devido à concentração de poderes nas mãos do Secretário do Interior. Esta concentração se intensificaria a partir de agosto de 1897, quando a Lei nº. 520 viria a estabelecer a fiscalização das escolas como responsabilidade de representantes dos municípios, o que, segundo Reis Filho (1981, p.24.), passaria a colocar, a partir de então, o funcionamento da vida escolar nas mãos de grupos político-partidários. As fontes consultadas permitem considerar estas mudanças como possíveis motivos para os pedidos de demissão, pois havia a possibilidade de agravos entre o representante incumbido da fiscalização do trabalho docente no grupo escolar e os professores. Por outro lado, também seria importante compreender este período como um momento de reorganização de hierarquias, programas, horários, métodos e de definição de poderes dentro do próprio grupo escolar. Tudo era extremamente novo, ainda mais quando se leva em consideração as diferenças entre este e as escolas isoladas, onde os professores, de certo modo, possuíam mais liberdade para exercer seu trabalho. A organização da escola

primária graduada, que instituiu, além de toda uma hierarquia de poderes até então inédita, um expressivo controle burocrático, introduzindo novos elementos de trabalho como os diários de lições, os diários de classe e as inspeções, dentre outros, também gerou alguns problemas e tensões em seu interior (SOUZA, 1998a, p. 82).

Ainda é possível destacar do relatório de von Atzingen mais alguns fragmentos do cenário daquela época: o inspetor comenta a chegada do diretor que veio a substituir Benedito Maria Tollosa, Arthur Goulart. A seguir, reproduzem-se algumas notas referentes à atuação de Goulart em 1897:

‘[...] Amante apaixonado do desenvolvimento da instrução da nossa Pátria, presenciei com satisfação a boa ordem e a organização dos trabalhos escolares no grupo desta cidade o que prova não serem sido infructiferos a dedicação, zelo e esforços de seu distincto diretor Arthur Goulart [...]’.³⁷

‘Botucatu’

Com este título, o nosso ex-redactor e amigo, o tenente Arthur Goulart, compoz um hymno escolar, dedicado ao Grupo Escolar Dr. Cardozo de Almeida. [...] E assim os alumnos do Grupo, quando cantarem, essa patriótica composição lembra-se-ão de seu estimado e querido ex-diretor Arthur Goulart. (O Botucatuense, 09 de maio de 1897).

Logo após a sua chegada, Arthur Goulart passaria a escrever em todas as edições semanais do “O Botucatuense”, pelo fato de ter assumindo a redação literária deste jornal logo em fevereiro de 1897. Goulart exerceu o cargo de diretor comissionado do grupo escolar de Botucatu entre os meses de fevereiro e maio daquele ano (O Botucatuense, 10 de jan. 1897; 09 de maio de 1897). Suas notas apontam as vantagens do novo edifício, a sua beleza, os materiais e móveis que chegavam, o trabalho dos professores, enfim, indícios de sua forte atuação neste momento em que se institui uma escola graduada primária na cidade de Botucatu. As suas descrições e a de outros colaboradores do jornal permitem entrever a importância que o grupo representou para a cidade: são visitas de autoridades e

³⁷ Trecho retirado da entrevista do Sr. Manoel Albernaz, um reconhecido clínico à época, ao jornal “O Botucatuense”, a respeito de uma visita às dependências do edifício escolar (O Botucatuense, 21 de mar. de 1897).

de outras pessoas da região às dependências do novo edifício (O Botucatuense, 15 de jan. 1897; 21 de mar. de 1897; 28 de mar. de 1897; 05 de out. 1898), são notas dos alunos sobre assuntos de variados temas como poesia, conteúdos estudados em aulas, redações etc. e ainda informações sobre as apresentações de alunos ao público (O Botucatuense, 14 de fev. de 1897; 05 de ago. de 1898; 09 de set. 1899; 26 de nov. de 1899). Muitas vezes, os escritos de Goulart são muito mais do que notas, são artigos longos, descrevendo parte do dia-a-dia do grupo. A este respeito, seria necessário destacar que, quando da análise e interpretação dada aos escritos no jornal, sempre elogiosas aos professores, políticos e a todos os envolvidos com a implantação do grupo escolar, e sobre seu funcionamento neste primeiro ano, considerou-se que sua enunciação também partiu de alguém ligado à própria escola e que os jornais, por sua vez, refletem ideologias e visões de mundo de seus donos ou diretores, como o caso do jornal “Correio de Botucatu”, que apoiava explicitamente o político Cel. Amando de Barros. No caso específico do “O Botucatuense”, como mencionado, seu editor e proprietário, Avelino Carneiro, possuía boas relações com o político influente da cidade de Botucatu, José Antonio Cardoso de Almeida – que, por sua vez, foi uma das autoridades envolvidas com a implantação do grupo escolar - ao menos é o que se depreende da análise do jornal, pois em várias notas menciona-se a atuação deste político: são sempre notas elogiosas. (O Botucatuense, 08 de mar. de 1897; 11 de abr. de 1897; 02 de maio de 1897). Deste modo, considerar os escritos sem se ater a esta dimensão impossibilitaria ver estas fontes de modo crítico. A reunião das escolas isoladas em um edifício único possivelmente enfrentou certa resistência da população em alguns municípios, pois causava transtornos aos alunos e as suas famílias, como, por exemplo, a nova distância no deslocamento de suas residências até o grupo escolar, assim como também pode ter causado transtornos a introdução de novos programas e horários diferentes dos quais já estavam habituados. E ainda é provável que tenha havido reclamações com relação aos critérios para a seleção das crianças, pois, como mencionado anteriormente, em vários municípios, os grupos escolares não conseguiam atender a todos os usuários em idade escolar (SOUZA, 1998a, p. 108).

Segundo Figueiroa (1999), as escolas isoladas do centro da cidade de Botucatu funcionaram inicialmente em salas do Gabinete Literário e Recreativo e da Casa de São Vicente, além de alguns outros lugares. Quando da implantação do grupo escolar, na praça

central, estas classes foram reunidas, ficando algumas delas independentes, como as de Boa Vista, do Bairro da Estação e as localizadas na zona rural, o que leva a considerar que talvez não tenha havido uma mudança significativa no trajeto dos alunos que freqüentavam as classes do centro da cidade. Mas, quais critérios levaram a manter duas delas independentes? Presume-se que a localização geográfica tenha sido determinante neste aspecto, pois aqueles eram bairros mais distantes do município. Por outro lado, teria havido certa resistência da população quanto aos novos programas e horários? Nestes dois primeiros anos de funcionamento do grupo escolar não foi possível encontrar nos jornais nenhuma menção a esse respeito. No caso do jornal “O Botucatuense”, talvez pelo fato de um dos diretores do grupo ter sido, ao mesmo tempo, redator do jornal ou ainda porque algumas demandas da população não fossem notificadas através deste jornal. Um dos historiadores da cidade, Trajano Pupo, comentou que, por este período, circularam no município alguns jornais de formato pequeno, que traziam além de assuntos relacionados à literatura, críticas às autoridades políticas da cidade e que geralmente possuíam nomes como “A Bigorna”, “O Martelo”, “A Tesoura” dentre outros. Talvez estes expressassem algumas reclamações ou demandas por parte da população, entretanto, o acesso aos seus exemplares não foi possível: estas fontes não foram preservadas em acervos; provavelmente perderam-se com o tempo.

Um outro aspecto a se considerar seria a dualidade de ensino que se instaurou com a implantação do grupo escolar quando comparado às escolas isoladas que já existiam em Botucatu: através de diferenças nos programas, nos métodos, nos horários e na qualidade de materiais didáticos. O grupo escolar constituía-se como uma escola de melhor qualidade quando comparado às outras modalidades de escola primária, pois a política educacional adotada com a Reforma da Instrução Pública dedicou-se muito mais a dotá-los dos melhores recursos, em detrimento de iniciativas que favorecessem a qualidade das escolas isoladas (SOUZA, 1998a, p. 90). As escolas isoladas, ao contrário dos grupos escolares, eram multisseriadas. Um único professor atendia a crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem. A existência destas duas modalidades de ensino primário evidencia a assimetria social das cidades, pois os grupos escolares atendiam, em sua maior parte, as classes emergentes urbanas, enquanto as escolas isoladas voltavam-se às crianças oriundas do campo. Na análise dos jornais, pouco ou quase nada se encontrou a respeito das escolas

isoladas; ao contrário do grupo escolar, que possuía quase semanalmente, nos dois jornais consultados, um espaço com o título “Grupo Escolar”, no qual se descreviam vários assuntos relacionados a ele. Mas, por outro lado, o que se verificou em alguns ofícios e relatórios dos anos de 1886 e 1897 é que a implantação do grupo escolar pode ter propiciado certas expectativas na população quanto à melhoria nas condições de escolarização da cidade, pois há vários pedidos de provimento de vagas e de autorização para se implantarem mais escolas provisórias nestes dois anos (Of., 1896. Ordem 4.976; Of., 1896. Ordem 4.978; Of., 1896-1897. Ordem 4.978; Of., 1897. Ordem 4.978). Nesse sentido, o grupo pode ter contribuído para a ampliação da oferta de escolarização em Botucatu.

Dentre as correspondências consultadas, alguns ofícios enviados à Secretaria do Interior revelam problemas que os jornais de Botucatu não noticiaram: dificuldades materiais e constantes solicitações que comumente existiam em vários grupos escolares, assim como neste grupo escolar. O que se observou com relação a este último é que, na maioria dos pedidos, muitas vezes é mencionado o caráter de urgência no envio de materiais didáticos e outros itens. Talvez a distância de 225 km, existente entre o município e a capital paulista, possa ter dificultado a aquisição dos materiais necessários para o funcionamento da escola, embora a Companhia Ytuana de Estradas de Ferro já tivesse conseguido estender seus trilhos às fazendas da Serra de Botucatu no ano de 1888 (FIGUEIROA, 2005, p. 14-15). Em 1896, os materiais do grupo escolar chegavam à cidade pela Companhia “União Sorocabana e Ytuana” de estradas de ferro:

Ao D. Secretário do Interior

Dependo de ordem vossa que tenho a honra de solicitar, para o necessario transporte pela via ferrea ‘União Sorocabana e Ytuana’ de um caixão, marca I. P. contendo ardósias destinadas ao grupo de Botucatu. (Of., 1896. Ordem 1.391).

É da maior urgência que remetaes ao Inspector do 27º Districto Liberato Martiniano Barreto de Alencar, com sede em Botucatu, 60 carteiras, na

proporção de 20 de cada typo, destinadas ao grupo escolar daquela cidade [...] ³⁸.

Cumpra que prepareis sem demora, em condição de resistir á viagem, cem ardósias, com destino ao grupo de Botucatu, que brevemente se deverá instalar, dirigindo o volume ao Inspector do 27º Districto Liberato Barreto Martiniano de Alencar. ³⁹

Ao D. Secretário do Interior:

Por officio n. 22 de 20 do mes passado, solicita-me o inspector litterario do 38º districto providenciar, no sentido de serem fornecidos os seguintes objetos ao grupo-escolar Dr. “Arthur Guimarães” de Botucatú:
- cem carabinas de pau com as respectivas bayonetas de (?), necessário aos exercícos militares dos alumnos daquelle estabelecimento; dois philtros para água [...] cem exemplares da Constituição Republicana e dois bassilotes de tinta, pedido que tenho a honra de transmittir-vos aguardando sobre ella vossas ordens para os devidos fins (Of., 1896. Ordem 1.388).

2.2. Arthur Guimarães ou Cardoso de Almeida?

A maioria dos nomes dos grupos escolares paulistas homenageava políticos republicanos importantes como Jorge Tibiriçá, Rangel Pestana, Bernardino de Campos, dentre outros, ou ainda patronos que contribuísssem com donativos para a construção dos edifícios escolares – uma estratégia do Estado para angariar recursos em prol da instrução pública. Geralmente, o nome do homenageado ficava inscrito na fachada do grupo escolar e ainda um retrato seu ficava estampado no interior da escola, passando a se constituir como um importante elemento decorativo, o que segundo Souza (1998a, p. 134) contribuiu para difundir uma imagem da escola primária como um “ato nobre” de um cidadão eminente, e não como decorrência de uma política social. ⁴⁰ Analisando algumas correspondências entre o Diretor Geral da Instrução Pública e o inspetores escolares de Botucatu nos anos de 1895

³⁸ Offício nº. 44. Ordem para compra de mobília ao Major José Maragliano, por parte do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães (1896. Ordem 1.387).

³⁹ Offício nº. 41. Ordem para remessa de ardósias ao Chefe Dr. Francisco Botelho, por parte do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães (1896. Ordem 1.387).

⁴⁰ Seria interessante destacar que, neste período, não havia restrição a homenagearem-se pessoas vivas.

e 1896, constatou-se que estes referiam-se ao grupo escolar como Grupo Escolar “Arthur César Guimarães” (nome do Diretor Geral da Instrução Pública neste período). Posteriormente, deparou-se com um ofício da Câmara Municipal de Botucatu, no qual solicitava-se a mudança do nome da escola para “Dr. Cardoso de Almeida”:

[...] Considerando que Sr. Jose Cardozo de Almeida alem de outros serviços (notáveis) esforçou-se para conseguir dos poderes do Estado á construção do Grupo Escolar desta cidade, a Camara Municipal resolve dirigir-se ao Secretario do interior manifestando o empenho de que seja o respectivo grupo Escolar denominado Sr. Jose Cardoso.⁴¹

O pedido da Câmara foi rapidamente aceito pelo Conselho Superior de Instrução Pública – considerando-se a importância de seu teor - como indica o ofício de resposta, enviado em 27 de novembro:

Tendo chegado ao nosso conhecimento que a Câmara Municipal de Botucatú propusera em sessão a substituição de nome do Grupo Escolar Arthur César Guimarães pelo Grupo Escolar dr. Cardoso de Almeida, daquela localidade e, sabendo que se trata de dar um nome ao Grupo Escolar do Sul da Sé, desta capital, propomos que este passe a denominar-se Grupo Escolar Arthur César Guimarães e aquelle Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, ficando deste modo satisfeito o pedido daquela Câmara e reconhecido os serviços do digno cidadão que há bem pouco tempo servira de director da instrucção publica do Estado de S. Paulo. (Of., 1896. Ordem 5.014).

Talvez, a rapidez com que houve o consentimento do Conselho Superior de Instrução se explique por um eventual acordo com o Diretor Geral da Instrução Pública, uma vez que a preservação da memória deste estaria garantida pela denominação do Grupo Escola do Sul da Sé, na capital paulista. O jornal “O Botucatuense” indica que houve alguma discussão em torno da mudança do nome do grupo escolar, logo depois que este passou a se chamar Grupo Escolar “Dr. Cardoso de Almeida”, mas não foi possível avançar nesta análise, pois não foram encontrados mais indícios, além desta nota no jornal:

⁴¹ Sala das sessões de 06 de novembro de 1896. Antonio de Amaral César. Posta em discussão foi aprovada por unanimidade. 1896. Atas da Câmara Municipal de Botucatu Acervo de Creuza Zorzela.

[...] garante-nos pessoa competente que ninguém cogitou da mudança de nome do Grupo Escolar desta cidade, visto como o nome actual representa uma homenagem justíssima ao distinto cidadão que muito tem feito em prol deste município.
(O Botucatuense, 03 de out. de 1897).

Na realidade, pode-se arriscar que a força política de José Antonio Cardoso de Almeida tenha sido muito importante para a implantação desta instituição escolar. Ao que tudo indica, o grupo escolar de Botucatu foi implantado no mesmo período em que este político atuou como Deputado Estadual, de acordo com as informações do jornal “O Botucatuense”, de dezessete de janeiro de 1897. Cardoso de Almeida exerceu importantes cargos públicos: foi Secretário da Justiça no governo de Campos Salles (1898-1902), Chefe de Polícia no governo de Bernardino de Campos (1892-1896 e 1902-1904), Secretário Interino da Justiça no governo de Jorge Tibiriçá (1890-1891 e 1904-1908) (O Botucatuense, 02 de maio de 1897) e, posteriormente, em 1916, Secretário da Fazenda e Interino da Agricultura no governo de Rodrigues Alves (1902-1906) (PUPO, 2001, p. 461). José Antonio Cardoso de Almeida também exerceu o cargo de Presidente do Banco do Brasil no governo de Epitácio Pessoa (1919-1922). Sua força política pode ser evidenciada pelo fato de o grupo escolar levar seu nome, enquanto o Cel. Amando de Barros, seu oponente político, ainda ocupava um cargo importante na cidade: a Intendência da Câmara e pelo fato de, em 1911, como Deputado e ex-Intendente, Amando de Barros ter introduzido no orçamento do município verbas para criação de uma Escola Normal em Botucatu (FIGUEIROA, 2006, p.49): instituição que, quando implantada, será denominada Escola Normal “Cardoso de Almeida”. Uma moldura dourada sustenta a fotografia de José Antonio Cardoso de Almeida, desde a inauguração do edifício do grupo escolar até os dias atuais. Logo no corredor central, destaca-se à primeira vista:



Figura 1: Moldura com a fotografia de José Antonio Cardoso de Almeida (1897). Acervo: E. E. Dr. Cardoso de Almeida.

Parece haver, na bibliografia referente à história da cidade de Botucatu (FIGUEIROA [2001, 2005, 2006]; PUPO [2001]), certo consenso quanto à atuação de José Antonio Cardoso de Almeida ter sido decisiva para que a cidade fosse contemplada com a criação de um grupo escolar com edifício próprio, logo nos primeiros anos após a Reforma da Instrução Pública. No entanto, a importância econômica do município naquele momento histórico, embora seja fartamente abordada nestas referências bibliográficas, não aparece relacionada à criação do grupo escolar. Botucatu, já no final do século XIX, assim como muitos municípios do interior paulista, se inscreve num quadro de rápido crescimento urbano e de diversificação de atividades comerciais, como resultado da intensificação da produção cafeeira: a cidade, nesse contexto, passa por uma série de mudanças, das quais, entre outras, pode-se destacar alguns projetos de melhoramentos urbanos como a remodelação da região central (localidade, por sua vez, escolhida para a construção do edifício que abrigou o grupo escolar).

2.3. O grupo e a cidade

A cidade de Botucatu está localizada na região central do Estado de São Paulo; ocupando hoje uma área de 1.482,87 km², tem como limites os municípios de Anhembi, Bofete, Pardinho, Itatinga, Avaré, Pratânia, São Manuel, Dois Córregos e Santa Maria da Serra. Conhecida como “boca do sertão”, em suas origens, a Serra de Botucatu se constituiu como um ponto estratégico de desvio para os tropeiros que vinham do Rio Grande do Sul (antiga Capitania de São Pedro), trazendo muares que seriam vendidos no entreposto comercial de Sorocaba ou que rumavam para Minas Gerais. Como uma atividade rentável, cada mula alcançava, por volta de 1820, o valor de 3\$500 réis. Entretanto, pelos valores deduzidos dos impostos, pouco sobrava ao tropeiro. De acordo com Pupo (2002, p.36), para facilitar o comércio, o governante gaúcho permitia que os impostos referentes aos muares (1\$000 réis por muar) fossem pagos em Sorocaba, juntamente com o imposto paulista (2\$500 réis). Desse modo, o tropeiro recebia uma “permissão de trânsito” com o número de animais que trazia. A região de Botucatu constituía-se como ponto estratégico porque possibilitava o desvio do entreposto de Sorocaba e “se ia às Minas Gerais cortando caminho e entregando a manada por um preço bem mais barato” (PUPO, 2002, p. 36). Esse movimento de ida e vinda do Rio Grande do Sul às Minas Gerais fez com que o vereador de Itapetininga, à época, o Capitão José Gomes Pinheiro, apontasse, na Câmara daquele município, a necessidade de elevação do povoado de Botucatu à condição de Freguesia. Pouco depois de concretizado o intento, o Governo Provincial paulista instalou um posto de controle para impossibilitar o contrabando de muares, que viria a ser conhecido popularmente como “tranca de ferro” (FIGUEROA, 2006, p. 22).



Figura 2: Quadro com mapa da cidade de Botucatu. (1896). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

De Freguesia a Vila, em 1855 e, de Vila a cidade, em 1876, Botucatu adentrou o último quarto do século dezenove como uma cidade produtora de café. A bibliografia consultada, (MILLIET [1941]; LOVE [1982]; FIGUEIROA [2001, 2005, 2006]; PUPO [2001]), aponta para a plantação da rubiácea como principal atividade econômica no início do século vinte, resultando, por sua vez, num rápido processo de acumulação de capitais e possibilitando o surgimento de outras atividades, principalmente o comércio. “O café produzia riqueza aos montões (em 1920 eram 12 milhões de pés produzindo) trazendo, com a exportação, os dividendos que a cidade precisava para bancar seu desenvolvimento” (FIGUEIROA, 2006, p. 50). Ainda de acordo com este autor, a população da cidade teria “saltado” de 9.300 habitantes, em 1873, para 26.047, no ano de 1900. Pupo (2001, p. 460)

destaca que, no ano de 1913, um jornal espanhol teria publicado uma reportagem sobre a cidade de Botucatu, em que constava o número de 12. 328.500 pés de café em franca produção.

A região de Botucatu, considerada no trabalho de Sérgio Milliet (1941) como pertencente à Alta Sorocabana (assim denominada por se localizar na parte mais alta da estrada de ferro Sorocabana), oitava zona de ocupação e povoamento do Estado de São Paulo, foi, juntamente com as zonas Araraquarense e a Alta Paulista, uma das três últimas áreas a ser ocupadas após o deslocamento da produção de café para o oeste do Estado. Em função dos cafezais e das ferrovias, o território paulista teria sido ocupado seguindo o trajeto dos trilhos pelo interior do Estado adentro. Este movimento, por sua vez, seguindo um sentido anti-horário, teria se iniciado “pela área oeste da capital, seguindo depois para o norte, em direção à fronteira de Minas, virando para o oeste, rumo ao Rio Paraná e, finalmente para o sul, ultrapassando os limites do Estado e penetrando as férteis áreas cafeeiras do Paraná” (LOVE, 1982, p. 43). Nos troncos mais afastados da estrada de ferro Sorocabana, a oitava zona de ocupação iniciava-se na cidade de Botucatu, onde os trilhos alcançaram em 1889, estendendo-se, a oeste, até Presidente Prudente e Presidente Epitácio, na fronteira com o Mato Grosso, onde a estrada de ferro chegaria em 1922. A região que compreende as três zonas de ocupação experimentaria um intenso crescimento populacional no século XX e um aumento considerável da pequena e média propriedade (MILLIET, 1914, p. 105). À medida que a fronteira avançava para oeste, muitas famílias e novos habitantes passariam a tomar a posse da terra (antes ocupada pela população indígena), somando-se a esta nova população os imigrantes que chegavam, para povoar as fazendas e também as cidades que aos poucos floresciam.

Os imigrantes que vieram a se estabelecer no município de Botucatu compunham uma parte significativa da população, muitos deles, principalmente os de nacionalidade italiana, implantaram indústrias dedicadas a produzir equipamentos para beneficiamento de café e implementos agrícolas, além de pequenas indústrias voltadas à produção de calçados, alimentos, bebidas e chapéus. Figueiroa (2005, p. 7) aponta os sobrenomes Milanesi, Blasi e Lunardi como os de famílias pioneiras que desenvolveram despoldadores em suas fábricas, destinados, por sua vez, às fazendas cafeeiras. Pupo (2001, p. 195) indica a chegada, em Botucatu, no ano de 1905, de 855 imigrantes, entre

estrangeiros e “nacionais”. Já o jornal “Correio de Botucatu” apresenta mais alguns dados com relação à imigração, referentes ao ano de 1911:

Imigração

Durante o ano de 1911 vieram para Botucatu, por intermédio da Imigração, 424 imigrantes, sendo 79 italianos, 211 hepanhoes, 72 portugueses, e 62 brasileiros; deram entrada na imigração, procedentes deste município, 300 imigrantes, sendo 18 italianos, 47 hespanhoes, 18 poruguezes e 216 brasileiros. (Correio de Botucatu, 21 de mar. de 1911).

Embora estes dados apontem para o predomínio de imigrantes espanhóis, o trabalho de Pupo (2001) considera os imigrantes italianos como os que mais se envolveram no ramo do comércio e da indústria. O autor apresenta alguns anúncios da época, em jornais, nos quais constam algumas casas comerciais de imigrantes, como a “Padaria e Confeitaria Allema”, pertencente a Paulo Hanke, a “Officina Mechanica de Serafim Blasi”, anunciando um novo descascador de café aperfeiçoado, “A Tesoura Elegante”, um estabelecimento pertencente a Nicoláu Chiaffitteli, e o “Banco Comercial Italo-Brasiliano”, com “capitale sociale de rs. 5.000:000\$000” (PUPO, 2001, p, 235-288 *passim*).

Como mencionado anteriormente, já no ano de 1890, a Câmara de Intendentes do município de Botucatu inicia alguns projetos visando à modernização da cidade: abrindo ruas, ampliando avenidas, criando jardins, arborizando a parte central e inaugurando um novo cemitério servindo a todos os credos. Dentre as medidas, esteve presente a construção de um sistema de coleta e afastamento do esgoto, com o tratamento em uma estação distante da área urbana, antes de serem lançados os dejetos do município no “Ribeirão Lavapés” (FIGUEIROA, 2006, p. 49). A primeira iniciativa para a criação de uma usina capaz de propiciar a distribuição de energia elétrica na cidade ocorre logo nos primeiros anos da República, concretizando-se em 1907. Em 1890, a pedido dos Intendentes, uma empresa de Buenos Aires elaborou uma planta para o emplacamento do nome e do número das ruas do município; os imóveis que compunham o perímetro urbano, neste ano, eram em número de seiscentos e vinte e um:

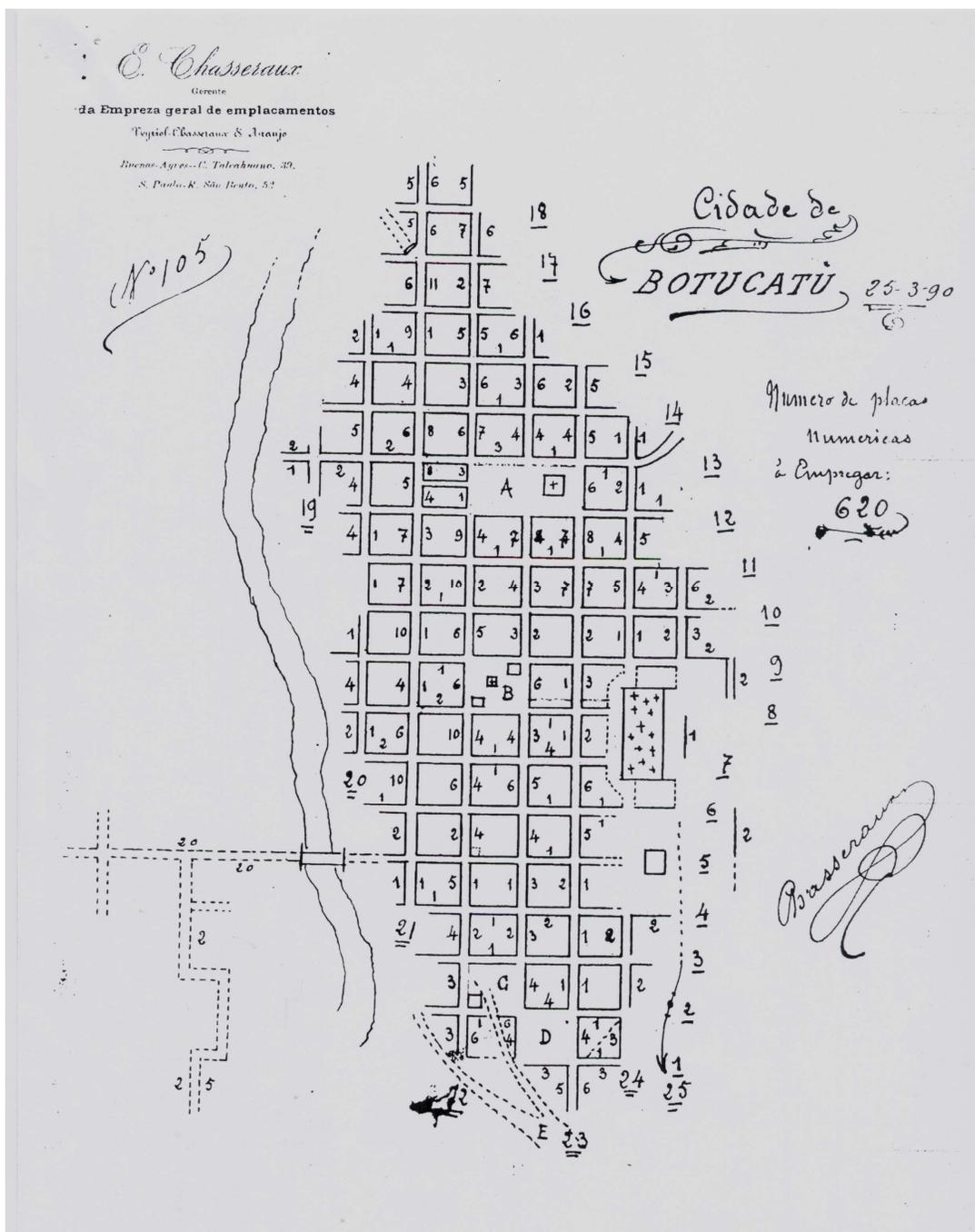


Figura 3: Planta: projeto de emplantamento (1900). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

O retângulo pontilhado de cruces, à direita, na planta, era o local onde antes estava o antigo cemitério da cidade, o qual, por sua vez, foi transferido, em 1893, para um novo lugar chamado “Portal das Cruzes”. Para não atrapalhar a abertura de uma avenida da

praça central, a Avenida General Telles, em 1899, transferiram-se os restos mortais do antigo cemitério para o novo, o que, segundo o relato de moradores da cidade, à época se constituiu como um “escândalo”, ocasionando protestos por parte da população. Este local tornou-se a Praça da Matriz, onde já existia a Igreja Católica e onde foi construído o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. O traçado contínuo, na parte esquerda da planta, refere-se ao Ribeirão Lavapés, na parte mais baixa da cidade.

Estas informações permitem compreender a implantação do grupo escolar de Botucatu também como parte deste processo de “melhoramentos urbanos” e de “inovações” trazidas pelas riquezas que a produção cafeeira gerou. Segundo Carvalho (1998, p. 14), alguns edifícios escolares projetados para o ensino primário evidenciaram com propriedade os vários papéis que a monumentalidade arquitetônica viria a desempenhar no início do século XX. Além da valorização do “templo” de ensino, da criação de uma “moldura” para uma atividade adequada ao espírito do tempo, os edifícios escolares possibilitavam o enriquecimento do espaço urbano com um dos signos da modernidade.

A marcante presença de edifícios projetados para os grupos escolares, em alguns municípios, se expressa já ao final do século XIX, por meio da disseminação de fotografias da arquitetura escolar, juntamente com a de outros gêneros (paisagens urbanas e retratos de família), as quais passaram a ser divulgadas juntamente com a popularização dos cartões-postais. Com finalidade comercial, as fotografias escolares se constituíam como objeto/mercadoria para a recordação de alunos e familiares e como testemunho do progresso de uma cidade (não somente as escolas, mas também as ferrovias, as indústrias e os edifícios públicos que, compondo o cenário urbano, moderno seriam, por sua vez, eternizados através do registro fotográfico) (SOUZA, 2001, p. 81). Como signo de modernidade e progresso, muitas vezes as imagens de grupos escolares destacavam, em primeiro plano, apenas o edifício, deixando transparecer um monumento arquitetônico abstraído das relações sociais (SOUZA, 2001, p. 82), como é o caso deste cartão-postal do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. Nele, o entorno, o movimento e a cidade não aparecem nem mesmo em segundo plano:



Figura 4: Cartão-postal com a imagem do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1897) em comemoração ao centenário de Botucatu (1955) Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

A seguir, alguns dados indicam os gastos despendidos com a construção e com a mobília do edifício que abrigou o grupo escolar, montante que, por sua vez, representa mais da metade do que foi disponibilizado pelo Estado para todos os outros estabelecimentos do município, somados:

“Auxílio do Governo”

Por intermédio de nosso representante ao Congresso do Estado, o estimado Dr. Cardoso de Almeida tem este município sido auxiliado pelo governo do Estado com a importante somma de Rs. 266.800\$000 assim distribuída.

Predio do Grupo: 160.000\$000

Mobilia: 35.000\$000

Camara Municipal: 10.000\$000

Santa Casa: 15.000\$000

Hospital Lazareto: 10.000\$000

Liceu de Artes e Ofícios: 10.000\$000

Obras da Cadeia: 17.300\$000

Gabinete de Leitura: 6.000\$000

Pontes no Rio Pardo: 3.500\$000 [...] (O Botucatuense, 17 de jan. de 1897).

Pode-se inferir do montante destinado ao grupo escolar que, provavelmente, não esteja incluído nele o valor pago ao antigo proprietário, pela Câmara Municipal, para a desapropriação do terreno, pois isto teria ocorrido um ano antes desta verba ser disponibilizada e também pelo fato de a política de implantação dos grupos escolares ter previsto a divisão de despesas entre Estado e município, ficando, muitas vezes, a doação do terreno sob a responsabilidade deste último. A atuação da Câmara Municipal, quando da escolha do terreno a ser desapropriado (na praça central do município, próximo à Igreja Matriz) - como um local estratégico do ponto de vista da visibilidade do monumento arquitetônico a ser construído – pode exprimir tanto o valor que os republicanos atribuíam à escolarização, como também o caráter laico da República: como um “templo do saber”, na expressão tão cara a políticos, educadores e intelectuais da época, o grupo escolar foi implantado a poucos metros de um templo religioso Católico. Poucos anos depois, os terrenos da praça central da cidade ainda iriam receber mais três importantes instituições escolares: a Escola Normal, em 1913, construída ao lado do grupo escolar, o Seminário Diocesano (Colégio La Salle), no ano de 1911, localizado em um lote na parte de trás do grupo e ainda um colégio Católico para meninas, o “Colégio dos Anjos” (1913) – atual Colégio Santa Marcelina, vizinho ao Seminário.

2.4. Telhas francesas e corredores de vidro: o projeto de Dubrugas

Quando a solicitação da Câmara de Botucatu para a implantação do grupo escolar foi aceita pelo Conselho Superior de Instrução Pública (Of., 1896. Ordem 4.973), o Departamento de Obras Públicas do Estado de São Paulo confiou ao arquiteto Victor Dubrugas, que à época trabalhava no Escritório de Arquitetura de Ramos de Azevedo, a elaboração do projeto para a construção do edifício. As obras tiveram início no ano de 1896 e foram concluídas no ano seguinte. Dubrugas formou-se em Arquitetura na Argentina (1890) e veio para o Brasil em 1891, logo após o seu casamento. Estabelecendo-se em São Paulo, foi um dos colaboradores do Escritório de Ramos de Azevedo, por onde passaram renomados arquitetos como Maximiliano Helh, Ricardo Severo e Arnaldo Villares. Dubrugas projetou inúmeros edifícios para as cidades do interior paulista, como o Grupo

Escolar de São Manoel (1900), o Grupo Escolar de São Carlos (1905), a Cadeia de Santa Bárbara (1906), a Cadeia de Jaboticabal (1907) entre tantos outros, além de várias residências particulares. O arquiteto também foi o responsável pelo projeto da Estação Mayrink (1916), pertencente à Estrada de Ferro Sorocabana (MOTTA, 1957, p. 46-55).

As tendências de arquitetura em voga nos países europeus e nos EUA passaram a imprimir, às edificações deste período histórico, conservadorismo e modernidade ao mesmo tempo. “No final do século XIX, novos enfoques para a arquitetura – e para as artes em geral – estão encontrando formas inéditas de expressão. A *beaux-arts*, o neogótico, o historicismo, a atitude pragmática frente à arquitetura e o ecletismo (...) agora coexistem com os nascentes movimentos de vanguarda” (CARVALHO, 1998, p. 11). De acordo com esta autora, as obras de Ramos de Azevedo conseguiam reunir estas duas tendências sem conflitos, pois sua formação em Gand, na Bélgica, pela Escola de Engenharia e, paralelamente, pela Academia Real de Belas Artes – a primeira representando o pragmatismo e o espírito cientificista e esta última, por sua vez, a tradição e os elementos mais conservadores – expressavam, através da arquitetura, o contexto do final do século XIX e início do XX: para uma sociedade de bases industriais e urbanas e com o desenvolvimento técnico-científico eram necessários espaços especificamente projetados para demandas até então inéditas. As formas, o estilo e a decoração de um edifício passariam a se definir pelas funções as quais este se destinaria. Os edifícios projetados por Ramos de Azevedo e por seus colaboradores constituíam-se como resultado de um cuidadoso estudo e materialização do conhecimento técnico-científico e da racionalidade, fazendo com que a arquitetura se apresentasse como parte do espírito investigador e científico de seu tempo. A arte estava a serviço da utilidade e da funcionalidade.

O conceito que norteava os projetos elaborados para os grupos escolares do final do século XIX e início do XX baseava-se nos preceitos neoclássicos evidenciando a conveniência e a economia. Por este período, no Brasil, houve um harmonioso entrelaçamento entre o projeto pedagógico vigente e o projeto arquitetônico das escolas primárias públicas (BUFFA e ALMEIDA PINTO, 2002, p. 48).

Com funcionalidade marcante – disposição simétrica, grandes janelas (para possibilitar uma maior luminosidade e controle da ventilação), caixilharias, grandes aberturas, uso intenso do vidro, sanitários isolados, salas de aulas separadas para meninos e

meninas, salas de administração e galpão para recreio, ginástica e ritos cívicos – os grupos escolares expressaram uma nova realidade escolar, em que, juntamente com os conteúdos ensinados, os hábitos de ordem, de asseio, a educação moral, o espírito patriótico e os corpos saudáveis e fortes propiciariam, no conjunto, a formação integral da criança.

Victor Dubrugas, seguindo as diretrizes e normas da Primeira Reforma da Instrução Pública, adotou um projeto-tipo (edifício-padrão) para o grupo escolar de Botucatu: dois pavimentos, disposição simétrica, oito salas de aula, galpão para o recreio, salas de administração e sanitários isolados (O Botucatuense, 30 de jan de 1897; 22 de fev. de 1897; 05 de out. de 1898).

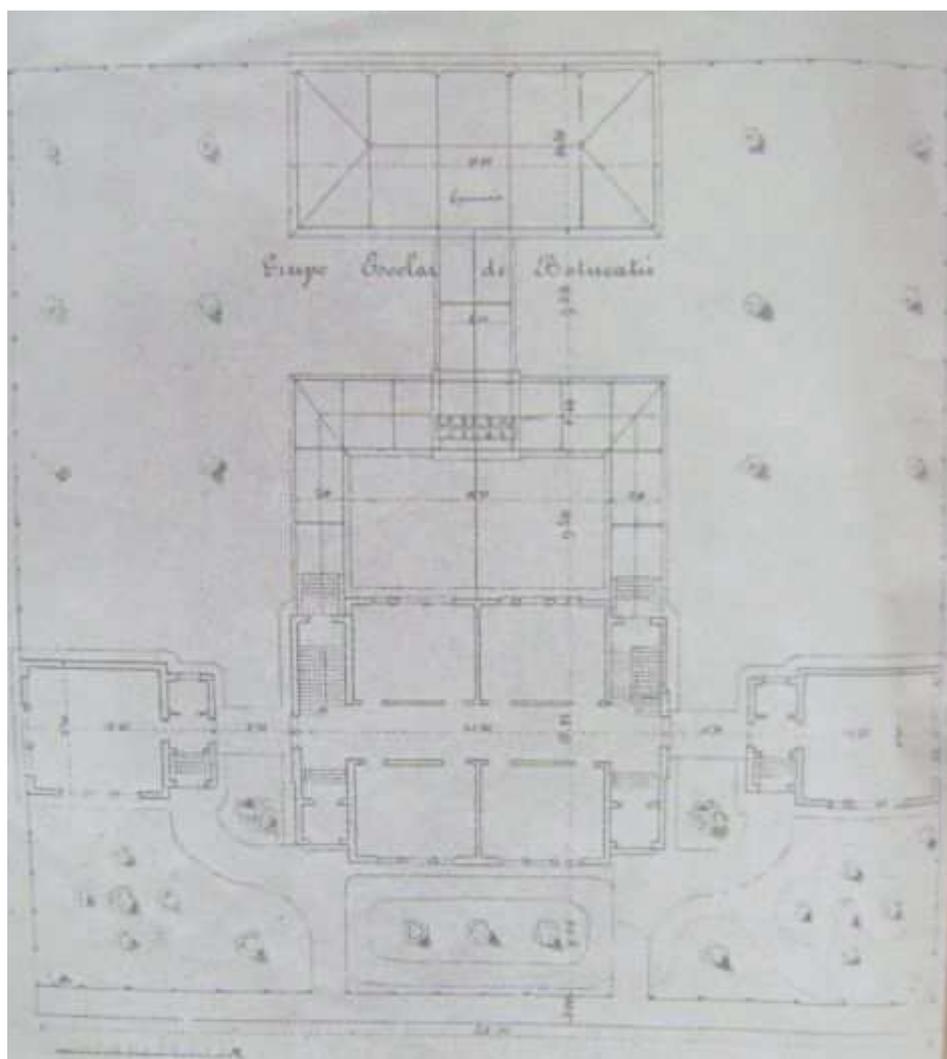


Figura 5: Reprodução da planta elaborada por Victor Dubrugas. Grupo Escolar de Botucatu (1895). Acervo particular de Creuza Zorzela.

A singularidade arquitetônica de seu projeto ficou expressa na fachada da escola, além dos corredores de vidros interligando as alas administrativas laterais ao centro do edifício. A fachada foi elaborada em estilo neogótico e neo-românico⁴², com mansardas no telhado (pequenas janelas para iluminar e ventilar seu desvão) e o desenho de uma flor-de-liz na entrada – uma espécie de assinatura do arquiteto. De acordo com Buffa e Almeida Pinto (2002, p. 34-35), os projetos-tipo possibilitavam a construção, com rapidez, de uma quantidade maior de edifícios escolares, considerando que havia no período poucos arquitetos disponíveis para as demandas do Estado. A utilização de porões nesses projetos permitia a implantação de um edifício em situações topográficas diversas. O projeto do grupo escolar de Botucatu foi a matriz de um conjunto reproduzido em outras nove cidades de São Paulo. A simetria, como característica marcante nestas construções, permitiu a total separação entre meninos e meninas (de acordo com a concepção pedagógica da época). Em muitos grupos escolares térreos, para a separação dos sexos foram construídos muros que se prolongavam até o fundo do lote. No caso do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, as classes de meninos e meninas foram separadas por pavimentos. Quando, ao final da primeira década do século XX, o grupo escolar duplicou o turno de funcionamento (Correio de Botucatu, 14 de maio de 1910) esta separação passou a ser feita por períodos.

O grupo escolar de Botucatu foi construído com tijolos de barro e revestido de cimento, com recortes que imitavam uma construção com pedras (BUFFA e ALMEIDA PINTO, 2002, p. 47), a madeira foi largamente utilizada nos assoalhos e no piso, já os lambrequins dos corredores de vidro foram construídos em ferro trabalhado e as telhas, encomendadas da fábrica francesa Sacoman Frères (instalada no Brasil no final do século XIX), de acordo com as informações presentes em uma missiva de 15 de agosto de 1995, escrita pelo Arcebispo de Botucatu, à época, Dom Zioni, na qual este comenta a troca das telhas do grupo escolar (Escola Estadual) naquele ano (Carta de Vicente Marchetti Zioni, 1995). A seguir, apresenta-se uma reprodução da aquarela do grupo escolar de Botucatu, elaborada por Victor Dubrugas em 1895:

⁴² Estes estilos constituíram-se como movimentos do início do século XIX na Europa e nos EUA, os quais tinham por finalidade reviver as formas da arquitetura gótica e românica dos séculos IX e XII. O estilo gótico caracterizava-se, sobretudo, pela construção de grandes catedrais, com uma progressiva leveza das estruturas combinada a um aumento gradual de sua altura e do uso do arco apontado e ainda de abóbadas de nervura. Já o estilo românico caracterizava-se pelas construções pesadas e articuladas de alvenaria, contendo aberturas estreitas, arco circular e abóbada cilíndrica. Ching (1999, p. 143-144).

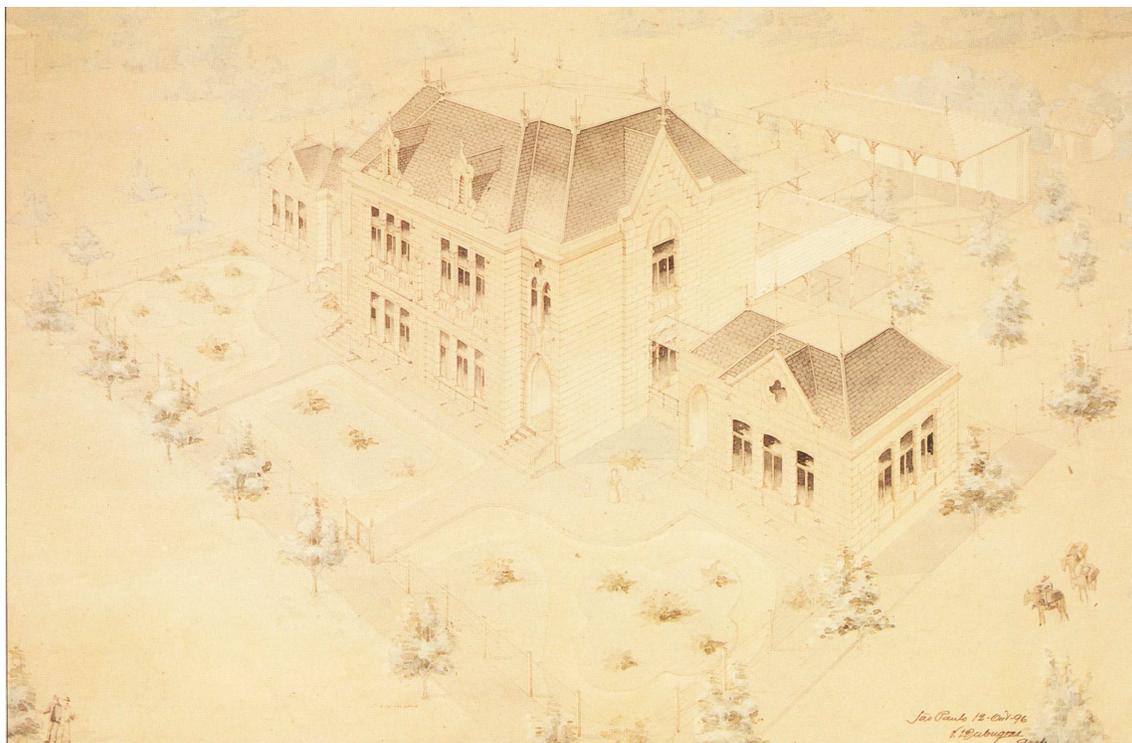


Figura 6: Aquarela de Victor Dubrugas. Projeto: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

Uma ala de cada lado do complexo arquitetônico foi projetada para a entrada de meninos e meninas, separadamente. A parte central do edifício foi destinada às salas de aula, interligando as alas laterais da administração por meio dos corredores de vidro. O galpão foi construído nos fundos do terreno. A fotografia a seguir, sem data e identificação, mas, possivelmente tirada entre o final de 1896 e início de 1897, por um dos funcionários do Departamento de Obras Públicas, permite ver o edifício em sua fase final de construção. Seria interessante destacar que, pelo menos até 1898, o grupo escolar não possuía grades em seu entorno, uma vez que o jornal “O Botucatuense”, de 05 de agosto, notifica que o prédio, rodeado por um jardim, estava cercado de fios de arame.



Figura 7: Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1896-1897?). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

Um espaço escolar, segundo Viñao Frago (1995, p. 68), enquanto um dos elementos organizadores que conformam e definem uma cultura escolar não pode ser considerado neutro, pois, ao contrário, contempla uma liturgia de ritos sociais, além de toda uma simbologia presente na disposição dos corpos, nas posturas, nos objetos e na hierarquia das relações em seu interior. O espaço escolar, como parte integrante da atividade educativa, seria uma forma silenciosa de ensino. A elaboração do espaço interno dos edifícios escolares permitiria, portanto, compreender a natureza de suas atividades e funções, as concepções educativas de uma época e o que se pretendia instituir. As impressões que o historiador e geógrafo, Alfredo Moreira Pinto (1847-1903) teceu a respeito do grupo escolar de Botucatu, quando visitou suas dependências em 1898, permitiram conhecer um pouco mais os espaços internos do edifício, a disposição de alguns materiais utilizados nas aulas e a concepção pedagógica implícita em sua organização interna:

No primeiro pavimento do corpo central ha quatro grandes salas separadas por um corredor, onde os alumnos guardam os chapéos, no segundo pavimento há duas salas nos fundos e na frente mais duas e dous gabinetes do director. Tanto as salas dos pavilhões com as do corpo central possuem modernos bancos carteiras americanos, systema “Chandler”, mappas geográficos, quadros para o ensino intuitivo e os retratos dos Drs. Cardozo de Almeida, Bernardino de Campos, Campos Salles, Dino Bueno, Theodoro Carvalho e Rubião Junior. Nos fundos fica o gymnasio ligado ao edificio central por um elegante alpendre, com o chão cimentado.

Visitando o Grupo Escholar notei a boa ordem e o grande acceio, o que muito abona o seu ilustre Director. Interrogando os alumnos observei o grande aproveitamento de todos elles, principalmente os do sexo feminino que revelarão conhecer muito regularmente chorographia e historia do Brazil (...). Infelizmente o Grupo não possui laboratorios, bibliothecas, nem os aparelhos destinados a gymnastyca. Espero porém que o governo do Estado preencherá, no mais curto praso tão grande lacuna (...).

(O Botucatuense, 05 de ago. de 1898).

Asseio, ordem, quadros para o ensino intuitivo, espaço para os ritos cívicos e para a ginástica, retratos de patronos e de figuras ilustres da política republicana, enfim, a distribuição espacial que configura e caracteriza a escola primária graduada. O visitante, apesar de ressentir-se da falta de um laboratório e de uma biblioteca, termina sua descrição afirmando que o grupo escolar de Botucatu seria um dos “de mais gosto e mais bem situado do Estado paulista”. Segundo Buffa e Almeida Pinto (2002, p. 37), certos espaços como bibliotecas, laboratórios e outros ambientes como os anfiteatros, geralmente, destinavam-se aos edificios projetados para as escolas normais, os quais, por sua vez, se constituíam em projetos únicos, adaptados à topografia do terreno e que possuíam uma elaboração bem mais sofisticada, sempre com acabamentos feitos de materiais nobres. A posterior instalação de uma biblioteca no grupo escolar de Botucatu provavelmente foi o resultado de algumas adaptações no edificio, as quais ocorreram com o passar dos anos. Uma primeira menção encontrada a respeito de sua existência foi a do jornal “Correio de Botucatu”, de 17 de outubro de 1918, notificando que, naquele ano, teriam sido doados “os seguintes livros á bibliotheca do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (...), pelos alunos do 4º ano: Diccyonário de Sinonimos de Rocha Pombo; pela alum. (sic) Zenaide Machado: Urashimina, conto japonez (...).” Em um relatório de 1933 foi encontrada uma fotografia da biblioteca do grupo escolar: o Delegado Regional do Ensino, João Teixeira Lara, anexou ao

relatório de 23 de dezembro de 1933, enviado ao Diretor Geral do Ensino, Francisco Azzi, fotografias de alguns espaços do grupo escolar de Botucatu retratando a rotina da escola. As estantes de livros dispostas em frente a uma porta-balcão permitem reforçar a hipótese de que a biblioteca foi instalada em um espaço adaptado, provavelmente uma sala de aula do pavimento superior que, nos dias atuais, pouco foi modificada, além de possibilitar a constatação do uso de madeira nos assoalhos do edifício:



Figura 8: Biblioteca do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. Rel., 1933. Ordem 7.021.

Outras fotografias e notas nos jornais, por sua vez, permitiram que se constatassem mais mudanças ocorridas no interior do edifício: com o passar do tempo realizaram-se reformas, restaurações, ampliação do espaço e modificações em sua fachada. Em 1908, houve um atraso de seis meses para o início das aulas do grupo escolar, conforme notifica o “Correio de Botucatu, de 01 de fev.”:

Reabrem-se hoje as aulas de todas as escolas públicas isoladas e grupos escolares do Estado, após os dez dias de férias de inverno. O grupo

escolar desta cidade sómente em agosto será reaberto, logo que fique concluído o serviço de amarração (...).

Em 1918, um espaço destinado à administração foi adaptado para receber um gabinete médico-dentário (Correio de Botucatu, 03 de set. de 1918), de acordo com as concepções higienistas da época. Por este período, sem poder precisar exatamente a data, consta a instalação de um corrimão de ferro nas escadas. As fontes indicam que inúmeros reparos foram realizados ao longo dos anos: sanitários construídos dentro do edifício e alguns consertos como a troca de portas de salas de aula. Muito da arquitetura original foi modificada, como as telhas francesas, as mansardas, o assoalho do pavimento térreo e os corredores de vidro. As paredes de vidro destes últimos, por sua vez, foram encobertas por tijolos. Já ao final do século XX, o prédio foi restaurado, sendo-lhe restituída a cor externa original e os corredores de vidro, dentre outros reparos:



Figura 9: Restauração do edifício (1998): as paredes dos corredores estavam encobertas por tijolos. Acervo: E. E. Dr. Cardoso de Almeida



Figura 10: Restauração do edifício (1998). Acervo: E. E. Dr. Cardoso de Almeida.

Atualmente, a entrada principal corresponde ao portão da ala esquerda do edifício, onde antes se dava a entrada somente de meninos ou meninas. A biblioteca, que já chegou a ocupar o espaço de uma sala de aula, foi transferida para o antigo porão do prédio. Ao que tudo indica, as janelas principais do edifício foram preservadas, assim como também o forro em madeira. O processo de restauração previu a construção de um prédio para salas de aula nos fundos do terreno da escola, onde antes esteve o galpão de ginástica, de modo a não comprometer o projeto de Victor Dubrugas. Sob os pilotis que o sustentam, foi construído um pátio interno, em frente à biblioteca, para o lanche e a recreação dos alunos. Passados cento e onze anos desde a sua inauguração, o edifício que abrigou o grupo escolar de Botucatu ainda atrai o olhar de um visitante e exibe ornamentos que caracterizam a imponência dos primeiros grupos escolares paulistas. Em 2002, o edifício foi considerado, pelo CONDEPHAAT, patrimônio histórico e cultural da cidade e, logo após

iniciou-se o processo de tombamento⁴³ do prédio. Algumas fotografias recentes possibilitam visualizar alguns detalhes internos:



Figura 11: Corredor de vidro do lado esquerdo do edifício. (2007). Fotografado pela autora.



Figura 12: Porta de entrada da ala direita do edifício (2007). Fotografado pela autora.

⁴³ Publicado em 07 de agosto de 2002, no Diário Oficial do Estado, de acordo com o CONDEPHAAT - Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo.



Figura 13: Corredor de vidro da ala esquerda (2007). Fotografado pela autora.



Figura 14: Prédio construído nos fundos do terreno (2007). Fotografado pela autora.



Figura 15: Escola Estadual Dr. Cardoso de Almeida (2007). Fotografado pela autora.

Pela análise das fontes, presume-se que, embora a arquitetura se constituísse como um elemento importante no contexto do projeto republicano de expansão do ensino, e isto se expressou pelos primeiros edifícios projetados para abrigar os grupos escolares, a necessidade de adaptações pontuais, ao longo dos anos, levou a constantes mudanças na arquitetura do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, com vistas a ampliar a oferta de matrículas. Mudanças que, em sua maioria, foram realizadas sem planejamento. A restauração ocorrida no final dos anos noventa do século XX modificou em parte este aspecto, restituindo alguns elementos de sua arquitetura original. Já o processo de tombamento, iniciado em 2002, constituiu-se como um fator extremamente importante para a preservação do edifício enquanto patrimônio histórico e cultural da cidade de Botucatu.

2.5. O diálogo com a cidade

De acordo com Carvalho (2006, p. 10-11), a elaboração do imaginário constitui-se como uma prática comumente usada em qualquer regime político, principalmente em momentos de mudança social e política, ou ainda, de redefinição de identidades coletivas. Os símbolos e mitos, por possuírem muitas vezes um caráter difuso, podem tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, de aspirações e ainda de medos coletivos. Podem “plasmam” visões de mundo e “modelar condutas”. Assim como a figura do patrono no *hall* de entrada dos grupos escolares difundia a concepção de acesso à escolarização como decorrência da ação de um indivíduo ilustre (e não como um direito social), através dos ritos cívicos (comemorações do dia da Independência [1822] e da Proclamação da República [1889], da figura do herói Tiradentes, do culto à bandeira e ao hino nacionais), juntamente com a transmissão de uma história hagiográfica - baseada nos feitos dos grandes heróis e homens públicos - a escola primária procurou trazer unicidade e identidade a um regime político que resultou de diferentes visões e facções ideológicas e sem a efetiva participação popular. Nesse contexto, expressando fortemente os valores republicanos, a escola primária pública, quando implantada, passou a celebrar uma liturgia cívica, corporificando os símbolos, os valores e a pedagogia cívica e moral que lhe foi característica. As festas, os desfiles de batalhões infantis, os exames públicos e as

comemorações de eventos históricos passaram a compor o universo das atividades escolares, reforçando muitos sentidos culturais compartilhados, principalmente o ideário republicano (SOUZA, 1998a, p. 241-247). A escola primária graduada tornou-se um instrumento de memória, de construção do imaginário e de propaganda da República no Brasil.

Pelas fontes analisadas, pôde-se constatar que o grupo escolar de Botucatu participou ativamente nas comemorações de datas cívicas. Foram encontradas várias notas no jornal “Correio de Botucatu” descrevendo os eventos: com bandas musicais, desfiles, peças de teatro e declamações de poesias compondo os programas. Em 1907, a comemoração do dia da Proclamação da Independência brasileira seguiu a seguinte programação, conforme notificou o “Correio de Botucatu”:

No sabbado ultimo realisou-se no teathro S. Cruz a anunciada festa escolar, promovida pelo Sr. Director do Grupo. O theatro estava repleto de povo. Às 6 e 15 começou a festa, seguindo o programma que publicamos. Todos os alumnos desempenharam concretamente seus papeis. A alegoria do 7 de setembro esteve magnífica. Esta peça foi escripta pelo Sr. Martinho Nogueira e é de grande alcance patriótico. (Correio de Botucatu, 14 de set. de 1907).

Como mencionado anteriormente, desde a inauguração do novo edifício, o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida passou a ocupar um espaço importante nos dois principais jornais do município. A contratação e a demissão de professores, as comemorações de eventos históricos, as visitas de autoridades às dependências do prédio, as reformas, as redações de alunos, algumas atividades do dia-a-dia do grupo, enfim, parte da vida escolar desta instituição passou a ser acompanhada pela imprensa local. Entretanto, foram as festas de encerramento do ano letivo e os exames públicos que acabaram por ocupar um espaço mais expressivo nos jornais. Os exames públicos constavam de uma atividade de grande projeção social neste período. Instituídos pela Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), eram abertos à presença do público, em que diante de uma banca examinadora, composta por um inspetor de distrito, dois examinadores e pelo professor da respectiva classe, os alunos eram avaliados através de provas escritas, práticas e orais. Os que mais se destacavam recebiam premiações. O nome dos alunos que obtinham

as melhores notas era divulgado pelos jornais, assim como também os prêmios que recebiam pela sua distinção. Segundo Perrenoud⁴⁴ (1984 *apud* SOUZA, 1998a, p. 244), a popularização da escola pública, fundamentando-se numa concepção de escola primária como detentora de uma cultura geral básica necessária a todos os indivíduos, não teria possibilitado a apropriação desta cultura de modo igualitário por todos; ao contrário, ao definir alguns critérios de julgamento bastante rígidos para o alcance do sucesso escolar, acabou por excluir grande parte da população do acesso a este saber, ao mesmo tempo em que difundiu a concepção de “excelência” escolar, reforçada, por sua vez, por meio de práticas de comparação e competição entre os estudantes. A partir do momento em que passa a ser valorizada socialmente, a escola primária pública deixa de ser concebida como a escola de aprendizagem de primeiras letras, para se constituir como uma escola fundamentada na racionalidade dos estudos seriados, portadora de um capital cultural socialmente valorizado neste momento histórico. Os exames, como atos solenes, ao contar com a participação de autoridades políticas validavam o ato de classificação dos alunos, reforçando a imagem da escola primária pública como uma instituição escolar de prestígio. A distribuição de prêmios aos alunos que se destacavam, como uma forma de emulação e de incentivo, assim como as festas de encerramento ao fim do ano escolar, foram implementadas por meio do Decreto nº. 248, de 26 de julho de 1894. Era comum, neste período, a doação, para os grupos escolares, de prêmios os mais diversos por parte de comerciantes e de outras pessoas do município. Abaixo, uma nota no jornal evidencia esta prática na cidade de Botucatu:

Prêmios Escolares

Para premiar os alumnos que mais se distinguem aos exames de encerramento do anno lectivo do Grupo Escolar, deram prendas os seguintes senhores: Arthur Bratke, uma rica caixa de veludo com estojo para costura, á alumna que mais se distinguir em trabalhos; um dictionario de Portuguez ao alumno que mais se distinguir em arithmetica; Joaquim Francisco, um fino estojo para desenho á alumna que mais se distingir em historia (...) sr. Modesto Tonhozi, um instrumento, sr. Jose de C. Toledo, um estojo para bordados, um livro As Aves, um livro Aventuras do Barão de Munckausen (*sic*) [...] (Correio de Botucatu, 13 de nov. de 1909).

⁴⁴ PERRENOUD, P. La fabrication de l'excellence scolaire. Gêneve: Droz, 1984.

A entrega de prêmios aparece como um ato solene, de grande projeção social em “O Botucatuense”, no ano de 1899:

A 30 do mez passado, encerramento das aulas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, houve n’aquella casa de instrucção uma magnífica festa escolar. As três horas da tarde perante grande numero de cavalheiros realizou-se solemne distribuição de prêmios aos alumnos que mais se distinguiram durante o anno. As 6 horas da tarde os alumnos e alumnas do grupo acompanhados pelos exmos professores e professoras, formados em fila, fiseram uma passiata pela principaes ruas da cidade, acompanhados por uma banda de musica, recolhendo-se ao theatro Santa Cruz destinda para a soirêe infantil (...) (O Botucatuense, 03 de dez. de 1899).

A classificação dos alunos era registrada nos jornais, assim, toda a cidade poderia conhecer os que mais se destacavam nos exames:

Estiveram nos quadros de honra das diferentes classes desse estabelecimento durante o mez de julho ultimo os seguintes alumnos: 1º Anno A: Victorio Dalaredi, Thomaz Mariano, Paulo de Araújo Ribeiro, José César (...) 2º Anno: Joaquim Villas Bosa e Orione Cassare [...] (Correio de Botucatu, 10 de ago. de 1907).

A respeito das escolas isoladas de Botucatu, não foi encontrada nenhuma menção nos jornais quanto à participação de seus alunos em eventos cívicos ou ainda quanto ao desempenho das crianças nas disciplinas escolares ao fim do ano letivo: estas escolas foram quase que totalmente marginalizadas pela imprensa local, tão intensa parece ser a projeção do grupo escolar neste período, chegando mesmo a difundir uma imagem de que este se constituía como a única escola pública do município. Com exceção de notas a respeito da contratação, provimento de vagas ou afastamento de professores (O Botucatuense, 30 de jul. de 1899; Correio de Botucatu, 01 de jul. de 1908, 19 de nov. de 1910), as escolas isoladas passaram despercebidas pela imprensa. Fotografias encontradas em um relatório de 1939 (Ordem 7.024) evidenciam o contraste entre o grupo escolar de Botucatu e algumas escolas isoladas da região:



Figura 16: Escola Mista Ezequiel Ramos. Avaré-SP. Rel., 1939. Ordem 7.024



Figura 17: Escola Mista Fazenda Santa Tereza. Suissos. Avaré-SP. Rel., 1939. Ordem 7.024



Figura 18: 3ª Escola Mista Rural do Bairro Lageado. Botucatu-SP. Rel., 1939. Ordem 7.024

Com relação à distinção atribuída a uns poucos alunos do grupo escolar de Botucatu, pode-se afirmar que ia ao encontro do alto caráter seletivo destas instituições escolares. Os dados abaixo evidenciam um número expressivo de crianças que não conseguiam ser aprovadas nos exames públicos. Muitas delas acabavam por abandonar a escola no primeiro ou segundo ano. Em 1901, o diretor do grupo escolar de Botucatu, à época, Fidêncio Lopes Trigo, apresentou as seguintes informações em um relatório enviado ao Secretário dos Negócios do Interior, Bento Bueno:

Secção masculina	
Matriculados	Promovidos
1º ano: 58 alunos	21 alunos
2º ano: 34 alunos	10 alunos
3º ano: 25 alunos	13 alunos
4º ano: 14 alunos.	05 alunos

Secção feminina	
Matriculados	Promovidos
1º ano: 128 alunos	25 alunos
2º ano: 36 alunos	18 alunos
3º ano: 20 alunos	11 alunos
4º ano: 14 alunos.	03 alunos

(Rel., 1901. Ordem 5.002).

Da seção masculina, menos da metade dos alunos do primeiro ano conseguiu ser aprovada para o ano seguinte; quanto à seção feminina, pouco mais de 19% das alunas matriculadas foram aprovadas. Estes dados, além de apontarem os altos índices de reprovação daquele ano, também indicam uma quantidade bem mais expressiva de meninas no grupo escolar comparada com a de meninos: representam mais do que o dobro na primeira série. O mapa escolar do inspetor Mário Arantes, referente ao movimento escolar de 1902 (Rel., 1902. Ordem 5.002), também registra um número maior de meninas, 198 matriculadas para 142 meninos. Infelizmente, quase nada foi encontrado a respeito do dia-a-dia escolar: cadernos de alunos, diários de classe, notas, boletins, trabalhos escolares, fontes que indicassem alguns fragmentos do cenário da época a respeito das práticas de ensino, dificuldades, problemas, enfim, documentos que poderiam auxiliar a compreender melhor os dados relativos à aprovação ou reprovação dos alunos. O único comentário

encontrado a respeito das dificuldades em sala de aula no grupo escolar está presente no relatório de João von Atzingen, referente ao ano de 1897, dificuldades que remetem à falta de materiais e à aplicação dos métodos intuitivo e simultâneo:

(...) O ensino no 1º anno era imperfeito por causa da escassez de material escolar. Essa classe é composta de alumnos de 7 á 9 annos que, para exercícos de leitura, sempre se pode dividir em diversas secções para o emprego do methodo simultâneo. Acontecia então que o professor, tomando uma classe de sete ou oito meninos para ensinar-lhes a leitura, os outros ficavam desocupados e abandonados a si. (...) É verdade que os professores procuravam dar ás activas mãozinhas, trabalhos de contabilidade e calligrafia na lousa, enquanto se ocupavam da leitura com uma classe ou secção, porem esses recursos esgottavam-se e nunca se mantinha a actividade constante e proveitosa na classe, único meio de se alcançar uma disciplina rigorosa (...) O ensino de contabilidade nunca é perfeito também, por falta de methodo na successão gradual das lições (...) Confrangia-se me a alma quando via quererem dar abstractamente uma idéia do cubo ou da pyramide á creança sem ter o objecto para mostrar, e por isso torna-se necessário uma collecção de sólidos para cada secção. (Rel., 1897. Ordem 6.815).

Em uma passagem anterior foi comentado, brevemente, em que consistia o método intuitivo⁴⁵ difundido pelas escolas primárias públicas no final do século XIX. Contudo, convém destacar que as tentativas de sua adoção no Brasil iniciam-se ainda nos tempos do Império. Conhecido popularmente como “lições de coisas,” ou ainda, como “ensino por aspectos”, foi introduzido no Brasil por meio de algumas escolas particulares. Com relação às escolas públicas, a primeira tentativa de sua adoção ocorreu pela Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, pelo então ministro Leôncio de Carvalho, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Entretanto, foi o ministro Rui Barbosa, por sua vez, que defendeu o uso do método intuitivo de modo mais expressivo nas instituições escolares, em seus *Pareceres* e que ainda elaborou uma tradução do livro de Norman Alison Calkins em 1886 (*Primary Object Lessons*) – denominada “Primeira Lição de Coisas”. A Reforma da Escola Normal (1890) consolidou definitivamente o uso do método intuitivo na instrução pública paulista, e o Regimento Interno das escolas públicas

⁴⁵ Ver nota 24. As informações relacionadas ao método intuitivo foram extraídas de: Souza (1998a, p. 158-170).

do Estado de São Paulo, de 1894, o instituiu nas escolas preliminares, orientando explicitamente os professores a empregá-lo em suas aulas, com a finalidade desenvolver a faculdade de observação nos alunos. É possível sintetizar alguns dos princípios mais gerais do método intuitivo: 1. cada matéria deveria ser reduzida aos seus elementos mais simples; 2. as dificuldades deveriam ser superadas uma de cada vez; 3. deveria ser atribuído a cada lição um objetivo determinado; 4. os sentidos se constituiriam sempre como ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos, indo do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato. Desse modo, havia a necessidade de um uso intenso de materiais os mais diversos na escola primária graduada, pois a linguagem visual, utilizada para a transmissão dos conhecimentos, requiritava constantemente o uso de caixas de formas geométricas, globos terrestres, microscópios, ardósias, cartas de alfabeto, mapas, compassos, peças anatômicas, mapas de física, tabuinhas, contadores mecânicos dentre vários outros materiais. A adoção do método intuitivo esbarrava na ausência, muitas vezes, desses materiais nos grupos escolares, acrescida da falta de preparo dos professores em muitos momentos, pois, constituindo-se mais como uma orientação geral, sua aplicação encontrava inúmeros percalços no dia-a-dia em sala de aula, em cada matéria ensinada. O relato de von Atzingen revela dificuldades nesse sentido, pois, além da falta de materiais necessários, aparece como problema a condução da classe através do ensino simultâneo: os alunos são divididos em grupos de sete ou oito crianças para a aula de leitura, enquanto outras crianças ficam sem atividade, pelo motivo de ter-se “esgotado os recursos” didáticos. Um relato que, por sua vez, remete à distância que não raro se interpôs entre as teorias e as práticas cotidianas. Sobre este aspecto, seria importante considerar que, embora grande parte dos professores das escolas primárias graduadas tivesse pleno domínio dos novos métodos - muitos, devido a sua formação pela escola normal - eram fruto de uma geração que viveu sua infância nos tempos do Império, tendo adquirido, no decorrer de sua aprendizagem, os conhecimentos básicos através do ensino individual ministrado pelos mestres-escola, de conteúdo humanístico. E ainda pelo fato de que muitos deles, até há bem pouco tempo, haviam exercido sua profissão utilizando os mesmos métodos pelos quais haviam sido ensinados, o que, portanto, poderia exigir um grande esforço de adaptação ao programa enciclopédico das escolas graduadas, ministrado através do ensino intuitivo e simultâneo.

Mas o que se ensinava na escola primária graduada? Um extenso programa, pensado pelos reformadores, para a formação integral do homem, contendo disciplinas que compreendiam desde os saberes elementares (leitura, escrita e cálculo), passando pelas disciplinas de natureza científica até as disciplinas voltadas à formação moral e cívica. Compunham o programa: Leitura e princípios de gramática; Escrita; Contar e calcular sobre os números inteiros; Geometria prática; Sistema Métrico Decimal, Desenho à mão livre; Geografia geral e do Brasil (compreendendo o Estado de São Paulo); Cosmografia; História do Brasil (atentando para os grandes homens da história); Educação física, moral e prática; Leitura de música e canto; Exercícios ginásticos, manuais e militares e ainda disciplinas voltadas à preparação para o trabalho, compreendendo desenho e trabalhos manuais (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

Para resolver uma parte dos problemas como a falta de materiais e as dificuldades da prática docente, foram criados no Brasil, por este período, alguns livros didáticos denominados *Séries graduadas de Leitura*. Estes livros, em sua maioria, elaborados por professores experientes do ensino primário e da escola normal “passaram a ser concebidos pelo legislativo como instrumentos para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, tornando-se veículos privilegiados para inculcar normas e uniformizar o saber educacional” (OLIVEIRA, 2004, p. 24). As *Séries graduadas de leitura* eram livros que correspondiam a uma série e coleção de uma mesma autoria, mantendo, em cada volume, uma continuidade, uma coerência e um aprofundamento de lições ou temas. Os mais conhecidos foram as coleções de autores como João Köpke, Puiggari-Barreto, Thomas Galhardo, César Martines e Felisberto de Carvalho. As coleções de Puiggari-Barreto e Felisberto de Carvalho foram publicadas no final do século XIX, sendo largamente utilizadas nos grupos escolares até meados do século XX. Compreendendo dois estilos, havia os livros de tipo formativo, os quais continham pequenas histórias de fundo moral e patriótico, destinados às aulas de leitura corrente e de leituras suplementares, e também as coleções do tipo enciclopédico, que ofereciam, em um só livro, ou em uma coleção, um conjunto do que se considerava serem “todos” os conhecimentos úteis e necessários às crianças (ensino de leitura e escrita, gramática, cálculo, geografia e história, sistemas de pesos e medidas e lições de coisas [elementos de ciências físicas e naturais, preceitos de higiene e saúde pública, regras morais e de bem viver, além de trechos de poesia e

literatura]). As coleções de tipo enciclopédico traziam, em seu interior, muitas orientações aos professores e, da mesma forma que os livros de tipo formativo, continham gravuras (uma inovação no material didático) que auxiliavam o professor a ministrar as aulas pelo método intuitivo na ausência dos objetos necessários. Os conteúdos, nessas coleções, desenrolavam-se em uma ordem crescente de dificuldades. De acordo com as análises de Cátia Oliveira (2004, p. 57), a coleção de Felisberto de Carvalho parece ter sido bastante utilizada em alguns grupos escolares do Estado de São Paulo pelo fato de seu conteúdo adequar-se a muitas das disciplinas contidas no programa das escolas primárias graduadas.

Entretanto, a despeito de todos os recursos dos quais o Estado lançou mão para tentar padronizar nas escolas primárias públicas o uso do método intuitivo, inclusive a adoção das *Séries graduadas de leitura*, ainda havia uma tendência em se utilizar uma diversidade de métodos em muitas escolas, assim como em Botucatu. O inspetor escolar, Justiniano Viana, em relatório enviado ao Secretário dos Negócios do Interior, Bento Bueno, aponta para esta heterogeneidade presente nas escolas (isoladas e grupos escolares) da região que compreende o 37º Distrito Escolar, inclusive no Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida:

Uma das questões para a qual chamo vossa especial atenção é a uniformização dos métodos de ensino nas escolas e nos grupos escolares do interior do Estado. Não raro observamos na mesma localidade, no mesmo estabelecimento e em professores de igual categoria métodos de ensino tão diferentes que me induzem a crer que não obedecem a uma segura orientação pedagógica, essa irregularidade ou melhor esse inconveniente tras como consequência embaraços ao adiantamento da criação (...).

(...) Em espaçoso e confortável prédio funciona este grupo. Não há homogeneidade nos métodos de ensino devido a existir no grupo adjuntos internos e substitutos. (Rel., 1900. Ordem 4.980).

A diversidade dos métodos neste momento histórico, questão amplamente discutida em Souza (1998a, p.190-213), evidencia a dificuldade em se padronizar um programa extenso e abrangente e de adaptação aos novos métodos. No caso do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, isto ocorreu devido à heterogeneidade da formação dos professores, o que reflete as singularidades presentes nas escolas primárias graduadas, as

quais, por sua vez, procuravam vários meios de adaptar-se a sua realidade local, expondo, em muitos momentos, os flancos da Reforma paulista no campo da educação e os limites impostos às tentativas de “controle” da prática docente pelo Estado.

2.6. Alunos, alunas e professores do grupo escolar

Quem eram os alunos e alunas do grupo escolar de Botucatu? A quase total ausência de fontes dificulta saber quem eram essas crianças, onde residiam, qual seu nível sócio-econômico, enfim, que alunos adentravam seus portões diariamente, subiam suas escadas, ocupavam suas carteiras, andavam por seus corredores, sentiam medo, alegria, participavam dos ritos, eram aprovados ou reprovados nos exames... Do mesmo modo que as fontes permitiram conhecer pouco a respeito do dia-a-dia da prática docente em sala de aula, pouco também se sabe a respeito dos alunos que ocuparam os espaços interiores do grupo escolar. Não obstante, algumas informações foram encontradas através de relatórios redigidos por inspetores da região de Botucatu, os quais, por sua vez, continham mapas com notas dos alunos dos grupos escolares, nos quais havia campos que se destinavam à indicação da idade da criança, de sua nacionalidade, do bairro onde residia e ainda de seu nível sócio-econômico. Alguns destes relatórios referentes ao Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, traziam preenchidos os dois primeiros campos, o que possibilitou constatar a presença de crianças de variadas idades em uma mesma classe, e ainda saber a proporção de estrangeiros presentes nesta instituição em alguns anos. Os jornais consultados também contribuíram para o acesso a estas informações, além de algumas fotografias, as quais evidenciaram a presença, ainda que em proporção mínima, de crianças negras no grupo escolar. Com base nos dados disponíveis, foi elaborada uma tabela referente à quantidade de crianças brasileiras e estrangeiras matriculadas no grupo escolar entre os anos de 1896 a 1910:

Tabela 1: Número de crianças brasileiras e estrangeiras no Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida entre os anos de 1896 e 1910.

Ano	Total de matriculados	Brasileiros	Estrangeiros
1896	109	108	1
1897	200		
1900	341	323	18
1901	340	295	45
1906	418	401	17
1908	397		
1909	407	396	11
1910	686 ⁴⁶	570	16

Fontes: Rel., 1896. Ordem 4.974; Rel., 1897. Ordem 0.473; 1900. Rel.; Ordem 5.004; Rel. 1901. Ordem 5.004; Rel., 1906. Ordem 0.473; Correio de Botucatu, 15 de fev. de 1908; 19 de jun. d 1909; 08 de out. de 1910; 07 de fev. de 1914.

Os espaços não preenchidos justificam-se pela falta de dados, pois alguns relatórios informavam apenas o número total de crianças matriculadas. Também não foram encontradas referências aos anos de 1898, 1899, 1902-1905 e 1907. Pela tabela, pôde-se constatar que a matrícula de alunos apresentou um crescimento expressivo no decorrer dos anos (com exceção de 1908), o que corrobora a hipótese de que, provavelmente, houve algumas adaptações no interior do edifício para ampliar a oferta de vagas. Já o aumento da matrícula de 279 crianças em 1910, comparado com o ano de 1909, pode ser explicado pelo desdobramento de turnos ocorrido a partir daquele ano. À exceção de 1901, a quantidade de crianças estrangeiras (de origem espanhola, portuguesa e italiana) parece pouco expressiva quando comparada ao número de crianças brasileiras. Como não se sabe precisar a quantidade de crianças de nacionalidade estrangeira em Botucatu por este período, é impossível saber o que estes números realmente representam em termos de oportunidades

⁴⁶ Apesar da incoerência interna dos dados relativos ao ano de 1910, eles estão de acordo com a tabela publicada no jornal “Correio de Botucatu”, de 08 de out. de 1910.

de escolarização. No entanto, a constatação da existência de estrangeiros no município leva a indagar se estes não lançaram mão de outros meios para a escolarização de seus filhos criando, por exemplo, escolas étnicas. Nenhum documento menciona a existência destas escolas em Botucatu, mas acredita-se que, provavelmente, elas existiram na cidade, pois o inspetor Justiniano Viana, em um relatório referente ao ano de 1900, menciona a existência de escolas étnicas na região que compreende o 37º Distrito Escolar. A cidade de Botucatu está incluída na relação de municípios visitados pelo inspetor:

A fiscalização das escolas estrangeiras é uma necessidade, visto ser comum nestas escolas o abandono do ensino de nosso idioma, de nossa geographia e de nossa historia. Entretanto há lei obrigando essas escolas ao ensino dessas materias, mas a não regulamentação tras como consequência o inconveniente apontado. Lembro-vos, pois a idéia de nomeardes uma commissão que regulete essa lei e assim fareis a ensinar a lingua vernacula aos filhos do Brasil. (Rel., 1900. Ordem 4.980).

Como mencionado no primeiro capítulo, as escolas estrangeiras, portadoras de culturas distintas, causavam certos obstáculos ao projeto republicano que buscava instituir uma cultura cívica através das escolas primárias graduadas. A língua de origem dos imigrantes parece ter sido um dos maiores problemas enfrentados pelo Estado. De acordo com Nagle (2001, p. 299), desde o momento em que o nacionalismo - enquanto movimento político-social composto por homens e instituições de diversas naturezas e de diferentes posições ideológicas começa a tomar forma, passa a manifestar uma intensa preocupação para com o ensino. O ideário nacionalista, que já vinha se desenvolvendo de modo mais intenso desde meados da década de dez, do século XX, passa a traduzir-se em medidas mais concretas voltadas ao campo da educação: em 1917, o Estado Federal ordena o fechamento de escolas estrangeiras que funcionavam em estados do sul do país, e ainda estabelece subvenção federal aos estados para a manutenção de escolas primárias criadas em substituição às escolas estrangeiras. Com relação ao problema da fiscalização nas escolas do interior do Estado de São Paulo, exposto por Justiniano Viana no trecho destacado de seu relatório, a lei à qual este se refere e que não estaria sendo cumprida, é a Lei nº 489, de 29 de dezembro de 1896, estabelecida pela Reforma da Instrução Pública

Paulista (1892-1896) que tornava obrigatório o ensino da língua nacional em todas as escolas (REIS FILHO, 1998, p. 34).

Ainda com relação às oportunidades de escolarização da cidade de Botucatu, as fontes permitiram constatar a existência de outras escolas particulares no município no período abordado: além dos colégios religiosos Católicos mencionados, o Colégio dos Anjos (atual Santa Marcelina) e o Seminário Diocesano (atual La Salle), havia o Collegio São Paulo, sob a direção do ex-professor e diretor do grupo escolar, Benedito Maria Tollosa (O Botucatuense, 29 de jan. de 1899), o Collegio Varella, pertencente a Benedicto Soares Varella (Correio de Botucatu, 16 de jul. de 1899) e a Escola Botucatuense (O Botucatuense, 24 de jan. de 1897; Correio de Botucatu, 26 de jan. de 1907). No ano de 1910, o jornal “Correio de Botucatu” publicou uma relação das escolas preliminares isoladas de Botucatu e de seus distritos; ao todo 551 crianças estavam matriculadas em 19 escolas, e do total de matriculados, 15 eram de naturalidade estrangeira (Correio de Botucatu, 10 de mar. de 1910).

A respeito dos professores do grupo escolar, quase nada foi encontrado. Porém, o que os relatórios e os jornais indicaram é que grande parte desses profissionais havia se formado pela escola normal e havia também professores adjuntos, complementaristas e substitutos trabalhando no grupo escolar. Os jornais ainda apontaram para um movimento de transferência de professores das escolas isoladas para o grupo escolar, e vice-versa, no decorrer dos anos, e para a vinda de professores normalistas de outras cidades para o grupo escolar (O Botucatuense, 07 de jan. de 1899, e 15 de out. de 1899; Correio de Botucatu, 19 de nov. de 1910).

2.7. O grupo através da imagem

Algumas fotografias encontradas no Centro Cultural da cidade, nos arquivos da escola e em acervos particulares permitiram compreender um pouco mais o dia-a-dia do grupo escolar de Botucatu. Convém, entretanto, ressaltar que a utilização de fotografias como documento histórico, sem uma abordagem que submeta as imagens a uma crítica externa e interna, pode vir a comprometer uma possível análise destas fontes, ocasionado,

em última instância, uma exposição apenas ilustrativa. Do contrário, ao tentar compreender a fotografia sob uma perspectiva crítica, considerando as condições de sua produção e disseminação e o seu conteúdo - o qual, por sua vez, somente pode ser apreendido através da análise dos contextos humanos e sociais implícitos na imagem (LEITE, 1998; KOSSOY, 1998) – amplia-se a possibilidade de entender certa sociedade em um determinado momento histórico, mesmo que por meio de registros fragmentados de uma época.

As fotografias escolares ganham importância como objeto/mercadoria e se popularizam já no final do século XIX, a partir do momento em que passa a ser ressaltado o valor social atribuído à escola primária graduada. A maioria das fotografias preservadas em acervos públicos ou particulares não possui data, autoria ou qualquer outra identificação, pois, voltadas ao registro de acontecimentos significativos para alunos e professores – com exceção das fotografias destinadas aos relatórios de inspetores e diretores - caracterizam-se muito mais como objeto de recordação e de memória do que como documento histórico (SOUZA, 2001). Porém, revelam, através das posturas, da disposição dos corpos, dos ângulos e de mais alguns detalhes, a identidade e especificidade da escola primária graduada do final do século XIX e início do XX. Todas as imagens do grupo escolar de Botucatu, expostas abaixo, não apresentam datas, autoria ou quaisquer dados que possibilitem maiores informações a seu respeito. Entretanto, trazem algumas cenas, ainda que fragmentadas, do dia-a-dia desta instituição escolar:



Figura 19: Alunos do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

As imagens referentes às classes dos grupos escolares, uma das mais conhecidas e popularizadas (SOUZA, 2001, p. 88-89), em sua maioria, evidenciam uma concepção moral da época que previa a separação entre os sexos. Assim, é comum encontrar imagens de classes somente masculinas ou somente femininas. Estas imagens também remetem à representação de uma identidade coletiva da classe, em detrimento da imagem individual dos alunos, além de expressar uma concepção pedagógica baseada na ordem (pela postura individual, disposição em fileiras, asseio e uso de uniforme). À exceção de alguns meninos, que esboçam timidamente um sorriso, a maioria assume uma postura séria, “sisuda” para um retrato oficial, posado. As imagens também aludem à hierarquia de poderes estruturada no interior da classe: pela posição dos professores, e muitas vezes, também dos diretores, sentados ou de pé ao lado dos alunos. A fotografia acima, assim como esta logo abaixo, retrata classes de meninos e de meninas. Aqui, o diretor posa do lado esquerdo da classe de meninas:



Figura 20: Alunas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d). Acervo particular de Creuza Zorzela.

Na próxima fotografia, alunos e alunas estão presentes no mesmo espaço. Entretanto, separados por fileiras; os professores dispostos à frente e, logo atrás, a bandeira nacional desfraldada: símbolo da República brasileira. Pelos trajes dos alunos e professores, e pelo fato de estarem juntos meninos e meninas em número pequeno, quando comparado aos dados que registram o número de matrículas, pode-se arriscar que a imagem retrate um evento importante como os exames públicos, nos quais poucas crianças eram aprovadas:



Figura 21: Alunos do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (s/d). Acervo particular de Creuza Zorzela.

Nestas três imagens apresentadas pode-se também constatar a presença de crianças negras, em uma proporção mínima, o que retrata a exclusão do negro no acesso à educação neste período histórico. Já a próxima fotografia, retrato de uma das práticas escolares, corresponde a uma aula de educação física da classe feminina. A imagem, visivelmente posada, leva a indagar quais teriam sido as finalidades de sua produção: um objeto de memória de um momento cotidiano da vida escolar? Um registro da própria instituição retratando suas atividades? Ou um registro imagético para ser anexado a um relatório? A fotografia ainda revela a função moral dos exercícios ginásticos nos grupos escolares do final do século XIX: harmonia, ordem e simultaneidade de ritmos para “tornar os corpos ágeis, robustos e vigorosos, desenvolvendo a coragem e o patriotismo” (SOUZA, 2001, p. 96):



Figura 22: Alunas do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. (191?). Acervo Centro Cultural de Botucatu.

Embora não se saiba precisar a data, muito provavelmente esta fotografia foi tirada após 1911, pois, logo atrás do muro do grupo escolar pode-se observar parte do prédio do Seminário Diocesano, o qual, por sua vez, foi inaugurado naquele ano. A imagem seguinte, por sua vez, refere-se aos professores do grupo escolar. A maioria das fotografias dos professores das escolas primárias graduadas deste período histórico remete a um momento de afirmação do magistério primário paulista enquanto categoria profissional e ainda ao prestígio atribuído aos docentes dos grupos escolares. Nesta, assim como nas fotografias das classes, a imagem do corpo docente também expressa a representação de uma identidade coletiva. A proporção bem maior de mulheres, por sua vez, reflete, a composição do magistério primário desde o final do século XIX: o corpo docente era, em sua maioria, do sexo feminino, ao passo que os cargos de diretor e inspetor eram ocupados por homens:



Figura 23: Professores do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (s/d). Acervo: Centro Cultural de Botucatu.

Considerações Finais

As fontes e bibliografia consultadas, no decorrer deste trabalho, a respeito da implantação do grupo escolar na cidade de Botucatu, evidenciaram os avanços e os limites do projeto republicano de expansão do ensino, expresso pela Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896). Ao retomar as questões que motivaram o interesse no grupo escolar de Botucatu como objeto de estudo, pôde-se compreender como se manifestaram tais avanços e limites no decorrer dos primeiros vinte e cinco anos de sua existência.

Como resultado das diretrizes da Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista, quais aspectos evidenciam o seu favorecimento ao projeto republicano de expansão do ensino? Os avanços, neste sentido, ocorreram na medida em que a projeção do grupo escolar, principalmente na imprensa local, trouxe à baila uma discussão sobre a necessidade de se ampliar a oferta de ensino primário no município, o que acabou por se concretizar por meio do aumento do número de escolas isoladas. Esta discussão inscreveu-se num quadro maior de debates os quais já vinham sendo travados por intelectuais, professores e homens políticos desde os tempos do Império, e que se tornaram mais intensos no final do século XIX e início do século XX. Tais avanços também se expressaram pela importância atribuída à escolarização primária na cidade: o edifício projetado para o grupo escolar obedeceu aos princípios propostos, à época, para as edificações escolares: salubridade, higiene e ambiente agradável. Como monumento, apresentou, portanto, a imponência dos primeiros grupos escolares, chegando a se consolidar como marco institucional e arquitetônico. Trouxe também importantes inovações para o ensino primário com a instituição do método intuitivo e simultâneo, a racionalização do tempo e os novos conteúdos.

Quais seriam os usuários desta instituição nos primeiros anos de seu funcionamento? Crianças das classes privilegiadas? Filhos de trabalhadores urbanos? Crianças provenientes das zonas rurais? Crianças de diversificadas classes sociais? Quais outras oportunidades de escolarização havia concomitantemente ao grupo escolar? Os

limites do projeto republicano foram atestados pelo contraste entre a estrutura imponente do grupo escolar (com novos materiais didáticos, mobílias e currículo mais elaborado) e as escolas isoladas, precárias, as quais continuaram a existir em bairros distantes e que passaram quase despercebidas pela imprensa local. Instaurou-se, portanto, uma dualidade no ensino primário para indivíduos possuidores dos mesmos direitos de acesso. Este acesso, por sua vez, parece ter sido definido pelo critério geográfico, voltado aos alunos que residiam nas proximidades do grupo escolar, o que evidencia que esta instituição teria atendido preferencialmente a crianças provenientes da área urbana. Ao que tudo indica, a ampliação da demanda pelo ensino primário em Botucatu não foi acompanhada pela oferta de vagas, apesar do provimento de professores em várias escolas isoladas da cidade, das inúmeras adaptações na estrutura do edifício do grupo escolar ao longo dos anos e também pelo desdobramento de turnos deste último a partir de 1910, seguindo as diretrizes do Estado. Problema também enfrentado por inúmeros municípios do interior paulista. As escolas confessionais e leigas particulares parecem ter preenchido o espaço deixado pelo Estado.

As fontes e a bibliografia consultadas também indicam que os primeiros anos de funcionamento do grupo escolar de Botucatu foram marcados por interferências da política local, as quais incidiram no trabalho dos professores a ponto de alguns destes expressarem tal situação por meio de relatórios ao Secretário do Interior. Os primeiros professores do grupo escolar talvez tenham sido os que mais enfrentaram estes problemas, pois, além de trabalharem sob condições adversas no primeiro ano de funcionamento da escola (1895), devido à estrutura física do edifício alugado, assistiram a um processo de concentração de poderes nas mãos do Secretário do Interior, quando da supressão do Conselho Superior de Instrução Pública e, logo depois, em 1897, a atribuição de fiscalização das escolas a representantes políticos do município.

Por que a cidade de Botucatu foi contemplada com a implantação de um grupo escolar com prédio próprio e de tamanha suntuosidade, uma vez que poucas localidades possuíam um grupo escolar durante os primeiros anos da República? Por que o grupo recebeu o nome de Dr. Cardoso de Almeida e que papel teve esta pessoa na cidade? Os motivos que levaram Botucatu a ser contemplada com a criação de um grupo escolar com edifício próprio, logo nos anos iniciais da Reforma da Instrução Pública, se deram através

de influências políticas, sobretudo à atuação de José Antonio Cardoso de Almeida, o que explica o fato de ter-se atribuído a esta instituição escolar o seu nome. Por outro lado, embora a bibliografia que aborda a história de Botucatu não relacione a criação do grupo escolar à importância econômica da cidade no final do século XIX, neste trabalho, não se desconsidera tal relação e compreende-se a implantação do grupo escolar também como parte do processo de “melhoramentos urbanos” que acompanhou o crescimento econômico do município neste período histórico.

Uma vez que os primeiros grupos escolares do Estado de São Paulo eram considerados como instituições de prestígio reconhecidas pela sociedade, tornando-se, muitas vezes, centros de eventos festivos e espaços de sociabilidade e cultura, em que medida o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida favoreceu a vida cultural da cidade de Botucatu? No diálogo com a cidade, o grupo escolar impôs algumas condutas à população, como a exigência do atestado de vacina para o acesso dos alunos à matrícula, a mudança de horário de início e fim das aulas, um calendário escolar repleto de datas comemorativas, ritos cívicos e exames de avaliação ao final do ano letivo. Por outro lado, favoreceu a vida cultural da cidade através de apresentações de teatro, de música e exposições abertas ao público. Através dos jornais, muitos alunos e professores noticiaram o dia-a-dia desta instituição escolar e, em alguns momentos, a imprensa foi utilizada pela população para contestar algumas normas e exigências, como a mudança anual de livros didáticos e também a obrigatoriedade de apresentação do atestado de vacina para o ingresso dos alunos. O grupo escolar também difundiu uma liturgia cívica, com valores republicanos que reforçaram a imagem de um Estado que valorizava a educação.

Como a história inicial do grupo escolar repercute na memória coletiva da cidade de Botucatu nos dias atuais? Por fim, a imagem que o grupo escolar de Botucatu projeta para os dias presentes pode ser medida por sua dimensão simbólica. Como um “mito”, nos sentidos atribuídos por Chauí (2000, p. 9) (etimológico - de narração pública de feitos lendários de uma comunidade -; e psicológico, no qual a narrativa se constitui como uma solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não se resolvem no nível da realidade), esta instituição escolar foi “signo” ou “símbolo” de uma época em que se instituiu na escola pública o ensino considerado de melhor qualidade. Com um colorido que transcende o tempo, a história inicial do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida dificulta

que se percebam os problemas e contradições no campo da educação na cidade, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX.

Fontes Consultadas:

Jornais

O Botucatuense, 15 e 17 de jan. de 1896.

O Botucatuense, 17 e 30 de jan. de 1897; 14 de fev. de 1897; 08, 21 e 28 de mar. de 1897; 01 de abr. de 1897; 02 e 09 de maio de 1897; 3 e 24 de out. de 1897.

O Botucatuense, 05 de ago. de 1898; 05 de out. de 1898.

O Botucatuense, 09 de set. de 1899; 26 de nov. de 1899; 13 de dez. de 1899.

O Botucatuense, 17 de jan. de 1904.

Correio de Botucatu, 12 de ago. de 1902.

Correio de Botucatu, 14 de set. de 1907; 29 de out. de 1907; 23 de dez. de 1907

Correio de Botucatu, 30 de jan. de 1908; 01 e 15 de fev. de 1908; 12 de ago. de 1908.

Correio de Botucatu, 19 e 30 de jan. de 1909; 13 e 30 de nov. de 1909.

Correio de Botucatu, 09 de abr. de 1910; 14 de maio de 1910, 17 de set. de 1910; 08 de out. de 1910.

Correio de Botucatu, 07 de fev. de 1914.

Correio de Botucatu, 30 de set. de 1918; 17 de out. de 1918.

Relatórios

1891. Ordem 5.014. Proposta da Comissão de Professores Públicos para a Reforma da Instrução Pública Paulista ao Governador do Estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá (05 de jan. de 1891).

1895. Ordem 4.973: Relatório do Inspetor Martiniano Barreto de Alencar ao Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur César Guimarães (15 de dez. de 1895).

1896. Ordem 4.974: Relatório de Benedicto Maria Tollosa ao Conselho Superior de Instrução Pública (3 de jun. de 1896).

1897. Ordem 0.473: Relatório de João von Atzingen ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Antônio da Costa Bueno (05 de jun. de 1897).

1900. Ordem 4.980: Relatório de Justiniano Vianna ao Secretário dos Negócios do Interior, Bento Bueno (31 de dez. de 1900).

1901. Ordem 5.002. Relatório de Fidêncio Lopes Trigo ao Secretário dos Negócios do Interior, Bento Bueno (06 de fev. de 1901).

1902. Ordem 5.002: Relatório do inspetor escolar Mário de Arantes ao Inspetor Geral do Ensino, Mário Bulcão (18 de jun. de 1902).

1906. Ordem 0.473. Relatório de Américo da Silva Veiga ao Inspetor Geral do Ensino, Mário Bulcão (14 de dez. de 1906).

1933. Ordem 7.021. Relatório de João Teixeira Lara ao Diretor Geral do Ensino, Francisco Azzi. Movimento Letivo (23 de dez. de 1933).

1939. Ordem 7.024. Relatório de João Teixeira Lara ao Diretor Geral do Departamento de Educação, Joaquim Alvares Cruz (1933).

Atas

1895. Ata da Sessão de Intendentes de Botucatu (11 de jul. de 1895).

1896. Ata da Sessão de Intendentes de Botucatu (06 de nov. de 1896).

Ofícios e Correspondências

1896. Ordem 1.388: Ofício do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães ao Secretário do Interior (7 de maio de 1896).

1896. Ordem 1.391: Ofício do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães ao Secretário do Interior (3 de fev. de 1896).

1896. Ordem 4.973: Ofício do Conselho Superior de Instrução Pública em resposta ao Inspetor do Distrito Escolar de Botucatu (13 de jan. de 1896).

1896. Ordem 4976: Ofício do Conselho Superior de Instrução Pública declarando provisórias as escolas do Bairro de Santa Cruz, município de Monte Mor e do Bairro de Victória, município de Botucatu (17 de nov. de 1896).

1896. Ordem 4.978: Ofício do Secretário dos Negócios do Interior, Antônio da Costa Bueno ao Conselho Superior de Instrução Pública autorizando criação de escolas provisórias nos municípios de Juquery, Espírito Santo do Rio Pardo, Piracicaba e Botucatu (13 de jun. de 1896).

1896-1897. Ordem 4.978: Ofício do inspetor literário do 38º Distrito Escolar ao Secretário dos Negócios do Interior, Antônio da Costa Bueno, solicitando que sejam declaradas provisórias as escolas dos bairros de Jacu, Morrinhos e Ribeirão Pardo, do município de Botucatu (20 de jan. de 1897).

1897. Ordem 4.978: Resposta do Conselho Superior de Instrução Pública autorizando a provisoriedade de diversas escolas de Botucatu (27 de jan. de 1897).

1896. Ordem 1.387: Ofício nº. 44. Ordem para compra de Móvel ao Major José Maragliano, por parte do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães (27 de nov. de 1896).

1896. Ordem 1.387. Ofício nº. 41. Ordem para remessa de ardósias ao Chefe Dr. Francisco Botelho, por parte do Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur Guimarães (27 de nov. de 1896).

1896. Ordem 5.014: Ofício dos membros do Conselho Superior de Instrução Pública (Wenceslau Queiroz, E. Goulart, Arruda Castanho) à Câmara de Botucatu (27 de nov. de 1896).

1995. Carta do Arcebispo de Botucatu, Vicente Marchetti Zioni. Botucatu, SP [sem destinatário]. Comenta a troca das telhas da Escola Estadual Dr. Cardoso de Almeida (15 de ago. de 1995). Acervo particular de: Creuza Zorzela

Referências Bibliográficas:

ALAMINO, Lucia. Condephaat tomba 123 escolas públicas na capital e no interior. **Diário Oficial**. São Paulo, 7 de agosto de 2002, volume 112, nº. 148, p. 80. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br>>. Acesso em: 01 de dez. de 2008.

ALVES, Gilberto L. (a). **A produção da escola pública contemporânea**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. (b). **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

ANDRADE, Carlos D. O sorvete. In: **Antologia escolar dos contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

ANDREWS, George R. **Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988)**. Tradução Magda Lopes. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

ANTUNHA, Heládio C. G. **A instrução pública de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: USP, 1976. (Série Estudos e documentos; v.12). Cap. 1, p. 63-76.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República - de 1889 a 1930**. 5ª ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1986.

BATALHA, Cláudio M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

BUFFA, Ester; ALMEIDA PINTO, Gelson. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

CARONE, Edgar. **A República Velha I. Instituições e classes sociais (1889 – 1930)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CARTOLANO, Maria T. P. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da República**. Tese de Doutorado. Unicamp. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1994.

CARVALHO, José M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

_____. **A formação das almas: o imaginário na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Maria C. W. A arquitetura de Ramos de Azevedo. **Cidade - Revista do Departamento do Patrimônio Histórico**. Secretaria Municipal de Cultura São Paulo. São Paulo, v. 5, p. 4-19, 1998.

CARVALHO, Marta. M. C. de. A configuração da histografia educacional brasileira. In: FREITAS, M.C. (org). **Histografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Contexto, 1990.

_____. Reformas da instrução pública na década de 1920. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de, VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2003 p. 225-252.

CASTANHO, Sérgio E. M. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Isabel M. *et al.* (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação), p. 39-57.

CATAIA, Márcio A. **Território nacional e fronteiras internas. A fragmentação do território brasileiro.** Tese (Doutorado em Geografia Humana), Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

CHING, Francis D. K. **Dicionário visual de arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COUDRAY, Léandre. **Lexique des sciences de l'éducation.** Collection Science de L'Éducation. Les Éditions ESF. Paris, France, 1973.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora da UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação.** Set/out/nov/dez. 2004, n.º. 27, p. 183-191. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde27/rbde27_01_indice.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2008.

DUARTE, Sérgio G. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FARIA FILHO, Luciano M. (org). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte, HG Edições, 1999.

FARIA FILHO, Luciano M. O espaço escolar como objeto da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, jan/jun. de 1998, v. 24, n.º. 1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 de jul. de 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1997.

FAYETTE, Levindo C. de. **Novo vocabulário universal da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Livraria B. I. Garnier, 1889.

FELGUEIRAS, Margarida L.; SILVA, Elizabeth P. A implantação das escolas centrais em Portugal. In: VIDAL, D. G. (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 57-80.

FIGUEIROA, João C. Grupo Escolar Cardoso de Almeida. **Gazeta de Botucatu.** Botucatu 144 anos. Edição Histórica de Aniversário, 1999.

_____. Café e ferrovia. **Revista da História de Botucatu.** Botucatu, SP: Ed. Copy Gráfica, 2005.

_____. **Durante muito tempo foi ali a boca do sertão: história resumida e comentada da cidade de Botucatu, 1719-2000.** Botucatu, SP: Edição do autor, 2006. No prelo.

FRANÇA, Maria do P. S. G. S. A. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora.** Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

FREIRE, Américo; CASTRO, Celso. As bases republicanas dos Estados Unidos do Brasil. In: Gomes, Ângela de Castro *et al.* **A República no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Getúlio Vargas, 2002, p. 31-53.

GATTI JR., Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C., GATTI JR., Décio (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 4-23.

GATTI JR. Décio; PESSANHA, Eunice. História da educação, instituições e cultura escolar. In: e GATTI JR., Décio e FILHO, Geraldo I. (orgs). **História da educação em perspectiva. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG: EDUFU, 2005 (Coleção Memória e Educação), p. 71-89.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1987.

GONDRA, José G. (org). Carlos E. Vieira *et al.* **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Michael. A Imigração na Cidade de São Paulo. In: PORTA, Paula (org). **História da cidade de São Paulo. A cidade na primeira metade do século XX, 1890-1954.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HILSDORF, Maria L. S. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HÉBRARD, Jean. A Escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Editora Pannonica, n.º. 2, 1990.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios, 1875-1914.** Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda S. de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Sobre história.** Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HUNT, Linn. **A nova história cultural.** Tradução: Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INEP. **Seminário história da educação brasileira: a ótica dos pesquisadores**. Série Documental: Eventos, nº. 5 e 6. Brasília, 1994-1995.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 41-47.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEITE, Miriam L. M. Retratos de família: imagem paradigmática no passado e no presente. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 35-39.

LESSER, Jeffrey. Em busca de um hífen. In: _____. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. Tradução: Patrícia de Queiroz C. Zimbres. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p.153-194.

LOVE, Joseph. **A locomotiva: São Paulo na federação brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAGALHÃES, Justino P. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004. (Estudos CDAPH. Série Historiografia).

MARCÍLIO, Maria L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernad Braudel, 2005.

MILLIET, Sérgio. **Roteiro do café e outros ensaios**. 3ª ed. Coleção Departamento de Cultura. São Paulo, SP, 1914, vol. XXV.

MORAES, José D. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP 1999.

MORAES, Carmen S. V. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MOTTA, Flávio. **Contribuição ao estudo do “art nouveau” no Brasil**. Tese. (Doutorado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, 1957.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: VIDAL, D. G. (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, 153-172.

NASCIMENTO, Isabel M. *et al.* (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação).

NORONHA, Olinda M. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: In: NASCIMENTO *et al.* (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: EEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação), 165-173.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. **CD Navegando - HISTEDBR – 20 anos**. Campinas, 24 de nov. de 2005. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_088.html. Acesso em: 01 de nov. de 2007.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: **AS organizações escolares em análise**. 3ª ed. Instituto de Inovação Educacional e Autores, março de 1999, p. 9-42.

NUNES, Clarisse. História e educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**. Dossiê: História da Educação. Porto Alegre: Editora Pannonica, nº. 6, 1992.

OLIVEIRA, Lúcia L. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, H. C., COSTA, W. P da. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

PUPO, Trajano C. F. **Botucatu antigamente... das origens até 1917**. Itu, SP: Editora Ottoni, 2002.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, nº. 18, jul-dez. de 2001.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação).

_____. **Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945**. Campinas, SP: Gráfica FE/Gráfica Central/Unicamp, 1998.

RIMBAUD, Arthur. **Poesia Completa**. Tradução Ivo Barroso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

ROCHA, Lucia M. da F.; BARROS, Maria L. R. de. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In: VIDAL, D. G. (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 173-192.

ROSSI, Ednéia. Identidades étnicas e as escolas primárias na Primeira República. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, nº 17, p. 58-65, mar. de 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/sumario17.htm>>. Acesso em: 10 de out. de 2007.

SANFELICE, José L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, nº. especial, p. 20-27, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>. Acesso em: 11 de out. de 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, MOURA, M. Isabel Nascimento (orgs). **A escola pública no Brasil. História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 (Coleção Memória da Educação), p. 1-29.

_____. (b). Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, nº. 4, jan/dez. 2005.

_____. Desenvolvimento das idéias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória e Educação), p. 116-184.

_____. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO *et al.* (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: EEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação), p. 3-27.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina. Mentres insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1993.

_____. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento econômico e evolução urbana: análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

_____. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. 2ª ed. Tomo III, vol. 4. São Paulo: Difel, 1986, p. 209-245.

SOUZA, Rosa F. de (a). **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ (b). **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas.** Campinas, SP: Editora da Unicamp. Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

_____. Fotografias escolares: A leitura de imagens na história da escola primária. **Educar.** Curitiba: Editora da UFPR, n.º. 18, 2001.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2^a ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2004, p. 109-161.

SOUZA, Rosa F. de; FARIA FILHO, Luciano M. de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário. In: VIDAL, D. G. (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 21-56.

VIDAL, Diana G. (org). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** n.º. 0, set-dez. 1995.

ANEXO I

Bibliografia sobre a história de instituições escolares

ALMEIDA, Christina C. A. **Origem e fundação da 1ª Faculdade de Engenharia de Sorocaba: FACENS**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

ANANIAS, Mauricéia. **As escolas para o povo em Campinas (SP): 1860 – 1889: origens, ideário e contexto**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

ANDRADE, Mariza G. **A educação exilada: Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANDREOTTI, Azilde L. **A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal A Voz da Infância da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950)**. Dissertação. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

ÁVILA, Andrés T. **História da Pontifícia Universidade Católica do Chile**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 1990.

BERTAN, Tereza C. **A educação confessional protestante: Instituto Filadélfia de Londrina- 1944 a 1972**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

BONTEMPI JÚNIOR. **A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande Imprensa**. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

BRITO, Sílvia H. A, SENA, Divino M. Implantação, organização e inserção social do Grupo Escolar Luis de Albuquerque. Corumbá, MT (1924-1970). **VI Jornada do HISTEDBR: “Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil”**. UEPG – Ponta Grossa, PR, 2005. Caderno de Resumos.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A escola profissional de São Carlos, 1932-1971**. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP/CEETEPS, 1998.

CARCANHA, Laura Ap. A Primeira República e os grupos escolares: a constituição do Grupo Escolar “José G. de Oliveira”, de Santa Bárbara do Oeste, SP. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 20 Anos de**

HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP, 2006. Cadernos de Resumos.

CHACON, M. M., OLIVEIRA, J. C., SILVA, J. M. Escola Municipal Dr. Vicente Machado. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP, 2006. Cadernos de Resumos.

DESSOTI, Isabel C. C. **História da educação de Votorantim: do apito da fábrica à sineta da escola.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP, 2007.

DUTRA, JÚNIOR, J. **A Universidade de Sorocaba e uma história de seu curso de história: 1955-1994.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 1999.

FARIA FILHO, Luciano M. de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIA, Cesário de M. L. **A escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga – SP – 1921-1937.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2003.

FISCHER, Mariane S. **O contexto da criação da FAFI - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Contestado, 2005.

GONÇALVES, Arlene da S., OLIVEIRA, Regina T. C. de. A educação primária no sul do Estado do Mato Grosso: organização e expansão dos grupos escolares em Campo Grande (1910-1950). **VII Jornada do HISTEDBR. A organização do trabalho didático na história da educação.** Campo Grande, MS, 2007. Caderno de Resumos.

GONÇALVES, Irlen A. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2004.

HORA, Dayse M. Grupos escolares no Distrito Federal do Rio de Janeiro. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP, 2006. Cadernos de Resumos.

JACOMELI, Mara R. M. Projeto: História das instituições escolares – dos grupos escolares às escolas do ensino fundamental. **VI Jornada do HISTEDBR: “Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil”.** UEPG – Ponta Grossa, PR, 2005. Caderno de Resumos.

LAGE, Ana C. P. **A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha: uma necessidade política, econômica e social da região sul mineira no início do século XX.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MACHADO, Vera L. de. **A identidade institucional da PUC – Campinas. Estudo de projetos pedagógicos (1968-80).** Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno da luzes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NEGRÃO, Ana M. M. Educar para a cidadania através dos valores católicos: o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, T. A. Q.R. do.; NEGRÃO, A. M. M.; SOUZA, R. F. de. *et al.* **Memórias da educação: Campinas (1850-1960).** Campinas, Ed. da Unicamp/CMU, 1999.

NOSELLA, Paolo. **O centro universitário de Jaraguá do Sul: uma história de ousadia e determinação.** Jaraguá do Sul: Editora UNERJ, 2001.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. **Schola Mater. A antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933.** São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996.

_____. Universidade de São Paulo: **Escola de Engenharia de São Carlos. Os primeiros tempos, 1948-1971.** São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 2001.

OLIVEIRA, Carlos E. de. Das escolas reunidas ao grupo escolar de Tangareí da Serra: a educação em Matogrosso do Sul em Região de colonização recente. **VII Jornada do HISTEDBR. A organização do trabalho didático na história da educação.** Campo Grande, MS, 2007. Caderno de Resumos.

OLIVEIRA, Cátia R. G. A de. **As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910).** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2004.

OLIVEIRA, Regina T. C. de. Os grupos escolares no sul do Estado do Matogrosso como parte da política educacional (1910-1950). **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP, 2006. Cadernos de Resumos.

PAIVA, Bruna M. M. de, LIMA, R. C. F. Educação sanitária: uma preocupação constante nos grupos escolares. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP, 2006. Cadernos de Resumos.

PEREIRA, Jardel da C. **Grupo escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1891-1918)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2005.

PEREIRA, José G. **Os negros e a construção de sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor**. Campinas – 1896 a 1914. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2001.

RIBEIRO, Arilda. I. M. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993.

RODRIGUES, Ana C. de S. **A história da educação pública em Espírito Santo do Pinhal na Primeira República (organização da escola primária e secundária)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007.

SHEEN, Maira R. C. C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

SOUZA, Alessandra de. História do Grupo Escolar Cel. Flamínio Ferreira de Camargo. Limeira, SP (1900-1920). **VI Jornada do HISTEDBR: “Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil”**. UEPG – Ponta Grossa, PR, 2005. Caderno de Resumos.

SOUZA, Léia C. L. de. Do grupo escolar de Faxina ao Grupo Escolar Coronel Acácio Piedade (1900-1938). **VII Jornada do HISTEDBR. A organização do trabalho didático na história da educação**. Campo Grande, MS, 2007. Caderno de Resumos.

ANEXO II



Figura 24: Primeiro Professor e Diretor do Grupo Escolar de Botucatu, Benedito Maria Tolosa (189?). Acervo particular de Creuza Zorzela.

ANEXO III



Figura 25: Primeira Professora e Diretora do Grupo Escolar de Botucatu, Garibaldina Pinheiro Machado(s/d).
Acervo particular de Creuza Zorzela.

ANEXO IV



Figura 26: Professor e inspetor escolar Martiniano Barreto de Alencar (sentado à direita) (189?). Acervo particular de Creuza Zorzela.