

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MONICA TEIXEIRA CHAVES PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES COMO
MODELO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REPÚBLICA**

**CAMPINAS
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MONICA TEIXEIRA CHAVES PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES COMO
MODELO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REPÚBLICA**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como exigência parcial para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Professor Doutor Arnaldo Pinto Junior.

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P414i Pereira, Monica Teixeira Chaves, 1974-
A implantação dos grupos escolares como modelo de organização escolar na República / Monica Teixeira Chaves Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Amaldo Pinto Junior.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Grupo escolar. 2. Ensino. 3. República. 4. Identidade nacional. I. Pinto Junior, Amaldo, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais complementares

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2018

Autor: Monica Teixeira Chaves Pereira

Título: A implantação dos grupos escolares como modelo de organização escolar na república

Natureza: Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia

Instituição: Faculdade de Educação

Aprovado em: __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Arnaldo Pinto Junior
Prof(a). Dr(a). Nome (Orientador(a)) – Presidente
Faculdade de Educação (FE/UNICAMP)

Adailton Antonio Galiza Nunes
2º Leitor(a)

Este exemplar corresponde à versão final da monografia aprovada.

Prof(a). Dr(a). Nome (Orientador(a))
Faculdade de Educação (FE/UNICAMP)

Dedico este trabalho a mim, por insistir e resistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos Gabriela, Cauê e Murilo, por existirem e resistirem juntos comigo.

Ao Samuel, companheiro e motorista nesses 5 anos de graduação.

Aos meus irmãos e irmãs, que se orgulham muito da irmã caçula e aos meus pais, Edilberto e Vera.

Ao meu orientador, Arnaldo, pela paciência, acolhimento e pela vela acesa.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, sempre tão queridos.

Aos amigos, professores e funcionários da faculdade de educação da Unicamp, pela disposição e apoio.

Aos meus amigos e amigas, virtuais e reais, pela compreensão das minhas ausências.

A todas e todos, obrigada.

*Depois da nossa vitória, inevitável e próxima,
resta-nos o dever de incorporar à civilização
estes rudes patricios que - digamos com
segurança - constituem o cerne da nossa
nacionalidade.*

Euclides da Cunha

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo estudar o processo histórico que envolveu a organização do ensino primário brasileiro por meio da implantação dos grupos escolares, com a finalidade de refletir sobre suas características na transição do regime monárquico para o republicano. Nesse período, os grupos escolares foram considerados modelos ideais para o desenvolvimento do país e formação da identidade nacional. A metodologia de trabalho baseou-se no levantamento e seleção de referências bibliográficas para a revisão das produções acadêmicas que circulam em distintos suportes como livros, teses, artigos científicos impressos e online. Dessa forma, pretende-se discutir e apresentar de forma breve, os projetos socioculturais republicanos que estimularam a uma nova organização do sistema educacional brasileiro entre o final do século XIX e a primeira década do século XX. Na medida em que determinados elementos (a seriação, a graduação, os espaços, os tempos e os conteúdos definidos) persistem desde sua criação até os nossos dias, acredita-se que é imprescindível debater os fundamentos da educação brasileira com vistas à formação e à prática docente crítica.

Palavras-chave: Grupos escolares; Identidade Nacional; República; Ensino

ABSTRACT

This work aims to study the historical process that involves the organization of Brazilian primary education taking into consideration the implementation of the educational system based on the reunion of school's groups, for reflecting upon its characteristics in the transition from the monarchical regime to the republican. During this period, the school groups were considered ideal models for the country's development and national identity. The methodology of this study was based on the collection and selection of references for the revision of the academic productions that circulate in different supports such as printed books, dissertations and online scientific articles. Thus, it is intended to discuss and briefly present the republican sociocultural projects that stimulated a new organization of the Brazilian educational system between the end of the 19th century and the first decade of the 20th century. Insofar as, certain elements (grading, graduation, spaces, time and defined contents) have lingered from its creation to the present day, it is believed that the debate about the principles of Brazilian education is vital with a view to teacher development and teaching practices.

Key-words: School Groups; National Identity; Republic; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Projeto para o Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida. Fonte: Revista Campo & Cidade, edição 93, Nov/Dez 2014.....	27
Figura 2 - Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves – Taubaté. Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - CRE Mario Covas.....	28
Figura 3 - Grupo Escolar Francisco Glicério Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - CRE Mario Covas.....	32
Tabela 1: Dados crescimento populacional de Campinas.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PRP Partido Republicano Paulista

GE Grupo Escolar

IHGGC Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas

CRE Mario Covas Centro de Referência em Educação Mario Covas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – OS GRUPOS ESCOLARES.....	14
1.1 A educação na monarquia	19
1.2 Formação do professor na república.....	21
CAPÍTULO 2 - ARQUITETURA ESCOLAR E OS TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO..	24
2.1 O espaço e a arquitetura escolar	25
2.2 O grupo escolar e a construção simbólica de Campinas	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso trata da criação dos grupos escolares na transição da monarquia para a república como um dos símbolos de modernidade, da ordem, do progresso e como a expressão de um novo país emergido com o fim do governo imperial. O recorte definido para este estudo está inserido na história da educação compreendida entre o final do século XIX e a primeira década do século XX após a proclamação da república.

O Brasil era um país de base econômica agrária exportadora, formada por uma população rural e iletrada, características consideradas atrasadas pelos sujeitos que desejavam um cenário industrial, científico e moderno naquela época (SOUZA, 1998).

Segundo Bosi (2005), esse sentimento de mudança foi provocado e motivado por episódios mundiais, considerando as três revoluções modernas, sendo elas: a industrial (inglesa), a política (francesa) e a Independência dos Estados Unidos, que inspiraram e conquistaram setores importantes da elite que compunham o movimento republicano no Brasil.

De acordo com Carvalho (1990), o movimento republicano brasileiro se dividia em três correntes ideológicas distintas classificadas em:

1º) Liberais, composto por representantes da elite de terra cafeeira de São Paulo principalmente, organizados em forma de partido desde 1873, o Partido Republicano Paulista (PRP), que defendia a descentralização do poder sem a participação popular;

2º) Jacobinos, representados por profissionais liberais (jornalistas, professores, pequenos proprietários de terra) que acreditavam nos ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade e contava com a participação popular;

3º) Positivistas, representados pelos militares inspirados no positivismo, corrente filosófica fundamentada no conhecimento científico com caráter centralizador e reduzida participação popular.

Assim como no Brasil, as correntes positivistas e jacobinas fizeram alianças, já que tinham em comum a ideologia de Comte (1798-1857), cujo pensamento decorreu das grandes transformações sociais modernas francesas. Os franceses produziram elementos para o conflito político em torno da simbologia legitimadora de um novo regime, o Hino Nacional, a Marselhesa, foi utilizada como um símbolo republicano revolucionário. Essas alianças não contemplaram os liberais já que para eles, a

inspiração era o modelo norte-americano que não possuíam a riqueza simbólica da França (CARVALHO 1990).

Os liberais, jacobinos e positivistas, embora ideologicamente possuíssem influências distintas, defendiam a visão de que a escola e a educação eram o caminho de transmissão dos ideais republicanos.

Com a proclamação da república em 15 de novembro, foi instaurado o governo provisório, comandado pelo então presidente Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, chefe do Estado-Maior do Exército que tinha como vice-presidente o Marechal Floriano Peixoto, os ministros Benjamin Constant, Rui Barbosa, Campos Sales, entre outros que também compunham o governo monárquico (CARVALHO, 1990).

O regime republicano criou uma expectativa de melhoria para a cidadania. A escravatura havia sido abolida, surgia um novo regime. A República será confirmada pela Constituição de 1891 e a ela será dado o formato federativo, representativo e presidencialista. O voto tornou-se mais aberto com o fim do voto censitário e a imposição do letramento como condição de votar e ser votado. Entretanto, a tradição advinda do Império e de uma sociedade patriarcal não permitiu o exercício de voto pelas mulheres, pelos clérigos reclusos e soldados rasos (CURY, 2005, p.21).

Diante desse cenário, organizar um sistema de ensino, até então inexistente como política de Estado, representava os ideais republicanos atribuídos à escola, cuja função social estava além de reformar, moralizar os costumes da sociedade, mas também como via de propagação dos civilizatórios.

Para o campo político, alfabetizar o povo era essencial para aumentar o número de eleitores, já que o voto era permitido para alfabetizados, bem como formar para o mercado de trabalho (SOUZA, 1998).

Ainda para Souza (1998) a responsabilidade pela transmissão desses ideais, ficou a cargo do professor já prejudicado pela falta de espaços próprios para desenvolver e aplicar os métodos pedagógicos, por isso, a importância da implantação do Grupo Escolar (GE) como modelo de estrutura que atendia os ideais republicanos

Este trabalho de conclusão de curso foi estruturado da seguinte maneira:

- Primeiro capítulo: aborda a criação e a implantação dos grupos escolares iniciando em São Paulo e sua posterior expansão para o restante do país, focando o período 1894-1910, bem como as características do projeto da educação pública, moderno e laico para o Brasil e os sujeitos desse contexto.

- Segundo capítulo: refere-se ao histórico da arquitetura e sua relação com a educação, da instituição dos grupos escolares e da contribuição para a construção da simbologia e da identidade nacional. Traz também um pequeno panorama da cidade de Campinas durante o processo do estabelecimento do novo regime graças a forte influência devido ao poder da elite agrária instalada na localidade.

Para encerrar, nas considerações finais são apresentadas de forma sintética as ideias gerais do trabalho realizado.

CAPÍTULO 1 – OS GRUPOS ESCOLARES

A primeira Escola Normal no Brasil, Caetano de Campos, criada originalmente em 1846 na cidade de São Paulo para a formação de professores, foi o primeiro GE implantado no Brasil (SOUZA, 1998).

Instituído em julho do ano de 1894¹ pela Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, o Decreto nº 248 delibera sobre o regimento interno das escolas públicas, contendo normas sobre o ensino e as formas de organização das unidades de ensino, retratando o ensino público primário nos seus dois cursos: o preliminar e o complementar.

A cidade de São Paulo foi pioneira na implantação e expansão do ensino público primário, porque além de concentrar a maior parte da riqueza, provenientes da produção e exportação do café que lhe conferia situação econômica vantajosa, acelerou seu processo de industrialização. Com a industrialização, a necessidade da formação de mão de obra para o trabalho obrigava a escolarização da população, cujo índice de analfabetismo era de 85% de analfabetos, sendo 70% destes moradores da área rural (SOUZA, 1998).

O papel regenerador conferido a escola pelos republicanos serviria para suprimir os impactos causados tanto pelo período colonial quanto o Imperial. Para Svecenko (1998, p. 30), “as práticas da colonização e os efeitos da escravidão deixaram marcas indeléveis em todos os níveis das relações sociais no Brasil”. Diante desse cenário, não existia a educação institucionalizada pelo Estado. Para a elite republicana alçada ao poder, a solução para reverter esse quadro estava na escolarização.

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tomando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional (CARVALHO, 1989, p.10).

Com a proclamação da república, foi estabelecida a autonomia (federalismo) parcial a cada estado no tocante às leis e a organização do ensino. Este fato propiciou aos estados e também aos municípios, a reprodução do modelo de GE que durou até

¹ O Diário Oficial do estado de São Paulo desse dia contém descrições e instruções sobre como e quais premissas os grupos escolares deveriam observar.

1971, começando pelo estado de São Paulo e perpassando o restante do país, homogeneizando assim, as práticas pedagógicas.

Os marcos cronológicos da implementação dos grupos escolares pelos estados, segundo Vidal (2006), se deram da seguinte forma:

- Rio de Janeiro em 1897;
- Pará em 1899;
- Paraná em 1903;
- Minas Gerais em 1906;
- Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908;
- Mato Grosso em 1910;
- Santa Catarina e Sergipe em 1911;
- Paraíba em 1916,

Souza esclarece que “somente estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul lograram estabelecer uma rede expressiva de grupos escolares até meados do século XX. Em muitas regiões do país, a expansão do ensino primário ocorreu pelo concurso das escolas reunidas e isoladas” (2008, p. 47).

Para Vidal (2006), o alto custo de implementação dos grupos escolares e a resistência de alguns grupos sociais a este modelo escolar, que supunha o afastamento das crianças do lar e do trabalho produtivo, culminou com o atraso e dificuldade de institucionalizar o novo método de ensino nos demais estados. Souza (2008) explica que por isso, a ocorrência disseminada dos grupos escolares por todo o país só aconteceu a partir da segunda metade do século XX. Apesar da dificuldade de padronização de todo funcionamento, algumas práticas como alunos enfileirados, cantar o hino nacional, conceito de notas, prova, chamada oral, ditado, festas cívicas, uniformes (entre muitas outras) foram instituídas e perduram até os dias atuais.

Observa-se que a implantação do GE visava e privilegiava as áreas urbanas das cidades em um tempo em que a maioria da população vivia na zona rural. A opção pela escola ser responsável por transmitir os valores republicanos teve o propósito de homogeneizar a cultura brasileira, pois com a abolição, o país recebeu um grande

número de imigrantes que vieram trabalhar na lavoura em substituição aos escravos, o que dificultou a unidade nacional (SOUZA, 1998).

O regime republicano criou uma expectativa de melhoria para a cidadania. A escravatura havia sido abolida, surgia um novo regime. A República será confirmada pela Constituição de 1891 e a ela será dado o formato federativo, representativo e presidencialista. O voto tornou-se mais aberto com o fim do voto censitário e a imposição do letramento como condição de votar e ser votado. Entretanto, a tradição advinda do Império e de uma sociedade patriarcal não permitiu o exercício de voto pelas mulheres, pelos clérigos reclusos e soldados rasos (CURY, 2005 p.21).

A constituição de 1891, prevendo isso, traz em seu artigo 6º que cabe ao governo sob novo regime, dentre outras atribuições:

(...) repelir invasão estrangeira ou de um Estado em outro, manter a forma republicana federativa, restabelecer a ordem e a tranquilidade nos Estados, à requisição dos respectivos governos; assegurar a execução das leis e sentenças federais (...) (BRASIL, 1891, p. 1).

É neste cenário de desigualdade sociopolítica econômica entre as federações que os grupos escolares são implantados e difundidos pelo país após a proclamação da república.

Segundo Souza (1998), os GE são modelos organizacionais do ensino primário difundidos pelo mundo. No Brasil, aconteceu para reunir as escolas isoladas a fim de organizá-las de maneira homogênea e para promover, além da expansão do ensino público e laico, a igualdade da educação entre os sexos ao estabelecer número igual de classes para meninas e meninos.

Nesse sentido, Schueler e Magaldi (2009) contribuem com elementos sobre a implantação dos grupos escolares no início da república que trouxeram inovações pedagógicas (como a seriação, graduação, espaços tempos definidos e a figura do diretor) e foi o meio utilizado tanto para a introdução/construção de símbolos, como para a formação de uma identidade nacional.

Como inovações pedagógicas, Faria Filho (2000) aponta que o método de ensino dessa escola também foi objeto de disputa, do ensino mútuo ou Lancasteriano passando pelo ensino simultâneo até o método intuitivo. O ensino mútuo ou Lancasteriano tem como característica central, segundo Faria Filho (2000), a monitoria realizada pelos alunos mais avançados como auxiliares do professor.

O ensino simultâneo contava com a possibilidade da organização dos conteúdos e de classes mais homogêneas quanto a idade dos estudantes, otimização do tempo escolar, entre outros princípios.

Sua proposta de organizar a construção do conhecimento de modo simultâneo foi uma clara oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster, bastante comum no século XIX, que reunia em uma mesma sala alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário (BENCOSTTA, 2005, p. 72).

O método intuitivo ou lições de coisas, segundo Souza (2000), tem como característica principal a renovação pedagógica.

Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação (SOUZA, 2000, p.12).

A base do conhecimento da proposta pedagógica se formalizou na escolha pelo método intuitivo. A contratação das pessoas qualificadas se deu a partir da seleção de professoras residentes no Brasil, com formação nos Estados Unidos (CARVALHO, 1989). O método intuitivo foi o marco para a consolidação do GE

Mas, se a organização da escola primária na forma de GE levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites (SAVIANI, 2005, p. 31).

Contudo, antes de dar prosseguimento as características e os princípios que nortearam o projeto da educação pública moderna e laica, cabe recordar que esses ideais não foram uma invenção republicana.

Schueler e Magaldi (2009), em seus estudos, observaram que a Lei de 15 de outubro (motivo pelo qual é comemorado o dia do professor) de 1827², elucida que a

² Esta lei também cita a questão salarial e de contratação dos professores, incluindo as mulheres na função de professora.

criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Já Faria Filho (2000) pontua que essa iniciativa indica uma articulação advinda da monarquia, com o intuito estruturar um sistema educacional de instrução pública para crianças e jovens, até mesmo para as mulheres, ainda que de forma pouca satisfatória.

A atenção à difusão do ensino elementar para a população dentro de certos limites foi observada em 1870, ano de criação das Escolas do Imperador³ na cidade do Rio de Janeiro, capital federal naquele período.

Essas instituições foram um aceno do Imperador tanto para acalmar os aliados, quanto para mostrar para a sociedade que o monarca se importava com a questão da educação no país. Paralelamente, os ideais republicanos prevaleciam. Na análise de Silveira os grupos da “geração de 1870” foram decisivos para a construção de uma nova “civilização moderna”. Tratava-se de uma geração cientificista e abolicionista que questionava o regime monárquico, a escravatura e a política cultural brasileira. A partir das últimas décadas do século XIX, expressões como progresso e modernidade passam a caracterizar o imaginário social e os projetos de intervenção junto à sociedade. Pensando nos acasos do começo da forma escolar “moderna”, no último quartel do século XIX, busca-se debater acerca do jogo de forças presentes no período imperial, envolvendo as relações travadas entre cidade e escola, ensino privado e ensino público, Igreja e Estado Imperial, tradição e modernidade, arquitetura escolar e políticas de urbanização da cidade imperial (SILVEIRA, 2017, p.1317).

O Guia das Escolas do Imperador⁴, traz mais elementos para elucidar os motivos da criação dessas escolas. A vitória da Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) na guerra do Paraguai e, aproveitando-se do sentimento patriótico, o Império elegeu a educação como o meio para melhorar sua imagem e aprovação por parte da população, já que suas ações estavam sendo questionadas pelo movimento abolicionista, pela igreja e pelos republicanos.

³ Silveira (2017), traz importante reflexão sobre a colaboração do Império para o pensamento pedagógico moderno implantado na República.

⁴ O Centro de Referência da Educação pública da Cidade do Rio de Janeiro /Secretaria Municipal de Educação, reuniu informações/imagens sobre a história das escolas chamado O Guia das Escolas do Imperador.

1.1. A educação na monarquia

No Império a formação do professor e o ensino primário e secundário, passaram a ser de responsabilidade das províncias após a institucionalização do Ato Adicional de 1834.

Para a maioria dos historiadores a descentralização fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo (CASTANHA, 2007 p.86).

O Ato Adicional “[...] delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 1999, p.40). Isso contribuiu para a criação da Escola Normal, responsável pela formação dos professores para atuar na escola primária. No Brasil, a primeira Escola Normal foi inaugurada em Niterói, Rio de Janeiro, por intermédio da Lei 10^o, de 1835.

Comparando a monarquia e o projeto republicano escolar, reconhece-se que a experiência da monarquia, dentro de certos limites, para o campo educacional, auxiliou no projeto escolar republicano intitulado grupos escolares (SCHUELER, MAGALDI, 2009).

Entre os pré-requisitos para estudar nessa escola exigia-se: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, saber ler e escrever, ter boa educação, uma vez que ao professor, também cabe a moralização por meio dos bons costumes (TANURI, 2000).

A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (Lei 10^o, de 1835).

De forma geral, essa formação era oferecida de maneira simplificada e só apresentou melhorias a partir da década de 1870. Isso se deu graças as péssimas condições estruturais e materiais mínimos necessários para a aprendizagem (TANURI, 2000).

Esse cenário mudou com a renovação do método de formação dos professores com base no ensino intuitivo, cuja origem se deu na Alemanha, no final do século

XVIII, e que consistia na valorização da intuição como elemento principal do conhecimento, partindo do particular para o geral, do concreto para o abstrato, sendo considerado um guia seguro para atingir os objetivos de uma escolarização em massa (SOUZA, 1998).

A difusão de novos métodos de ensino simultâneo, intuitivo (*as lições de coisas*) e de alfabetização (os métodos analíticos, que buscavam conciliar o ensino da leitura e da escrita); a propagação das bibliotecas escolares e a criação do Museu Pedagógico (1883); a expansão da iniciativa privada, dos colégios, escolas, cursos de preparatórios e de jardins-de-infância; o progressivo incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular e o processo tenso de criação das Escolas Normais, como modelo de formação escolarizada de professores, coexistente e concorrente com os mecanismos tradicionais de formação pela prática; a realização das Conferências Pedagógicas de Professores da Corte, nos anos de 1870 e 1880, e a crescente participação do magistério na imprensa pedagógica e nos movimentos associativos; a transformação da cultura material da escola primária (mobiliários, livros, textos, mapas e globos, lousas e ardósias individuais, caixas econômicas escolares etc.); a efervescência do mercado editorial de livros didáticos; a constituição de novos espaços e temporalidades escolares, a partir da construção de prédios específicos para o ensino primário e a afirmação de uma arquitetura escolar moderna, com os “palácios escolares” da Corte imperial, edificadas nos anos de 1870 e 1880 (SCHUELER, MAGALDI, 2009, p.38).

Uma observação importante fica por conta da ausência da figura feminina nesses locais.

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado (VILLELA, 2000, p.119).

No decorrer do processo de formação docente, as seguidas extinções e reaberturas das escolas normais estabeleceram a formação do professor vinculada às prioridades e pensamentos ideológicos do governo de cada época. Nesse pensamento, “o professor poderia até ser malformado, mas certamente, seria bem vigiado” (VILLELA, 2000, p.126). Afinal, o professor era responsável por propagar os ideais de acordo com a mentalidade do período, e isso era importante para a manutenção da hierarquia de poder constituído. Contudo, o ensino-aprendizagem era prejudicado pela formação precária do professor, da escassez de materiais didáticos e das condições estruturais e financeiras adequadas.

1.2 Formação do professor na república

Durante o período da república, urgiu a necessidade de oferecer uma formação docente diferente da praticada na monarquia. Entretanto, os ideais republicanos propostos para a educação implicaram em novos rumos para o sistema de ensino. Assim, a escola

“Não surge no vazio de outras instituições. Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram que lentamente deslocar tradicionais instituições de educação e instrução, apropriando-se, remodelando ou recusando a tempos, a espaços, a conhecimentos, a sensibilidades e a valores próprios às mesmas (Faria Filho, 1999, p. 127).

A implantação dos grupos escolares pretendia

Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria “inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar”. Mas como fazê-lo sem mestres que já tivessem visto fazer e feito por si? A solução era mandar vir do estrangeiro mestres hábeis nessa especialidade e, com eles profuso material didático adequado às exigências da moderna pedagogia (CARVALHO, 1989, p.29).

Souza (1998) questiona tal modelo educacional e observa em seus estudos:

“Em que medida a Escola-Modelo constitui-se verdadeiramente em instituição modelar na aplicação dos modernos processos de ensino? Se a questão se apresenta problemática para a Escola Normal da Capital, o que dizer das escolas complementares responsáveis pela formação de uma parte significativa dos professores nos grupos escolares? Nessas escolas em mesmo a prática de ensino em escolas-modelos era efetivada” (p.167).

Para Carvalho (1989),

“Aquilo que num imaginário fortemente impregnado pelo positivismo era tido como dogma da constituição dos povos modernos, conhecer para vencer era o desafio lançado à república. Sem preparo intelectual, ponderava Caetano de Campos em documentos compilados João Lourenço Rodrigues, nenhum povo estaria apto para as conquistas do progresso” (p.25).

O Estado, ao assumir a educação da sociedade, visava não só o desenvolvimento intelectual, mas também o físico e o moral. Com a instituição do novo regime e a função atribuída à escola para a consolidação deste.

As festas constituíam-se oportunidades para a comprovação dos avanços alcançados pela escola no desenvolvimento das crianças. Durante as festas, os estudantes demonstravam estes avanços apresentando bons desempenhos nas sabatinas, nas apresentações de ginásticas e nos torneios esportivos. Corpo são e uma alma nobre, forte, franca e verdadeira constituíram a principal finalidade da educação e finalidade dos mestres. A formação de uma alma nobre deveria vir acompanhada de um corpo são, este duplo objetivo caracterizou a principal da educação na época (CÂNDIDO, 2007, p.79)

A ideia de que as festas contribuíam para o aprendizado ao abordar temas históricos, cívicos, higiênicos e dos modos de comportamento do professor, também se relaciona à educação estética da população (VEIGA, 2000). De um modo geral,

A educação estética refere-se às mais variadas formas de expressão artística, tais como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais, bem como às formas de educar para produzir uma emoção estética. As festas deveriam dar visibilidade à modernidade, consolidar no espaço urbano novas atitudes e valores, como a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade entre outros. As cidades precisavam ser percebidas não somente como locais de trabalho e de deslocamento, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem (VEIGA, 2000 *apud* CANDIDO, 2007, p.81).

Com o passar do tempo, as festas foram integradas socialmente à cultura escolar, perdendo seu propósito inicial de dar visibilidade à escola e ao novo regime.

As festas que buscaram mostrar o avanço e o progresso das instituições escolares, a partir do começo do século, passaram a dividir as atenções com outro tipo de festa: as festas cívicas que confirmaram a potencialidade pedagógica dessa atividade. O civismo, a moral, os bons costumes, o bom cidadão, os grandes heróis e nomes da nossa história foram temas de diversos festejos (CÂNDIDO, 2007, p.90).

A construção de uma memória histórica oficial e comum a toda população, de acordo com Bittencourt (1988), entre as personalidades e os acontecimentos escolhidos para comemorar estão, entre outras, as seguintes datas:

- 21 de abril - Dia de Tiradentes;
- 7 de setembro - Independência do Brasil;
- 15 de novembro - Proclamação da República,
- 19 de novembro - dia da Bandeira.

Cabe destacar que a escolha de Tiradentes como um herói nacional, está relacionada ao fato de sua história estar inserida em um período histórico de várias

disputas, como a abolição da escravatura, a independência e outros movimentos espalhados pelo Brasil. Por fim, a figura de Tiradentes como um mito foi eficaz pelo fato de apresentar uma inspiração de origem religiosa em um país de maioria católica (CARVALHO, 1990).

Cândido (2007) ressalta que a instituição dessas festas escolares tinha a função de divulgar o desenvolvimento e o progresso das escolas públicas do novo regime, era um evento digno da presença de pessoas ilustres da sociedade, políticos e educadores importantes.

A participação dos convidados “ilustres” era coroada pelo momento no qual estes discursavam, mas quando estes não estavam presentes a tarefa ficava a cargo do diretor ou dos professores do estabelecimento de ensino. Os discursos eram considerados tão ou mais importantes do que a festa, podendo, algumas vezes, suprimir a descrição das mesmas, sendo registrados sozinhos nos periódicos como representativo da ocasião comemorada (CÂNDIDO, 2007, p.124).

Essas festas aconteciam para agradar ao público (comunidade em geral), para destacar as realizações na área educacional e atestar a importância da escola para a sociedade republicana (CÂNDIDO, 2007).

Após esses apontamentos gerais sobre a formação docente e as festas escolares como práticas de divulgação de um modelo escolar, Cândido aponta que

A inserção das datas festivas nas leis e regulamentos demandou investimentos dos professores para trabalharem com este novo componente do ensino, transformando sua prática pedagógica, sua visão da profissão e os conhecimentos transmitidos aos alunos, bem como as atividades dos estudantes (2007, p. 25)

Diante disso, a arquitetura escolar também foi um espaço fundamental para a consolidação dos ideais republicanos, cuja importância será tratada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - ARQUITETURA ESCOLAR E OS TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO

Templo, local que remete ao que é grandioso, sagrado, o que deve ser respeitado. Civilização, relacionado ao desenvolvimento, ao progresso. Foi a partir dessas premissas que os grupos escolares foram considerados como “Templos de Civilização” (SOUZA, 1998).

O Brasil, país colonizado e dependente na cultura, na arte, na economia de Portugal, não possuía uma imagem simbólica que o identificasse como nação livre e moderna, ao contrário da França, onde a revolução produziu um arcabouço simbólico que serviu de inspiração para os modernistas brasileiros.

Para fazer ver, a escola devia se dá a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados em que tudo se expunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava (CARVALHO, 1989, p. 25).

Ainda sob essa perspectiva, a arquitetura dos prédios escolares estava entre uma das características mais evidentes para diferenciar o novo regime, pois contribuiu para o ideário moderno e urbano republicano diante de outras estruturas existentes de formação e socialização, como a família, a igreja e mesmo os grupos de convívio.

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações. (...). Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental (WOLFF, 1992, p. 48 *apud* FARIA FILHO, 2000, p. 24).

As péssimas condições de saneamento básico das cidades foram obstáculos que precisavam ser superados.

Na segunda metade do século XIX, era preciso acabar com o quadro de epidemias que assolavam o país como febre amarela (1850), cólera (1855) e varíola (1878). Esta situação acarreta a institucionalização da saúde no país, que se reverte na arquitetura a partir da adoção de critérios higiênico-sanitários. A nova arquitetura escolar estaria então

vinculada a preceitos da higiene escolar e da medicina, visando ambientes adequados às práticas escolares (SILVEIRA, 2017, p.1328).

Desta maneira, a república herdou um país com sérios problemas estruturais. Da mesma forma as escolas, que funcionavam em salas alugadas com material pedagógico e o mobiliário precários, muitas vezes custeados pelo professor (OLIVEIRA, 2007).

2.1 O espaço e a arquitetura escolar

Os projetos arquitetônicos das escolas, no que concerne à sua forma estrutural, de início contou com as construções jesuítas (colégio e seminário), dando origem as primeiras expressões de uma arquitetura escolar para o Brasil. A escola pública do período do império foi, em sua grande maioria, composta por espaços cedidos pelas igrejas, de prédios comerciais ou de propriedades particulares. Os espaços cedidos eram adaptados para acolhimento das salas de aula. Seus recursos, mobília e material didático por exemplo, eram tidos como inadequados (OLIVEIRA, 2007)

No final do século XIX, na cidade de São Paulo, foram projetados e construídos edifícios que tinham por finalidade abrigarem escolas (SOUZA, 1998). Os prédios escolares marcaram a paisagem urbana por conter características singulares, coincidindo com padrões culturais e pedagógicos e instigando o aluno em sua influência e formação. Bryan (2007) em seus estudos, aponta que

Os projetos dos Grupos Escolares seguiam um padrão de distribuição em planta e suas fachadas eram modificadas de acordo com aspectos relacionados a fatores econômicos e políticos e culturais de cada município. Portanto era muito comum que vários arquitetos ou engenheiros participassem de um mesmo projeto, com um se ocupando da planta, outro da fachada e ainda outro na construção. Era um trabalho em equipe, que visava a possibilidade de criar muitas escolas em um tempo relativamente curto (p.22).

Desse modo, os edifícios dos grupos escolares seguiram a tendência de uma “arquitetura fechada”, pois seus detalhes eram configurados num programa arquitetônico mais complexo em ambientes internos, dando espaço exclusivo para as salas de aula e menos espaços para a administração escolar.

As bibliotecas, ginásios, laboratórios e oficinas eram espaços específicos e era esse fator que diferenciava as escolas-modelo das escolas-normais. As construções eram consideradas monumentos, influenciando a cultura para aquela época.

A identidade dessas escolas vai além das feições marcantes de sua arquitetura. Constituíam, ainda, o espaço dos grupos escolares outros símbolos: o relógio, o sino, e o quadro de horário, instrumentos de controle do histórico escolar e dos conteúdos; o mobiliário, questão de higiene e saúde para os alunos; e tantos outros materiais didáticos-pedagógicos (cartilhas, livros, cartazes, mapas, etc.) (OLIVEIRA, 2007, p.34).

Ainda na questão dos projetos estruturais,

Victor Dubugras, arquiteto francês formado na Argentina, Giovanni Battista Bianchi, italiano, formado pela Escola de Belas Artes de Milão, Carlos Rosencrantz, nascido e formado na Alemanha, José Van Humbeeck e também profissionais brasileiros, dos quais o mais importante, pela quantidade e qualidade de seus projetos, é Francisco de Paula Ramos de Azevedo, formado na Bélgica (BUFFA; PINTO, 2002, p. 34)

Dubugras foi o responsável pelos primeiros projetos no período de 1895 a 1897. A partir de uma planta padrão, foram construídos vários prédios. As distribuições dos cômodos se davam em dois pavimentos com quatro salas de aula em cada um, separando-se em aposentos para meninas e meninos. A administração ficava no pavimento superior. Havia entradas e horário de recreio separados para as meninas e meninos.

Figura 1 - Projeto Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida



Fonte: Aquarela de Victor Dubugras - Acervo Centro Cultural de Botucatu/SP.

José Van Humbecck foi outro arquiteto que projetou construções do período na antiga Superintendência de Obras Públicas. As fachadas das escolas criadas por José Van Humbecck são semelhantes onde a simplicidade estilística formal do neoclássico, se destacava (CORRÊA, 1991, p.42).

Os projetos, mesmo de autores diferentes, eram construções suntuosas, espaçosas e simbolizavam o novo, a modernidade, o ideário dos homens republicanos. Os casarões eram cercados de jardins, pátios e suas janelas eram altas e largas (BRYAN, 2007).

Figura 2 - GE Dr. Lopes Chaves



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Foto de José Van Humbeeck - CRE Mario Covas.

Souza (1998) relata que o edifício-escola deveria exercer uma função educativa no meio social para elevar o prestígio do professor, de modo a tornar digna a profissão e para a conquista da admiração e estima dos alunos e pais. O padrão das construções escolares oferecidas pelos governos republicanos no Estado de São Paulo colocou os edifícios na prioridade de política educacional do governo, a principal na ocasião.

Entretanto, o sucesso esperado da implantação desse novo modelo educacional esbarrou na falta de investimento. Essa problemática deu origem às diversas reformas educacionais ocorridas na Primeira República (1889-1930)⁶, tais como: Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadavia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Apesar do fracasso dessas reformas educacionais, verificou-se um avanço no tocante às questões escolares para além do campo político.

⁶ Palma Filho (2005) detalha as reformas educacionais ao longo da 1ª República (1889-1930).

No decorrer das transformações da escola submeteu-se o ensino à uma norma científica, sistematizada numa sequência metódica. Isso significa que “os alunos, na medida de seu aproveitamento passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais se aperfeiçoarem sua educação intelectual, física e moral” (BENCOSTTA, 2012, p.71). O objetivo era de capacitá-los para serem cidadãos úteis à República e ao mercado de trabalho.

Nas mudanças curriculares e metodológicas, destaca-se também a “introdução do método global de alfabetização apresentado como solução para o problema dos baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras séries do curso primário” (SOUZA, 2013, p.117). Sendo assim, foram incluídas disciplinas consideradas fundamentais, incorporando e relacionando conteúdos como Matemática Moderna, os Estudos Sociais e a Introdução da Ciência. Na metodologia ressalta-se o método de unidades didáticas que promove o conhecimento e as experiências de ensino através da leitura de jornais, exposições de criatividade entre outras.

Vários atores constituíam o GE. O intento era educar todas as camadas populares de forma gratuita, mas durante décadas desde o momento da implantação, os alunos que estudavam nesse GE, eram filhos da elite local, sendo em menor número, os filhos oriundos das classes populares. Essas crianças seriam os adultos aproveitados na indústria. Era uma escola mais eficiente, porém voltada para a seleção e formação das elites, a educação das massas populares possuía um papel secundário (SAVIANI, 2007).

Outros atores importantes, além dos alunos, eram as professoras normalistas, formadas conforme o método intuitivo. A predominância do sexo feminino como professor se dava, pois acreditava-se que as mulheres, por serem mais delicadas, terem o instinto maternal e o cuidado com a criança, seriam as mais indicadas para ensinar os alunos dos grupos escolares a se tornarem cidadãos republicanos. No topo da hierarquia tinha o diretor, figura central do GE, do gênero masculino, que era quem administraria, fiscalizaria, coordenaria e colocaria a ordem nos GE, tendo o poder de decisão sobre tudo que envolvia os grupos e responsável pelo correto funcionamento, era, também, o representante do GE perante o governo (SOUZA, 1998).

2.2 O grupo escolar e a construção simbólica de Campinas

Enquanto se proclamava a república, a cidade de Campinas, localizada no interior do estado de São Paulo se recuperava da epidemia que culminou com a redução de um terço da população. A epidemia desacelerou o crescimento da cidade e afetou o seu desenvolvimento, prejudicando a economia do município. Na época, Campinas disputava com São Paulo, o posto de maior cidade em número de habitantes e a tragédia que se abateu sobre o município, não se repetiu em São Paulo (LIMA, 2013).

A capital paulista era também o grande centro distribuidor de produtos importados, o elo entre a produção cafeeira e o porto de Santos, e nela se encontravam a sede dos maiores bancos e os principais empregos burocráticos (FAUSTO, 1995 p. 284).

Essas variáveis auxiliaram para o crescimento populacional muito maior da cidade de São Paulo conforme demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 1 - Dados crescimento populacional de Campinas

Raio X	1874	1886	1900
Campinas	31.397	41.253	67.694
São Paulo	31.385	47.697	239.820

Fonte: Camargo (1981)

Conforme o Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas (IHGGC, 2017), após a epidemia de febre amarela que causou um grande número de mortes, Campinas adotou em seu brasão a figura de uma fênix, ave símbolo mitológico do renascimento. Mesmo com a tragédia, a cidade, poucos anos após a proclamação da república, inaugurou o primeiro GE, em 07/02/1897.

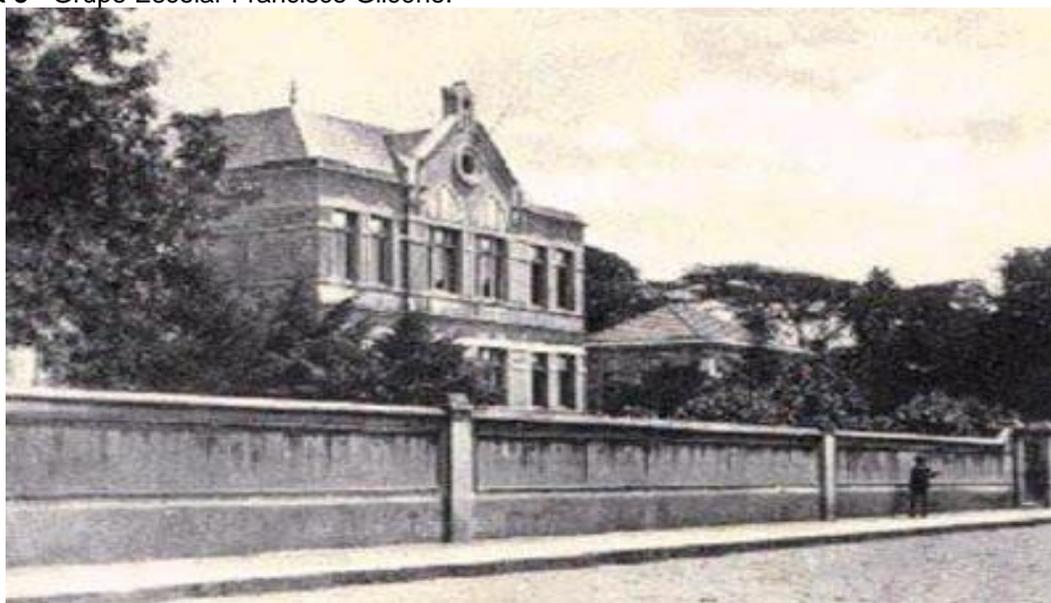
Com a instalação do primeiro GE denominado “Francisco Glicério”, iniciava o fortalecimento do ensino público, pois anterior a esse período, o ensino era particular.

Francisco Glicério de Cerqueira Leite nasceu em Campinas/SP em 15 de agosto de 1846 e faleceu no Rio de Janeiro em 12 de abril de 1916. Coursou o Ginásio Episcopal em São Paulo, exerceu advocacia sem ter cursado Direito, o que lhe rendeu a alcunha de “Rábula da Roça”. Foi um ardoroso defensor da causa republicana, Ministro da Agricultura

no Governo do Marechal Deodoro e Senador da República (CASON, 2014, p.4).

De acordo com o Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas, o primeiro GE era um estabelecimento do governo estadual de São Paulo e foi projetado pelo arquiteto Francisco Paula Ramos de Azevedo. Tinha 401 alunos (216 meninos e 185 meninas). O estilo arquitetônico e as distribuições seguiam o padrão determinado pelo decreto estadual 248 de 26/07/1894. Os grupos de alunos eram divididos em quatro classes para cada série (primeiro ao quarto ano) sendo quatro salas no andar térreo para as meninas e quatro salas no pavimento superior para os meninos. Havia a divisão de outros aposentos para o funcionamento das atividades administrativas. Como padrão, tal projeto foi copiado para os demais grupos escolares.

Figura 3 - Grupo Escolar Francisco Glicério.



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - CRE Mario Covas.

No GE, as crianças aprenderiam, além das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, noções de civilidade, urbanidade, ordem, disciplina, moral e civismo. A escolha do nome dos grupos buscava homenagear e enaltecer figuras expressivas da época e após algum tempo, esse primeiro GE, passou a ser chamado de “Grupo Escolar Francisco Glicério”.

A atribuição de nomes de ruas, instituições e monumentos públicos compreendem formas simbólicas de se perpetuar uma história local e nacional representada pela exaltação de heróis ou homens ilustres da política, economia e atividades culturais (SOUZA, 1997 p. 27).

Para a autora

Ao estabelecer que os Grupos Escolares receberiam denominações especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a causa da instrução pública, o Estado fez da escola primária, nas primeiras décadas republicanas, o suporte de mais de um símbolo – o tributo à memória de importantes autoridades políticas. A figura do “patrono” vinculava a escola a uma determinada herança e memória social e política. Estabelecia, ainda, uma identificação entre as finalidades morais, sociais e culturais da escola e as qualidades enaltecidas do patrono (ibid., p. 28).

Como o número de vagas era pequeno, a população pressionou o governo para que mais grupos escolares fossem construídos e, mesmo com a inauguração do segundo grupo, a falta de vagas ainda era evidente. Em 1900, inaugura-se o segundo GE – “GE Dr. Quirino dos Santos e em 1910”, o terceiro - GE Artur Segurado (CASON, 2014).

Diferente do Primeiro GE que possuía prédio próprio para o seu funcionamento, o Segundo Grupo iniciou suas atividades em um prédio alugado pela Câmara Municipal, sendo extinto anos mais tarde (BRYAN, 2007).

A expansão dos grupos escolares respeitando seus propósitos de qualidade e acesso a todos, foi prejudicada.

É conhecida a crise na educação dos tempos iniciais da república e nem sempre as práticas das elites buscaram superá-la. De qualquer forma, os monumentos, os palácios escolares foram erguidos, grupos escolares e escolas normais cada vez mais faziam parte do cotidiano das cidades, mesmo que grande parte da população estivesse fora dela. A educação tornou-se um símbolo integrado à república pela crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças (VEIGA, 2000, p.405).

Esse prejuízo ao sistema educacional afetou todas as cidades do país e, embora continuasse a propagar a ideia de que a educação era para todos, a cada governo eleito, as convicções ora ajudavam, ora atrapalhavam o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade (DESSOTI, 2017).

Campinas é um exemplo do que ocorreu no restante do país no que diz respeito à expansão dos números de vagas nas escolas. O acesso às pessoas que viviam na periferia e na zona rural, para efeito de comparação, atualmente Campinas possui 51% de área rural, conforme aponta o plano diretor de 2017.

Importante lembrar que a expansão do GE em todo o país aconteceu de maneira mais intensa a partir da segunda metade do século XX, pois os problemas de investimentos e de desigualdade socioeconômica existente entre os Estados e também os existentes entre a zona urbana e rural, inclusive dentro de uma mesma localidade, dificultou e atrasou os planos republicanos de uma identidade nacional homogênea.

Para a fragmentação e o descompasso das reformas educacionais e econômicas do regime republicano, retardaram a instituição de um sistema escolar que atendesse as necessidades modernas do país (SAVIANI, 2007).

Contudo, mesmo sem um padrão entre os grupos escolares, algumas práticas desses espaços se consolidaram no imaginário popular já no primeiro período analisado neste trabalho, como por exemplo, a formação de filas pelos alunos antes de entrar na sala, o canto do hino nacional, a chamada, as provas escritas e as comemorações cívicas como a semana da criança e o fim do ano letivo, eventos ainda presentes na atualidade (SOUZA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não
consegui. Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente
e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”
Darcy Ribeiro*

Este trabalho de conclusão de curso possibilitou conhecer e compreender o objetivo e a quem se destinava o projeto educacional republicano do final do século XIX até a primeira década do XX. Por meio de estudos produzidos por pesquisadores diversos do campo educacional, foi possível observar e identificar que os ideais do sistema escolar promovidos há vários anos ainda persistem.

O projeto de modernização do país elaborado pelos republicanos, representados em sua maioria, pela elite agrária do país, cujo poder se estendia para além do setor produtivo e econômico do Brasil, necessitava de um país desenvolvido baseado nos ideais positivistas e liberais.

Um dos princípios que uniram e mobilizaram sujeitos de diferentes vertentes ideológicas, foi a questão da expansão da instrução pública popular. Esse interesse pela educação se deu porque a escola se tornou o instrumento de transmissão dos ideais modernos e do desenvolvimento político, econômico, social, da ordem e do progresso. Destarte, a questão do saber ler e escrever passou a ter importância para o êxito dos interesses de manutenção e extensão do poder, em um cenário industrial.

Nesse contexto, educar um povo iletrado era essencial e para isso, os grupos escolares atendiam os interesses da elite, pois estavam imbuídos de instrumentos tanto para a manutenção e reprodução dos privilégios, quanto para a criação de uma identidade nacional, da formação e do preparo da mão de obra para o trabalho. A educação passou a ser laica, gratuita e para todos, inclusive para as mulheres.

Ao professor coube a responsabilidade de transmitir e educar as crianças e os jovens, de maneira a moralizar, civilizar e homogeneizar os modos e costumes. Entretanto, o maior obstáculo encontrado para o sucesso desse projeto foi o investimento voltado para valorização profissional, pois com o federalismo parcial instituído com a república, a organização do sistema da instrução pública ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios e, se nas cidades mais urbanas e modernas, a desigualdade social era grande, nos rincões desconhecidos era imensurável. Diante desse quadro, a expansão e o acesso escolar prometido pelo movimento republicano não aconteceu de maneira igualitária no Brasil.

Nesse sentido, ao assimilar a maneira como ocorreu o processo de organização do ensino brasileiro proporcionado pelo levantamento e leitura das bibliografias, houve a compreensão que tanto para a formação do professor, quanto para a estudante de uma escola pública primária, o conhecimento histórico é fundamental para que erros passados não se repitam e que, diante desse

entendimento, se promova os ideais republicanos de anos atrás. Se a atual educação do século XXI faz referência clara ao século XIX, faz-se necessário que o ensino se atualize para a contemporaneidade, sendo este ensino público, laico e socialmente valorizado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 68-76, 2012.

BITTENCOURT, Circe. “As tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime. NADAI, Elza et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p.43 -73.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: **Do positivismo à desconstrução: ideias francesas na América**. [S.l: s.n.], 2004.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834**. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

BRYAN, Rodrigo Martins. **Ensaio Grupo Escolar Orosimbo Maia a arquitetura e o tempo**. 2007 (Relatório de Pesquisa).

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson Almeida. **Arquitetura e Educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: UFSCar, 2002.

CAMARGO, José Francisco. **Crescimento da população no Estado de São Paulo e seus aspectos econômicos**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1981.

CAMPINAS: **Epidemia de febre amarela (1889)**. Biblioteca Virtual em Saúde Adolpho Lutz. Disponível em: <http://www.bvsalutz.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/campinas.ph>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo. **Sistematização das contribuições da população para o Plano Diretor nas diversas fases de Participação Popular**. Campinas, maio, 2017. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/luos/relatorio_processo_participativo_final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CANDIDO, Renata Marcilio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)**. 2007 . 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Acesso em 04 dez. 2018.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação, 1924-1931.** Instituto Franciscano de Antropologia, Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco, 1998.

CASON, Silvia Regina et al. **Mapeando trajetórias: os alunos do 1º Grupo Escolar de Campinas 'Francisco Glicério' entre os anos de 1928 a 1935.** 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253968/1/Cason_SilviaRegina_M.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar do Império: centralização ou descentralização.** Universidade Federal de São Carlos, 2007. Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2007/969017_5.PDF> Universidade Federal de São Carlos -Centro de Educação e Ciências Humanas>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Centro de Referência em Educação, **CRE Mário Covas.** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CORRÊA, Maria Elisabeth Feirão; MELLO Mirela Geiger de; NEVES, Hélia Maria Vendramini. **Arquitetura escolar paulista:1890-1920.** São Paulo: FDE/Diretoria de Obras e Serviços, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894.** Approva o regimento interno das escolas públicas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano. **A educação operária no final do século XIX e início do XX em Sorocaba sob o olhar da imprensa: o escrito e o silenciado.**

2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas . 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325324/1/Dessotti_IsabelCristinaCaetano_D.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840)**. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.177-196.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane marta Teixeira (Org.) - **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995

INSTITUTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, E GENEALÓGICO DE CAMPINAS. **O brasão de Campinas**. Disponível em: <<https://ihggcampinas.org/2017/07/18/o-brasao-de-campinas/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

LIMA, Jorge Alves de. **O Ovo da Serpente**; Campinas/1889. Campinas, SP: Arte e Escrita, 2013, 360p., il., v.1. (Coleção Campinas Mártir, Porém Heroica).

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado - área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo)- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PALMA, João Cardoso. **A República e a Educação no Brasil: primeira república (1889-1930)**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Plano Diretor nas diversas fases de Participação Popular** - recebidas entre abril/2015 e abril/2017.

Disponível em:

<https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/timeline/timeline/50_devolutiva_apresentacao_tabela//contribuicoes_tabela_sem_regiao_declarada.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE CAMPINAS. 1917 Grupo Escolar Francisco Glicério. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1897-Primeiro_Grupo_Escolar_de_Campinas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. p.29-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso>.

]Acesso em 20 jul. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Escolas do Imperador**. Centro de Referência da Educação Pública da cidade do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Rachel Aparecida Bueno. **O Projeto de construção da nação republicana na visão de Euclides da Cunha**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252860/1/Silva_RachelAparecidaBuenoda_M.pdf>. Acesso em: 20/07/2018.

SILVEIRA, Luciana de Almeida. As escolas do imperador entre tradição e modernidade: o caráter disciplinador e inovador das culturas escolares e urbanas na segunda metade do século XIX. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2017.

Disponível em:

<<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/1317-1334.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. Demandas Populares e Educação-aspectos sócio-culturais da cidade de Campinas na Primeira República. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 5, n. 1, p. 61-74, 1996. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/119491/1/ppec_8638751-8938-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Educação e Tradição**: EEPG Francisco Glicério de Campinas 1897-1997. Araraquara: FCL, 1997.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, p. 9-28, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, p. 103-120, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação dos professores. Universidade Estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, nº, 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética para o povo”, in: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana (Orgs.) **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006, p. 7-20.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.