

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Valentim Luiz Vieira

**TRAJETÓRIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS
ESCOLARES PAULISTAS: o caso do Grupo Escolar Dr. Afonso
Vergueiro (1941 a 1971)**

**Sorocaba/SP
2018**

Valentim Luiz Vieira

**TRAJETÓRIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS
ESCOLARES PAULISTAS: o caso do Grupo Escolar Dr. Afonso
Vergueiro (1941 a 1971)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
História e Historiografia da Universidade de
Sorocaba, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do
Carmo

**Sorocaba/SP
2018**

Ficha Catalográfica

Vieira, Valentim Luiz

V719t Trajetória e institucionalização de grupos escolares paulistas : o caso do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro (1941 a 1971) / Valentim Luiz Vieira. -- 2018.

91f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

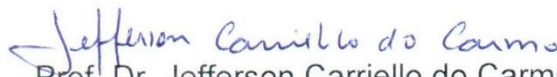
Valentim Luiz Vieira

**TRAJETÓRIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS
ESCOLARES PAULISTAS: o caso do Grupo Escolar Dr. Afonso
Vergueiro (1941 a 1971)**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação Escolar da
universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 13/06/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Universidade de Sorocaba


Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba


Profa. Dra. Gisele de Oliveira
Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba

DEDICATÓRIA

A todos os meus amigos que me apoiaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que participaram de alguma forma para a concretização deste trabalho.

Se você amar saberá dar-se, se
você se dá aos outros, eles o
enriquecerão, pois, o amor faz
crescer até o infinito aquele que
ama.

Michel Quoist.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa de História e Historiografia: políticas e práticas escolares do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, tem como tema a trajetória e institucionalização do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro no município de Salto de Pirapora/SP. A metodologia adotada constituiu-se em identificar documentos no período que vai desde sua criação em 1941 até o ano de 1971 com a implantação da Lei 5.692/71, quando ocorreu a mudança da nomenclatura das escolas e da formatação do ensino. Também foram pesquisados os motivos de criação dessa instituição escolar, o contexto cultural, político, social, profissional e legal. Concluiu-se que todos esses aspectos mencionados tiveram uma parcela importante e significativa para a criação e trajetória da referida instituição e os maiores fatores inferem que: com a criação da escola, os políticos envolvidos tiveram maior credibilidade perante seus eleitores; na área profissional, a qualificação da mão de obra se fazia necessária; não uma formação de caráter técnico e sim a continuidade de ensino nos níveis ginasial e colegial para a época, uma maior facilidade no prosseguimento de estudos perto de suas residências; e a lei para a criação do grupo escolar estaria sendo cumprida.

Palavras-Chave: Grupo escolar. História da educação. Pesquisa documental.

ABSTRACT

This research, linked to the History and Historiography research line: school policies and practices of the Postgraduate Program in Education of the University of Sorocaba, has as its theme the trajectory and institutionalization of the School Group Dr. Afonso Vergueiro in the municipality of Salto de Pirapora/SP. The methodology adopted was to identify documents from the period of its creation in 1941 until 1971 with the implementation of Law 5.692/71, when the nomenclature of schools and the formatting of teaching took place. The reasons for creating this school institution as well as the cultural, political, social, professional and legal context were addressed. It was concluded that all the aspects mentioned had an important and significant role in the creation and trajectory of this institution, and the major factors include: with the creation of the school, the politicians involved had greater credibility with their voters; in the professional area, the qualification of the workforce was necessary; for the population, greater ease in the continuity of teaching near their residences; and the law for the creation of the school group would be fulfilled.

Keywords: School group. History of education. Documentary research.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES.....	20
2.1	Prédios Escolares	35
2.2	O Método	38
2.3	Professores.....	41
2.4	Escola Normal.....	44
3	A REFORMA EDUCACIONAL POLÍTICO/PEDAGÓGICA	47
3.1	As ideias pedagógicas	56
4	A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DR. AFONSO VERGUEIRO EM SALTO DE PIRAPORA	63
4.1	Aspectos do nascimento da cidade de Salto de Pirapora	63
4.2	As pedreiras.....	65
4.3	O grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro, institucionalização e trajetória...	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS.....	82
	ANEXO A.....	89
	ANEXO B.....	90
	ANEXO C.....	91
	ANEXO D.....	92

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é identificar a trajetória e a institucionalização do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, hoje denominado E.E. Dr. Afonso Vergueiro, no município de Salto de Pirapora, no período um distrito da cidade de Sorocaba. A trajetória enquanto Grupo Escolar Estadual está entre os anos de 1941 a 1971, quando foi homologada a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) que determina a mudança da nomenclatura das escolas estaduais. Nesse período a instituição deixou de ser conhecida como GESP (Grupo Escolar de Salto de Pirapora ou Ginásio Estadual de Salto de Pirapora) e passou a ser chamada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dr. Afonso Vergueiro.

Desde quando iniciei minha carreira como docente, procurei sempre ter como lema o bordão “nunca é tarde para estudar”, sempre ouvi e repeti essa frase, tentando mostrar aos meus alunos, cotidianamente que o estudo transforma o ser humano, que erros e falhas também são aprendizados, para saber o que funciona e o que não funciona na vida. Para aprender é preciso movimentar-se e inquietar-se. Busco nesta pesquisa mostrar que realmente nunca é tarde, pois quando mais jovem algumas prioridades se puseram à frente de algumas necessidades, a complementação de estudos na minha carreira profissional como educador acabaram ficando para um segundo plano, não por vontade, mas por algumas circunstâncias.

Realizar um mestrado não fazia parte dos meus planos, embora trabalhando no Ensino Superior e já aposentado. Incentivado pelo Diretor da Instituição em que trabalho, a Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO), que insistia em dizer que iria fazer bem para minha vida profissional/acadêmica e pessoal, fui buscar uma instituição que pudesse me atender. A indicação da Universidade de Sorocaba, a UNISO, foi feita pelo próprio diretor da FEFISO. Quando surgiu a oportunidade de fazer o mestrado, lancei-me de corpo e alma. Qual área estudar, que tema escolher: embora professor de Educação Física, a História sempre me fascinou, optei pela História da Educação.

Em conformidade com as ideias de Orso (2012, p.228), a história da educação se tornou uma área relevante para investigar:

A História da Educação se constitui uma disciplina um tanto recente e ainda carece de muita investigação e reflexão para dar conta de compreendê-la

como efetivamente tem ocorrido e porque ela se realizou da forma como ocorreu. Esta é uma tarefa desafiadora, pois, como poderia ser diferente, remete a investigar o passado e compreendê-la juntamente com a totalidade das demais relações.

Meu interesse pelo tema surgiu durante uma conversa com alguns professores em meados do ano de 2014, quando discorriam sobre a intenção de fazer uma festa comemorativa de 75 anos de criação da Escola Estadual Dr. Afonso Vergueiro, a serem completados no ano de 2016. Todavia, os docentes não tinham estudos ou documentos para embasar a discussão dessa história. Os professores ali reunidos, em uma conversa informal, propuseram elaborar um compêndio para a biblioteca da escola, fornecendo um material para leitura dos alunos e interessados. Um dos professores mais entusiasmados com a produção do documento adoeceu e veio a falecer no ano seguinte sem concretizar a obra, fato esse que gerou um desinteresse pela produção do documento por parte dos demais.

Interessado em realizar uma pesquisa da Instituição em questão, iniciei meus estudos no programa de Mestrado da UNISO no ano de 2015, como aluno especial, e no primeiro semestre cursei a disciplina “Seminário em História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, cujo objetivo foi mostrar como eram desenvolvidos os programas políticos/pedagógicos e suas práticas. A disciplina auxiliou-me a compreender como desenvolver o processo de pesquisa, análise e sistematização de fontes documentais que contribuem para a história da educação. No semestre seguinte do mesmo ano cursei a disciplina História das Instituições Escolares II, disciplina de grande importância no desenvolvimento desta dissertação, e uma das inspirações para o tema: realizar uma reconstrução histórica, historiográfica e documental do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro e para o meu entendimento sobre Instituições Escolares.

Em 2016, agora como aluno regular, cursei mais quatro disciplinas, duas no primeiro semestre, Seminários em Educação Escolar I e Pesquisa em História da Educação II, no segundo semestre outras duas, Seminários em Educação Escolar II e Instituições Escolares e Cultura Escolar: Objetos, memórias e lugares. Foram disciplinas que me ajudaram no processo de construção da dissertação e com objetivo de mostrar como se faz uma pesquisa de relevância, quais as fontes a serem consultadas, quais os objetivos a serem alcançados na pesquisa em questão. Nos anos de 2016 e 2017, participei do Grupo de Estudo: Instituição Escolar - História,

Trabalho e Políticas de Educação Profissional – HISTPEP – CNPq, que me ajudou a compreender a História da Educação, meu modo de pensar e estimulou meu senso crítico.

Portanto, diante da inspiração inicial no diálogo com os docentes e dos encaminhamentos propiciados pelo currículo do mestrado, defini o tema construir uma narrativa história sobre o percurso da instituição denominada de Grupo Escolar da cidade de Salto de Pirapora. Além das justificativas teóricas que serão expostas na sequência, a pesquisa está entrelaçada com a minha própria trajetória de vida, pois tanto eu como meus familiares possuímos vínculos estreitos com a comunidade e com a instituição.

A volta à sala de aula como aluno poderia ser um problema, pois, segundo Saviani (2013b), o estudo em História da Educação não encontra muito espaço, uma vez que os historiadores, de modo geral, não incluem a educação no âmbito da investigação da disciplina. Quanto mais estudos existirem sobre História da Educação, maior será o seu espaço, maior será sua importância e as investigações ocorrerão de uma maneira mais rotineira e de relevância.

A educação no Brasil sempre foi um tema de muita importância e de grandes mudanças, vários educadores e profissionais ligados à área da educação contribuíram e contribuem até os dias de hoje, no intuito da melhoria do processo de educação. Ao longo dos tempos, a educação nacional sofreu algumas mudanças e a sua estruturação começou de uma forma tímida e vagarosa.

Foi no ano de 1946 para dar suporte ao governo Dutra, segundo Saviani (2013b, p.281) que:

[...] formou-se uma coalizão conservadora pela qual a UDN se integrou ao governo cedendo dois nomes para compor o ministério. E foi exatamente um desses dois nomes, Clemente Mariani, que veio a ocupar a pasta da Educação.

A Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, no seu artigo quinto, inciso XV, alínea d, estabelece que é competência da União Federativa legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Saviani (1987), foi a primeira vez que a expressão diretrizes e bases foi associada à questão da educação nacional. Em relação à criação de uma lei para a educação, o Ministro da Educação no período,

Clemente Mariani, instalou uma comissão de educadores de variadas tendências para dar origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 29 de abril de 1947 foi dado início à criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), concretizada em 29 de dezembro de 1961. Desde então, várias outras leis foram criadas, frutos das tensões do seu tempo, sempre procurando atualizar a educação no contexto social, cultural, político e econômico do Brasil.

Nos estudos da História da Educação, cada instituição tem a sua história, suas peculiaridades e conquistas, como podemos observar nas palavras de Sanfelice (2006, p.66) que:

As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.

Na busca de compreender a origem do Grupo Escolar e os motivos de sua existência como salienta Sanfelice (2006), a pergunta que norteia essa pesquisa é: como foi a trajetória e a institucionalização do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro? Para chegar a essa resposta, a pesquisa deve ser minuciosa e criteriosa, como relata Alvaro Vieira Pinto:

A pesquisa científica constitui um tema e cuja consideração o homem de ciência, em geral, e o pesquisador, em particular, não podem deixar de se dedicar. Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque, [...], é constitutivo da sua própria realidade individual (PINTO, 1979, p. 3 apud ORSO, 2012, p.231-232).

Dessa forma, elaborei três objetivos específicos: 1º) Analisar os aspectos históricos da criação dos grupos escolares no estado de São Paulo e sua disseminação pelo Brasil; 2º) Compreender a Reforma Educacional Nacional em seu aspecto político/pedagógico; 3º) Identificar o processo de institucionalização e

trajetória do Grupo Escolar, e os aspectos históricos e econômicos da cidade de Salto de Pirapora com o desenvolvimento do grupo escolar.

A metodologia usada nesta pesquisa foi realizada através de uma identificação de documentos ligados à legislação oficial do país, publicação de criação do grupo escolar em jornais oficiais e em outros meios de comunicação escrita de cunho noticioso. Também foi realizada uma busca para identificar documentos, provenientes de bibliotecas municipais e particulares, arquivos escolares, livros e artigos diversos na área em questão, sem nunca deixar de lado as demais fontes e os demais aspectos internos e externos que envolvem a história do período a ser estudado.

Além disso, segundo Nunes (2006, p. 195):

Em primeiro lugar, é preciso, portanto, situar com precisão o seu problema ou as suas questões de pesquisa, delimitar o *locus* geográfico em que ele vai ser estudado e o período de tempo que será considerado, para então poder passar para o arrolamento de quais poderiam ser as possíveis fontes de informação que ajudariam a esclarecer a questão.

A fonte documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, a análise documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas não são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

De acordo com Vieira (2013, p. 69):

A reconstrução histórica das instituições escolares, como objeto de análise para a história da educação, demanda a existência de fontes que, em grande parte, poderão estar disponíveis nas próprias escolas.

Primeiramente, é necessário compreender o que é um documento, para que possa ser feita uma análise documental, saber quais são as vantagens do uso de documentos na pesquisa e quando é apropriado o uso dessa técnica, para poder ser utilizada.

A definição de documento, segundo Ferreira (1986, p. 605), é que documento é “qualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta”; “2. Escritura destinada a comprovar um fato; declaração escrita, revestida de forma padronizada sobre fato (s) ou acontecimento (s)”.

Assim como em Phillips (1974, p.187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38);

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Além disso, vários fatores contribuem para o uso dessa fonte de pesquisa, os documentos podem ser consultados várias vezes e constituem uma fonte estável e rica, podendo trazer inúmeras vantagens:

Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável, (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista. Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Da mesma maneira que Lüdke e André (1986) apresentam vantagens sobre o uso do documento, eles apresentam algumas críticas mais frequentes: os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados, por exemplo, as escolas não mantêm registro das suas atividades, de suas experiências realizadas e dos resultados obtidos. Outra crítica é sua falta de objetividade, levantada por aqueles que defendem um ponto de vista objetivista e sua validade questionável e por fim o uso do documento é criticado por simbolizar escolhas arbitrárias.

A coleta de documentos de diversas naturezas é uma atividade muito habitual nas instituições educativas. A valorização da história e do acervo histórico será feito através da classificação das fontes, da organização e da análise que permita uma interpretação do material (RODRÍGUEZ, 2010).

Segundo Lüdke e André (1986, p.39), a análise documental não deve ser única em um processo de pesquisa:

[...] como técnica explanatória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Dessa maneira, Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) afirmam que uma fonte por mais repleta de informações sobre o assunto a ser estudado, nunca podem ser ignorados outros métodos de investigação. Os documentos, na maioria das

vezes, estão em arquivos, onde o estado de conservação é sempre questionado pelos historiadores.

Em relação à arquivo, segundo Baeza (2003), ele pode ser definido como o conjunto de documentos reunidos, ao longo das atividades, por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas. Existem vários tipos de arquivos e cada um deles guarda importantes acervos sobre a história em que se pretende analisar: Arquivos do poder Executivo têm como documentos as correspondências, ofícios, listas nominativas, obras públicas e outras mais; os arquivos do Poder Legislativo têm como documentos as atas, e os registros do Poder Judiciário têm os inventários processos cíveis e crimes, nos arquivos cartoriais tem as notas e registros civil, nos arquivos eclesiásticos os documentos são registros paroquiais processos e correspondências, já nos privados são documentos particulares de indivíduos, famílias, grupos de interesse ou empresas.

No entendimento de Baeza (2003), os arquivos são importantes fontes de pesquisas e para que o historiador possa utilizá-los, eles devem ser estudados, analisados e manuseados de forma bem cuidadosa, com a finalidade de se tornarem realmente importantes para a pesquisa que se pretende realizar. Eles são classificados em arquivos públicos e arquivos privados. Essa classificação, também prevista em lei, funda-se no caráter do exercício de atividades, se públicas ou privadas. Se os conjuntos de documentos forem produzidos ou recebidos por órgãos públicos, no exercício de suas funções, o arquivo será público, enquanto que serão privados aqueles conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por pessoas físicas ou jurídicas em decorrência de suas atividades. Os arquivos públicos são federais, estaduais, do distrito federal e municipais. Quanto às funções do Estado, serão do Executivo, do Legislativo e do Judiciário. Os arquivos escolares são constituídos pelo conjunto de documentos produzidos e recebidos em decorrência das atividades diárias de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e todos aqueles que de alguma forma participam do funcionamento da escola. Entre os documentos escolares, podemos citar: prontuários de alunos, cartilhas, discos de histórias infantis, trabalhos feitos pelos próprios alunos, etc. Todos esses documentos contam algo da história da escola e, é claro, da sua história também.

Além do mais, segundo Medeiros (2016), para que os arquivos escolares tenham utilidade como fonte para a pesquisa, é fundamental uma catalogação correta

das informações, no sentido de mantê-las armazenadas e organizadas em local adequado para melhor preservá-las e para que se tenha uma maior facilidade na hora da consulta, tanto para os frequentadores do ambiente escolar como para os historiadores. Em muitas instituições, o local reservado para armazenar esses documentos é chamado de arquivo morto, normalmente em porões úmidos, salas apertadas ou embaixo de escadas. É fundamental que a preservação dos documentos se torne uma rotina de suma importância, pois cada vez que se joga fora um documento, pode se estar perdendo uma fonte de pesquisa para a história.

Para a composição dos arquivos escolares, eles podem ser divididos em três etapas de formação, segundo Baeza (2003, p.17):

Arquivo corrente, também chamado de administrativo, é aquele composto por documentos que fazem parte das rotinas administrativas, jurídicas e funcionais da instituição, quando os documentos ultrapassam os prazos de validade, mas ainda podem ser consultados pelo produtor, são encaminhados a um novo arquivo, o intermediário.

Arquivo intermediário, onde será feita uma avaliação com o auxílio de uma tabela de temporalidade, para determinar seu destino: guardar ou eliminar. Assim, os documentos considerados de valor histórico, cultural e probatório, serão encaminhados para um outro arquivo o permanente.

Arquivo permanente também chamado de histórico.

Para desenvolvimento desta pesquisa foi necessário recorrer a vários autores da área da Educação e da História da Educação, tanto nos conteúdos ligados à história e à educação como outros conteúdos de áreas ligadas à pesquisa principal como: leis, políticas, economia e estatísticas. Além disso, foi realizada uma busca por documentos que mostrassem com clareza os aspectos da trajetória e institucionalização do grupo escolar em questão e também realizada uma abordagem documental/bibliográfica de caráter descritivo e interpretativo.

Dessas áreas, alguns autores e suas publicações chamaram-me a atenção e serviram para a fundamentação desta pesquisa, tais como: Saviani (2013a) em suas publicações relacionadas à educação, à história e à política educacional, como: Instituições Escolares, Política e Educação no Brasil, A Escola Pública no Brasil, História das Ideias Pedagógicas no Brasil entre outros; Souza (1998) com os livros: Templos da Civilização, Souza (2014a,b) O Legado Educacional do Século XIX e O Legado Educacional de Século XX, além de outros autores.

Recorrer às fontes para estudar a história da criação do Grupo Escolar de Salto de Pirapora é resgatar sua própria história. Devido à necessidade da reforma educacional que o país passava naquele momento, acreditava-se que a criação do grupo escolar fora pela obrigatoriedade da lei de transformar escolas isoladas em grupo escolar; politicamente criar o primeiro grupo escolar de Salto de Pirapora, Distrito de Sorocaba, atenderia aos anseios da população de continuar os estudos na própria cidade pois, após o término do curso primário os alunos que pretendessem continuar seus estudos teriam que ir ao Município de Sorocaba. Também a qualificação da mão de obra, ressaltando que essa qualificação não era uma formação de caráter técnico e sim uma continuidade de ensino, saindo do curso primário e podendo ter prosseguimento no curso ginásial e posteriormente o curso colegial, como eram denominados na época. Essa melhora na formação educacional do aluno seria importante para o preenchimento das vagas nas indústrias que estavam sendo implantadas no município.

Saviani (2005, p.23) menciona a ideia de que:

Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.

Esta pesquisa foi periodizada do ano de criação do grupo escolar até sua mudança de nome. Para tomar essa decisão, recorremos a Saviani (2014b, p.15), principalmente quando afirma que:

[...] a periodização, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais complexos e contravertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado.

Dessa forma, esta dissertação contribuirá para o entendimento do processo histórico e não apenas em contexto escolar, como principalmente das instituições que a realizaram, enfocando também aspectos socioculturais, sendo importante como registro formal dos motivos da criação do grupo escolar de Salto de Pirapora e de seu desenvolvimento nesse tempo.

O primeiro capítulo ficou concentrado na compreensão dos grupos escolares, modalidades de organização educacional que foram importantes na história da

educação do Brasil ao fim do século XIX e início do século XX. A discussão é importante para contextualizar o grupo escolar que é objeto de estudo desta dissertação. Este capítulo se concentra em aspectos mais “substantivos”, as alterações na materialidade que se traduzem em leis, questões arquitetônicas, metodologias de ensino e organização do cotidiano escolar.

Na sequência, o segundo capítulo focalizou aspectos epistemológicos, a saber, os debates acadêmicos e intelectuais que circundavam a educação na periodização recortada. O objetivo dessa incursão foi fornecer uma narrativa teórica das principais correntes de pensamento que embasaram as concretizações escolares. Para tanto, o quadro teórico fornecido por Dermeval Saviani foi fundamental.

Por fim, o objetivo de pesquisa foi abordado devidamente embasado substantivamente e epistemologicamente para compreender, descrever, criar uma narrativa da trajetória institucional do grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro.

2 A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

O objetivo deste capítulo é identificar a criação dos grupos escolares enquanto um novo tipo de escola primária, averiguando as suas características no estado de São Paulo no início da década de 1890, período este que coincide com a queda da monarquia e a proclamação da República.

Imprescindível analisar – ainda que brevemente – os primórdios e a trajetória da educação no Brasil. Como aponta Saviani (2014a), o marco inicial da história da educação brasileira ocorre em 1549, ano da chegada dos jesuítas à colônia. Financiados pela Coroa Portuguesa, os missionários da Companhia de Jesus¹ colaboraram com o projeto lusitano de colonização das terras brasileiras, cujo principal intento era o de converter os índios à fé católica através da catequese.

A atuação dos jesuítas, contudo, não se restringe apenas à conversão dos gentios: havia também claros objetivos econômicos e políticos. Econômicos, à medida que os índios são instituídos ao hábito do trabalho, princípio basilar formador da sociedade brasileira, e políticos no que tange à utilização dos nativos na proteção das pequenas vilas fundadas contra o ataque de outras tribos e possíveis ataques externos (como de animais selvagens, por exemplo).

Com o passar do tempo, a prática atinge fins educacionais e os jesuítas acabam por ensinar alguns nativos a ler e escrever na língua da metrópole, tendo como cenário inicial o Colégio da Bahia, primeira instituição escolar brasileira. Ainda mais tarde, estendem o ensino aos filhos dos colonos e demais membros da colônia, chegando a lecionar também para os filhos dos donos de engenho, num estágio de formação burguesa urbana da sociedade colonial.

Nesse período, de acordo com Saviani (2014a), o método de ensino utilizado foi o *Ratio Studiorum*, instituído por Inácio de Loyola, com o intuito de conduzir todas as práticas educativas jesuíticas numa única direção, tanto na colônia quanto na metrópole. Tratava-se de um compêndio repleto de preceitos e determinações minuciosas que deveriam ser seguidas pelos sacerdotes em suas aulas.

¹ A companhia de Jesus foi criada em 1540 por Inácio de Loyola, um sacerdote espanhol, com o objetivo principal de se opor a reforma luterana que nascia nesse século com vocação missionária, ideais cavaleirescos de salvação da Jerusalém terrestre e celeste e que foi convocada pelo rei Dom João III, para transformar “as Índias” Orientais e Ocidentais e tornar seus habitantes cristãos e católicos (HERNANDES, 2010).

No Brasil, com base no disposto no *Ratio Studiorum*, os jesuítas elaboraram – de forma adaptada de acordo com as especificidades aqui encontradas - um plano de estudos de forma:

(...) diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 1998, p. 21-22).

Em Portugal, assim como em boa parte da Europa, a Igreja Católica detinha grande poder e domínio sobre diversos setores da sociedade, principalmente sobre o próprio rei, influenciando diretamente em decisões de cunho nacional e internacional do governo lusitano, além de exercer o controle absoluto sobre as instituições educacionais. Mormente os problemas vivenciados nos primeiros anos, Barbosa (2016, p. 161) menciona a ideia de que:

[...] a educação jesuítica não cessou por causa dos problemas dos primeiros anos. Com vertiginoso crescimento, ela se manteve atuante até o século XVIII, a despeito da não atuação do Estado neste quesito. Desse modo, que o Estado entregou a educação aos religiosos e, percebendo o poder que começava a se impor contra os interesses da Coroa, tentou tomar para si a responsabilidade de formar os cidadãos.

Os cenários político e econômico da metrópole eram preocupantes. Portugal era um país pobre, permeado por características feudais, agrário – mas com pouca mão de obra atuante - liderado por um rei absolutista e uma nobreza decadente, quase sem terras e fonte de renda, possuindo apenas uma rica burguesia, que apenas se preocupava em comercializar especiarias e escravos, sem grande envolvimento nacionalista (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Surge, então, Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal – nomeado para o cargo de ministro pelo então soberano português D. José I. Buscando impulsionar o desenvolvimento português transformando uma sociedade ainda feudal e agrária nos moldes capitalistas ingleses – que representava a maior potência à época – o ministro instituiu uma série de medidas emergenciais. Para industrializar o país, aumentou a carga tributária sobre os produtos importados, dentre outras providências internas (CARVALHO, 1989).

Com relação à colônia, procurou aproveitar ao máximo as riquezas obtidas, com o intuito de levantar a economia portuguesa. Criou companhias de comércio no Brasil para financiar as produções de açúcar, algodão e café, que seriam comercializados posteriormente. Impulsionou a indústria de construção naval, mudou a capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, de onde escoavam as mais preciosas cargas rumo a Portugal. No ano de 1755 decretou a libertação dos nativos em todo o território nacional, contrariando os jesuítas e alguns colonos que usavam esse tipo de mão de obra escrava em suas propriedades (MAXWELL, 1996).

As reformas pombalinas atingiram não apenas a economia e a política, como também a educação. Procurando afastar a sombra dominante da Igreja e fortalecer a soberania monárquica, Pombal expulsou os jesuítas dos territórios lusitanos em 1759, talvez um dos maiores feitos que lhe garantiu notoriedade até os dias atuais.

Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente, assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica (SECO; AMARAL, 2006, p. 05).

Alegando ter a Companhia de Jesus contribuído para o atraso e subdesenvolvimento de Portugal, a educação jesuíta por consequência, ter exercido perigoso controle educacional e, com isso, provocado alienação em seu alunado – indo diretamente contra o exercício soberano do rei, Pombal não só foi o responsável pela expulsão dos jesuítas como também reformulou totalmente o alicerce educacional, pois necessitava preencher o hiato deixado pela saída dos jesuítas.

Moura (2003, p.27) enfatiza:

Quando os jesuítas de Portugal e das colônias foram expulsos, em 1759 pelo marquês de Pombal, toda estrutura educacional passou por transformações, por exemplo: a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram sendo substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas, neste momento o estado é quem vai pela primeira vez assumir os encargos da educação. A escola pública no Brasil iniciou-se com Pombal, os adultos que pertenciam às classes menos abastadas que tinham interesse em estudar não encontravam espaço na reforma de pombal. Isso porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivava atender com prioridade o ensino superior.

Terminou, assim, o exercício educacional de uma Ordem que perdurou por quase duzentos anos. A metodologia jesuíta é sucedida pela pedagogia escolar pública e laica. Como cita Saviani (2014b, p. 17):

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “Aulas Régias” – de latim, grego, filosofia e retórica – a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o “subsídio literário”.

Cumprе salientar que tal custeio resumia-se a um imposto incidente sobre a carne, cachaça e vinho, o que possibilitou que o ensino público pudesse ser financiado pelo Estado e para o Estado, inspirado nos ideários iluministas. A sistemática pedagógica introduzida pela reforma pombalina consistia em disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do referido subsídio. Começam as iniciativas de se instituir uma escola pública estatal inspirada nos ideários iluministas.

Acompanhando as ideias propostas por Barbosa:

As reformas [...] podem ser divididas em duas fases: a primeira, de 1759 até 1771, corresponde à promulgação do Alvará Régio, à extinção das escolas jesuítas, à abertura das aulas régias de gramática de línguas clássicas e retórica e a criação do Real Colégio dos Nobres. Nesse momento pôde ser percebida a total ausência do Marquês de Pombal na execução das reformas que ele próprio idealizou, já que seu empenho estava totalmente voltado para dois acontecimentos importantes: a reconstrução da cidade de Lisboa, atingida por um terremoto devastador em 1755, e a guerra contra a Espanha, deflagrada em 1762 e finda em 1763, após a assinatura do Tratado de Paris, em 10 de fevereiro (BARBOSA, 2016, p. 162).

Conforme analisa Boto (2010), dentro da concepção iluminista, o novo modelo de homem só poderia evoluir através da educação. O modelo jesuíta já não atendia mais os Estados Modernos em processo de formação. Assim, ao iniciar a reforma - inserida no contexto histórico do despotismo esclarecido² e do enciclopedismo francês³ expulsando os missionários e assumindo para o estado a responsabilidade

² O despotismo esclarecido é um conceito político que está dentro do contexto das monarquias absolutistas e que pertence aos sistemas de governo do Antigo regime europeu. Alguns monarcas seguidores desta doutrina continuaram a governar suas nações de forma absolutista, concentrando poder, porém, adotaram algumas ideias do iluminismo, de pensadores tais como Montesquieu, Voltaire e Rousseau, cuja concepção de estado era desligado do poder divino e com função de promover o bem-estar dos cidadãos (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSÁ, 2000, v. 5).

³ De acordo com Abbagnano (1998, p.331), “a E. francesa, cujo espírito iluminista se inspirava predominantemente no empirismo, não insistiu no caráter total e definitivo do sistema das ciências, mas entendeu a E. sobretudo como uma tentativa de abranger, numa síntese rápida e completa, os resultados do saber positivo”.

pela instrução pública, Pombal transmutou o sistema educacional e seus métodos para colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado.

Desse modo de acordo com Caieiro (1995), é impossível deixar de mencionar uma das principais críticas dirigidas às reformas pombalinas: a descontinuidade das propostas educacionais em solo brasileiro. Talvez essa tenha sido a primeira das muitas rupturas do processo educacional, prática recorrente nas políticas públicas ao longo de toda a nossa história. Todavia, muito do que estava previsto no projeto das reformas pombalinas não chegou a se concretizar, resultando num longo período – de 1759 a 1808 – de desarranjo e perecimento da Educação na colônia.

Segundo Almeida (2000) destaca uma questão importante para a compreensão da instrução pública no Brasil colônia: a tentativa da Coroa portuguesa e do governo colonial local em abrandar o desenvolvimento da instrução pública da população brasileira. Tal atitude justificava-se, pois se pretendia reprimir a expansão do espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população. Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação brasileira a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira.

Além do mais segundo Costa (2014), a chegada da família real ao Brasil, em 1808, provocou certa mudança no panorama nacional. Teve início um período de efervescência cultural, destacando a criação do Museu Real, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico e da Imprensa Real. No âmbito educacional os cursos superiores ganharam destaque: a elite e seus herdeiros ansiavam pela formação de novos profissionais que atendessem à demanda da alta sociedade. Surgiram os primeiros cursos de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, além da criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, possibilitada pela Missão Cultural Francesa⁴, em 1820.

De acordo com Buffa (2015), no período imperial as escolas eram conhecidas como de “primeiras letras”, cujo objetivo consistia em ensinar a ler, escrever e contar.

⁴ A missão artística francesa tinha o objetivo de estabelecer o ensino oficial das artes plásticas no Brasil, e acabou influenciando o cenário artístico brasileiro, além de estabelecer um ensino acadêmico inexistente até então. (NUNES, 2015).

Por isso não formavam um conjunto com uniformidade de diretrizes pedagógicas. Ademais, não havia interesse no ensino elementar público, o que fortaleceu o aparecimento das escolas particulares e da figura dos tutores.

Como o poder público pouco se interessasse pela escolarização do povo, eram frequentes as exortações até mesmo admoestações e apelos à sensibilidade dos homens públicos, feitos por intelectuais progressistas, para a necessidade de se educar a população. Os argumentos apresentados eram, principalmente, de ordem moral. Na verdade, uma estrutura econômico-social de base escravista e uma estrutura política que concentrava o poder nas mãos de uma oligarquia acabavam impedindo a concretização da educação popular (BUFFA, 2015, p. 133).

Moura (2003) salienta que muito embora a primeira Constituição brasileira, outorgada no ano de 1824, tenha preconizado a instituição de escolas primárias e ginásios em cada comarca, a mesma não se concretizou. O poder central incumbiu-se do Ensino Superior em todo o território nacional e os demais níveis ficaram a cargo de cada província.

Além disso, segundo Saviani (2014b), um sistema tributário falho somado à falta de recursos impediram que um projeto educacional centrado e efetivo fosse implementado e, por consequência, a educação continuava reservada à elite e o Estado permanecia negligenciando todos os demais habitantes do país. Com a proclamação da República é que a escola pública começou a se fazer presente na história da educação brasileira, o poder público tem o encargo de organizar, difundir e manter as escolas. No estado de São Paulo, a partir de 1890, é que acontece a materialização na instituição da escola graduada e sua propagação pelo país.

De acordo com Souza (1998), a invenção ou criação dos grupos escolares vem com a necessidade da educação na formação do cidadão e pela exigência da alfabetização para a participação política, tornava a divulgação da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano, a escola da República para a República. A educação escolar passa ser considerada um elemento fundamental na formação intelectual e moral do povo, que foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva dos bons modos comportamentais, da polidez, da civilidade e da doçura dos costumes. É a ideia das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância.

Costa (2014) ressalta que as mudanças implementadas no cenário educacional não se devem apenas à proclamação da República e à instituição de uma nova forma

de governo, embora a instituição dos grupos escolares coincida com esse momento histórico.

A mudança de paradigmas no que tange a educação se deve exatamente às mudanças socioculturais e políticas vivenciadas no Brasil a partir da metade do século XIX. Costa (2014, p.27) reforça a ideia de que:

O cenário do Brasil Imperial da metade do século 19, formado, essencialmente, pelo latifúndio escravista dominado pela elite rural, com o passar dos anos, foi minado, notadamente a partir de 1870, quando esteve presente a evolução dos meios de transporte, o surgimento da rede ferroviária e a navegação a vapor. No Oeste paulista as fazendas de café ganharam o status de empresa, com os proprietários mecanizando a produção. Nas regiões onde antes se produzia açúcar com seus velhos engenhos estes foram, aos poucos, sendo substituídos por usinas mais modernas. O crescimento populacional, a crise do sistema escravista e a lenta substituição do trabalho servil pelo trabalho assalariado foram elementos que contribuíram para mudanças.

De fato, as mudanças políticas conduziram à queda da monarquia e à instalação de um regime republicano, isso em 1889, dando início ao que se denominou Primeira República.

A proclamação da República levou a repensar o modelo educacional de ensino primário, propagando a criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores, rompendo com o modelo tradicional e até então vigente de educação, no qual os mestres, professores, ministravam as aulas em suas residências, em um ambiente improvisado, não raras vezes sem se preocupar efetivamente com o processo de ensino aprendizagem.

Azevedo e Santos (2015, p. 91) chamam a atenção para o fato de que o início da República no Brasil foi marcado por práticas voltadas ao civismo, patriotismo, moral, ordem, progresso, disciplina, dentre outros, o que levou a repensar a forma de educação implementada, já que a “escolarização primária e o combate ao analfabetismo foram tomados como condição para o desenvolvimento do País e legitimação da própria República da passagem do século XIX para o XX”.

Não há como negar que no final do século XIX e início do século XX a educação era privilégio de poucos, característica marcante do período imperial que se projetou para as primeiras décadas da fase republicana.

Contudo, segundo Oliveira e Gonçalves (2014), o momento histórico citado, trouxe desejos de mudanças e reformas, o que levou ao reconhecimento de que a

escolarização era instrumento de correção do processo evolutivo e de suma importância ao progresso.

Segundo Costa (2014), com a queda da monarquia, intelectuais, educadores e políticos liberais passaram a propagar suas concepções sobre a educação, ressaltando a necessidade de um novo projeto ideológico-político, que alcançasse um número maior de pessoas.

E o autor acrescenta:

Os intelectuais, educadores e políticos liberais difundiram propagandearam e instituíram suas concepções de educação popular por meio da imprensa e do poder legislativo, principais canais de expressão político-social. Consolidaram, por meio de seus discursos, um imaginário segundo o qual a educação escolar era relevante para a vida política e social. Dessa forma, esta elite reforçou o poder da educação como fator de promoção e igualdade social e a fixação dos perfis quanto à função e as possibilidades sociais de um homem educado, detentor da razão, enquanto que o homem analfabeto era considerado um ignorante (COSTA, 2014, p. 29-30).

Nesse contexto, o sistema educacional visualizado no período que se denomina de Primeira República, entre os anos de 1889 e 1930 (época em que surgiram os grupos escolares), tinha por escopo atingir diversos setores da população, mas que sofreu reflexo das transformações e diversos setores da sociedade a partir de 1920, refletindo no processo de escolarização.

A esse respeito lecionam Azevedo e Santos (2015, p. 92), *in verbis*:

A partir da institucionalização da República, no Brasil, a escola pública primária ganhou um novo tratamento via administração pública. O projeto mais representativo das mudanças operadas nesse segmento de ensino foi, sem dúvidas, o dos grupos escolares.

Dentre as transformações vivenciadas no Brasil, teve-se a crise do sistema agrário que contribuiu para o desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, a ampliação das camadas médias da população brasileira, bem como o processo de urbanização, que fomentou o surgimento de valores antagônicos aos que predominavam no setor rural.

Novas formas e necessidades econômicas surgiram, e conduziram a sociedade a clamar do Estado uma maior intervenção, pois não mais se admitia um Estado que não se preocupasse com os problemas sociais, dentre eles o analfabetismo, tido como obstáculo ao desenvolvimento do país.

No estado de São Paulo, no final do século XIX, segundo Souza (2014b), os republicanos instituíram um sistema público de ensino considerado moderno, com novas convicções de organização administrativa e pedagógica que acabou servindo de modelo e motivação para a reorganização do ensino público em vários estados brasileiros. O propósito desse tipo de escola e ensino moderno e progressista era para contrapor ao atraso das instituições e do regime monárquico. Com a criação da Escola-Modelo, iniciou-se a reforma da instrução pública pela Escola Normal.

Percebe-se que, fez-se necessário, ao pensar em um novo modelo de instituições de ensino, formar os educadores. Logo, desde a implementação da escola-modelo até a formação da primeira classe foram necessários cinco anos, período em que “foram gestados, dentre outros aspectos, a normatização da disciplina escolar, a prática do método intuitivo, a distribuição das matérias e do tempo escolar” (COSTA, 2014, p. 30).

Não destoa desse entendimento a lição de Oliveira (2015, p. 46), que ao tratar das reformas implementadas no país após a proclamação da República também cita a reformulação da Escola Normal em Escolas Modelo⁵ às escolas anexas. E acrescenta:

As matérias que constituiriam a formação dos professores públicos primários seriam: Língua Portuguesa (leitura, exercícios de composição, declamação e gramática); Aritmética, Álgebra e Geometria e Escrituração Mercantil; Física e Química; Geografia e Cosmografia; História do Brasil, com especialidade a de S. Paulo; Educação Cívica; Noções de Economia Política, com especialidade da rural; Organização e direção das escolas; Biologia; Caligrafia e Desenho; Ginástica; Exercícios militares e escolares; Música.

Anos depois, mais precisamente em 1893, novas disciplinas foram introduzidas na formação dos professores, a exemplo do francês, inglês, latim, astronomia, economia doméstica, dentre outras.

Não obstante, Oliveira (2015), de forma bem enfática, proclama que a educação brasileira em suas diversas fases, mormente as reformas quanto à instrução pública, teve como marco a disseminação dos grupos escolares objetivando a formação do cidadão republicano, sendo São Paulo a primeira cidade a vivenciar tais transformações.

⁵ As escolas modelos foram criadas em 1890 com a reforma da escola normal, com uma nova proposta na formação dos professores, adoção de novos processos de ensino, especialmente a adoção do método intuitivo. “Entende-se dessa forma, a ênfase à formação prática como base para aprendizagem dos métodos modernos” (SOUZA, 2014a, p.51).

Segundo Buffa (2015), é possível sintetizar o período de instituição dos grupos escolares no Brasil a partir de suas principais características, sendo o ensino simultâneo (classes) talvez a mais marcante, embora a organização espacial e a exigência de beleza no que tange a arquitetura, também evidenciam o período em comento.

Portanto, o agrupamento de classes, que permita ao professor ensinar a vários alunos (e classes) de forma simultânea, otimizando o tempo, foi uma aposta importante na inovação educacional.

Exatamente por isso como enfatiza Amorim (2015), é que se exigia do professor para trabalhar nos grupos escolares formação cuidadosa, ou seja, era necessário dominar novos métodos de ensino e incorporar a percepção do novo modelo educacional, já que houve uma mudança de paradigmas, tanto no processo de ensino como na formação de professores.

E sobre a formação dos professores no período em comento, acrescenta Amorim (2015, p. 210):

A formação dos professores nesse momento, passagem do século XIX para o XX, era uma das preocupações tendo em vista que esses profissionais em sua maioria eram pessoas leigas que possuíam poucos professores habilitados para o exercício do magistério. Portanto, era necessária a criação de Escolas Normais com o objetivo de formar professores que pudessem atender às exigências da escola primária.

Com a instituição dos grupos escolares, houve a clara separação entre a vida pessoal do professor e a sua profissão, proporcionando o enfraquecimento do modelo de educação na residência do professor em que as aulas eram ministradas, não raras vezes, em locais improvisados, como sala ou cozinha ou mesmo em qualquer outro ambiente da casa do mestre.

Passou-se a exigir não apenas uma estrutura física adequada, como se verá adiante, mas também um novo perfil de professores, com qualificações específicas, o que levou à criação de “cadeiras”. Diante de tais mudanças é que a instituição dos grupos escolares no Brasil é vista pelos estudiosos como um marco na história da educação brasileira, que comporta, ao longo dos tempos, inúmeras reformas.

De acordo com Souza (2014a, p. 67), uma dessas reformas foi a dos professores:

Os primeiros governos do estado de São Paulo investiram na formação dos professores e na valorização do magistério através da reforma da escola normal, e da concessão de melhores salários aos professores. Foram, sobretudo, incisivos na conclamação moral do magistério, ressaltando-o como apostolado e sacerdócio.

Conforme analisa Souza (2014b, p. 118-119), os professores tinham que acompanhar a mudanças que estavam ocorrendo no ensino primário em relação a um novo projeto cultural:

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era apenas questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino: educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

Segundo Oliveira e Gonçalves (2014, p. 2), o pensamento liberal⁶ que prevalecia à época influenciou a maioria das reformas educacionais que envolviam “a reorganização da instrução pública primária, sua infraestrutura (sic) e organização administrativa, assim como introduziram um novo ideário educacional, implicando novas práticas escolares, professores habilitados”, etc.

A implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, de acordo com Souza (2014b), representou uma das mais importantes inovações educacionais, uma escola apropriada à escolarização em massa, com o intuito de ascender o país ao nível dos países mais desenvolvidos.

Azevedo e Santos (2015) ressaltam que a instituição dos grupos escolares foi consequência do momento histórico vivenciado pelo Brasil, sendo, pois, vistos como reflexo da modernidade.

De acordo com Souza (1998), a invenção ou criação dos grupos escolares vem com a necessidade da educação na formação do cidadão e pela exigência da alfabetização para a participação política, tornava a divulgação da instrução primária

⁶ O termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Para Costa (1999), as ideias liberais chegaram no início do século XIX, tendo maior influência a partir da Independência de 1822.

indispensável para a consolidação do regime republicano, a escola da República para a República.

Mas, afinal, o que são os grupos escolares? Segundo Buffa (2015, p. 133), é “uma típica escola urbana, destinada à escolarização das crianças da cidade e não chegou a eliminar as escolas isoladas que perduraram por muito tempo, muito além da República Velha”. Logo, com a instituição dos grupos escolares, a educação primária ganhou novos contornos.

De acordo com Souza (2014a, p. 62), o grupo escolar era uma escola criada em função do agrupamento de quatro a dez escolas isoladas e tinham a seguinte estrutura:

[...] seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamento de quarenta alunos, contando também com adjuntos necessários à diretoria. Os alunos seriam distribuídos em quatro classes para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Para a direção o governo nomearia um professor da mesma escola diplomado pela escola normal. Nos grupos escolares, poderiam funcionar, no mesmo edifício, escolas do sexo masculino e do feminino, havendo completa separação dos sexos conforme prescrição legal.

Para Saviani (2014b, p 29), a criação do grupo escolar teve também um outro significado:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, de um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com aluno de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar.

Os grupos escolares, portanto, são uma nova forma de se pensar a escola primária, um novo estilo de escola, diferente do modelo que predominou no período do Brasil Imperial.

Também Amorim (2015, p. 211) analisa as características dos grupos escolares instituídos no Brasil nos seguintes termos:

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial. Portanto, essa escola republicana tinha como objetivo primordial agrupar em um só prédio e sob uma única direção todas as escolas isoladas de uma determinada localidade de acordo com o crescimento da população escolar.

Comungam desse entendimento Azevedo e Santos (2015), para as quais os métodos adotados até o advento dos grupos escolares eram inadequados, pautados basicamente na memorização. Logo, os alunos tinham o dever de memorizar aquilo que lhes era ensinado, o que comprovadamente não é eficaz quando se trata de educação.

Também Azevedo e Santos (2015, p. 93) ressaltam que os métodos de ensino, até o advento dos grupos escolares, foram considerados inadequados para o desenvolvimento da criança, “tanto no que se refere ao seu desenvolvimento intelectual quanto físico”. Acrescentam as autoras que de fato eram necessárias mudanças no que tange a educação, pois muitas escolas sequer tinham orientação metodológica para o ensino que ministravam, o que se dava por diversos fatores, dentre eles as dificuldades de fiscalização “por parte dos inspetores escolares contribuía para uma grande dispersão e fragilidade de métodos”.

Não bastasse isso, as instituições até então não possuíam mobiliário adequado, não atendiam aos preceitos de higiene, sendo vários os obstáculos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

A criação dos grupos escolares contribuiu para o fortalecimento das bases republicanas na última década do século XIX, sendo pioneiro o estado de São Paulo, seguido pelo Pará e Rio de Janeiro, para depois, já no século XX, ser o modelo em comento adotado pelo Paraná, Maranhão, Minas Gerais, Bahia, dentre outros estados da federação.

De acordo com Santos (2016), a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, foi um fato que pode ser reconhecido como uma das mais importantes inovações ocorridas no final do século XIX, já que voltada a um modelo organizacional de ensino primário caracterizado pela racionalização e padronização.

Compartilham desse entendimento Oliveira e Gonçalves (2014), os quais destacam que por ser o estado de São Paulo importante exportador de café e por exercer influência ímpar no controle estatal, tornou-se o primeiro a iniciar o processo de implantação e organização da instrução pública, ou seja, foi pioneiro nas reformas.

Amorim (2015, p. 211), sobre a expansão dos grupos escolares para demais cidades do país, após a sua instituição em São Paulo, cidade pioneira no que tange a reforma, salienta que:

Após serem implantados em São Paulo, os grupos escolares se expandiram, para as demais capitais do país tornando-se uma política dos estados. Esse novo modelo de escola pública introduziu inovações no ensino primário que possibilitou a criação de uma cultura organização administrativa, pedagógica e didática da escola.

As inovações ocorreram no interior do projeto republicano de educação popular, depositando nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da nação (SOUZA, 1998), consolidando a transição do período imperial para a República.

Portanto, ao agrupar as escolas esparsas constituídas na fase do Brasil Imperial, o novo projeto de educação precisava se expandir para os municípios do interior, não ficando mais restritos apenas às capitais. Era não apenas uma demonstração do novo modelo de Estado, mas também do crescimento econômico, político, populacional, etc.

A principal característica física dos grupos escolares, até mesmo para que o projeto apresentasse resultados satisfatórios, era a exigência de um espaço adequado para o funcionamento, o que levou à procura de áreas privilegiadas para a sua construção, a exemplo de prédios públicos, em áreas mais populosas dos centros urbanos, de modo a assegurar “que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade, suas instituições antes mesmo de chegarem à escola”. (BUFFA, 2015, p. 133).

Isso se deve porque os grupos escolares tinham por objetivo proporcionar educação a um grande número de alunos e atendia, assim, aos anseios da universalização da escola, de suma importância naquele momento histórico em que a educação, como já dito, era privilégio de poucos.

Em meio a esse cenário de reformas, os anos de 1890 e 1896 foram de suma importância, permitindo que o estado de São Paulo fosse referência para os demais estados da federação, “como pioneira do ensino primário na forma de grupos escolares, sendo considerado um marco na modernização educacional paulista” (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2014, p.3).

Acerca das características e importância dos grupos escolares, Reis Filho (1981, p. 119) sustenta que:

Esses estabelecimentos de ensino foram criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino, distantes da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as

escolas (classes, como mais tarde serão chamadas) reunidas. Além desses funcionários existiam também os adjuntos, professores auxiliares, em número variável de acordo com as necessidades, a critério do diretor do Grupo Escolar.

Cumpra esclarecer que os denominados “grupos escolares” foram, portanto, criação do período de reforma que, à época, melhor atendeu aos anseios sociais, a partir de um modelo criado por Caetano de Campos (REIS FILHO, 1981).

A esse respeito Silva e Castro (2016, p. 286-287) afirmam que:

A Reforma da Instrução Pública realizada em São Paulo por Caetano de Campos, em 1890, serviu como referência para que outros estados modificassem, ou também criassem, regulamentos para a reestruturação da Instrução Pública Primária. Sua ênfase recaía na possibilidade de agrupar, em um mesmo espaço físico, várias escolas isoladas fato que facilitava a fiscalização e avaliação do ensino, além de estruturá-lo gradualmente em séries e na elaboração racional do currículo.

A reforma buscava ainda uma organização administrativa e pedagógica mais profunda, idealizada nos princípios de uma racionalidade científica e na divisão do trabalho. Os objetivos dessa nova escola era ter um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme que, para Souza (1998), atenderia melhor às necessidades de difusão do ensino primário, tornando-se um meio mais eficaz para a promoção da educação popular.

Sobre as peculiaridades dos grupos escolares enquanto novo modelo de educação, preleciona Buffa (2015, p. 134):

A nova feição que a escola primária assumiu nesse período exigiu, ao mesmo tempo, uma nova configuração espacial. Esses edifícios deveriam atender a uma série de necessidades da nova proposta de ensino. Os programas arquitetônicos passaram a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir não só pelo seu conhecimento como também pela sua articulação. Tão importantes quanto à escolha do sítio são o projeto e a construção do edifício escolar. Todos os grupos escolares construídos em bairros da capital e em cidades do interior, nesse período, têm funcionalidade marcante, são sólidos e exibem qualidades construtivas próprias dos edifícios públicos.

Não destoia desse entendimento a lição de Oliveira e Gonçalves (2014, p. 03), para os quais a reorganização de cunho administrativo e pedagógico objetivava melhor aproveitamento de tempo e espaço, pois reunia em um único prédio as “antigas escolas isoladas e em que a seriação substituída às classes de alunos em diferentes

estágios de aprendizagem, passando a corresponder ao ano civil, sob a regência de um mesmo professor e a coordenação de um único diretor”.

Além das novas propostas pedagógicas, essa nova escola deveria estar fixada em locais apropriados, como ilustra Souza (1998, p. 16):

[...] essa modalidade de escola primária implicou uma nova concepção arquitetônica. Pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como um aspecto imprescindível para o funcionamento, dotada de uma identidade.

A edificação própria era, no entender de Amorim (2015, p. 213), uma forma de “materializar a escola na cidade, pois antes da construção de um espaço físico para a escola a mesma funcionava na casa do mestre-escola e mudava-se ou morria junto com o professor que carregava a escola consigo”.

Desta feita, a instituição dos grupos escolares mudou também o perfil do professor, que deixou de ser o “titular” da escola para dela ser parte integrante, permitindo inclusive a sua saída do quadro de professores de determinado grupo escolar, sem que isso compromettesse a continuidade do ensino.

Até então, como afirmava Souza (1998), não havia qualquer preocupação com a formação dos professores ou organização espacial das escolas que, via de regra, funcionavam nas casas dos professores, em locais improvisados, o que não mais atendia aos anseios do Estado brasileiro, pois a proposta dos grupos escolares clamava exatamente uma estrutura física adequada.

Tal preocupação não ficou ligada a São Paulo e à instituição dos primeiros grupos escolares. Também em outros estados da federação, à medida que iam sendo instituídos os grupos escolares, prédios iam sendo construídos para receber este novo modelo de sistema educacional. A respeito dos prédios escolares, o subcapítulo a seguir contará um pouco mais dessa história, pois tornava-se necessário repensar esse ambiente, organizando, higienizando, ordenando o espaço físico da escola.

2.1 Prédios Escolares

Em relação aos prédios escolares, ficou muito evidente a política de construção realizada pelo governo republicano no estado de São Paulo, pois esses edifícios teriam a mesma importância destinada à educação proposta pelo governo da época.

Souza (1998, p.122) reforça a ideia de que:

Sem bons prédios é impossível fazer boas escola, afirma o secretário dos Negócios do Interior, Cesário Motta Junior, em 1895. O secretário expressava assim o que se construiria, nas últimas décadas do século XIX no Brasil, numa nova sensibilidade para que a questão da configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a, dessa maneira, de uma identidade.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber (SOUZA, 1998) compunham, ao mesmo tempo, todo um aglomerado de saberes, de projetos político-educativos, e colocavam em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.

No início da República uma atitude otimista prevaleceu com relação à escola, sendo esta vista como “redentora do pecado da ignorância” e “fator do progresso social”. Neste período predominou a “arquitetura neoclássica”, caracterizada por “edifício imponente, hall de entrada primoroso, escadarias, eixo simétrico, duas alas, pátio interno (como o dos claustros), corredores internos, janelas verticais grandes e pesadas, acabamento com materiais nobres” (BUFFA, 2005, p. 108).

Segundo Souza (1998), só na metade do século XIX começaram as inquietações sobre um lugar próprio para a escola, e é quando se deu início as construções dos prédios escolares.

Vale ressaltar que:

[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. [...] O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos (SOUZA, 1998, p.123).

Surge, então, primeiramente em São Paulo e depois em outros estados do Brasil, um espaço construído destinado especificamente ao uso escolar, como a Escola Modelo da Luz (do arquiteto Ramos de Azevedo), que passou a exigir locais adequados para exercer suas funções, como a divisão por classes e ambientes mais demarcados.

De acordo com Buffa e Pinto (2002) essa escola, seguindo o regimento de alas distintas e com entradas independentes para meninos e meninas, foi destaque para a época por apresentar características peculiares de organização funcional, revelando a identidade arquitetônica do período não apenas por remeter ao estilo clássico, mas também por exibir elementos como grandes escadarias, distribuição das salas em

corredores, presença de porões: e simetria: presente na planta em um de seus sentidos.

Contudo, as salas dos professores, assim como aquelas destinadas à coordenação e direção da instituição de ensino, geralmente eram construídas com as portas voltadas para o pátio, até mesmo para possibilitar um controle dos alunos principalmente nos momentos de recreio; e, havendo a transgressão das regras de convivência, a desobediência aos professores, por exemplo, culminava na suspensão ou mesmo expulsão do aluno da instituição.

Os novos prédios escolares surgiram de acordo com as necessidades da separação por salas específicas para cada sexo e com as exigências da moderna pedagogia: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio e auditórios. Juntamente com essas divisões de ambientes, vieram novos materiais escolares, um novo tipo de mobília escolar e um farto material didático (SOUZA, 1998).

Não se pode ignorar que os engenheiros e arquitetos responsáveis pela construção dos prédios para abrigar os grupos escolares consideravam a necessidade de se escolher uma área plana, central e, preferencialmente, próxima a prédios importantes da cidade, como prefeitura, igreja, praça, etc. Havia, portanto, uma preocupação em afastar os grupos escolares da periferia, pois as construções eram vistas como verdadeiros monumentos arquitetônicos.

Havia uma preocupação com a arquitetura dos grupos escolares, já que se clamava uma nova organização especial, nas quais o tempo era otimizado, pois a entrada e saída dos alunos eram marcadas pelo tempo do relógio, algo até então inexistente. Por isso, os prédios deveriam também oferecer espaços para o descanso dos alunos, o denominado recreio.

Ressalta-se que houve a preocupação em se manter um certo padrão no que tange as construções destinadas a abrigar os grupos escolares. Geralmente eram imóveis que se apresentavam como verdadeiros monumentos, situados em locais nobres, com salas construídas com as portas voltadas para os pátios, dentre outras características.

Amorim (2015, p. 212), sobre a instituição dos grupos escolares “no Estado do Rio Grande do Norte, salienta a criação, em um pequeno espaço de tempo, de vinte e quatro grupos escolares”. Porém, destaca que nem todos possuíam prédio próprio. Ainda segundo o autor, o primeiro prédio construído foi para abarcar o Grupo Escolar

Augusto Severo, localizado em local nobre de Natal, entre o Teatro Alberto Maranhão e a Escola Doméstica (AMORIM, 2015), o que reforça a importância dada à criação dos grupos escolares até mesmo no que tange o local de sua sede.

De acordo com Souza (2014b), muitos edifícios foram construídos com a finalidade de abrigar essas escolas, seguindo padrões arquitetônicos, neoclássicos e ecléticos.

E a autora, mais adiante, complementa:

Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando, além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular. O uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é donativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX (SOUZA, 2014b, p. 108).

Amorim (2015, p. 213) chama a atenção para outro ponto, qual seja, a possibilidade, “através dessa divisão espacial, de ensinar normas e regras de comportamento, hierarquização e controlar de maneira precisa o funcionamento da instituição de ensino”. Exatamente por isso os prédios construídos para abrigar os grupos escolares eram divididos em sala de professores, salas de aulas, laboratórios, pátios, banheiros, etc.

As construções dos grupos escolares continuaram por todo o país, porém as obras faraônicas já não eram mais viáveis devido a vários fatores.

De acordo com Souza (2014a, p.65), as grandes construções foram alteradas no decorrer dos tempos devido a algumas questões:

[...] essa primeira composição arquitetônica teve de ser alterada em decorrência das demandas populares pela escola, a seletividade do ensino primário e a falta de verbas para as construções escolares, resultando em ampliação e diferenciação do tamanho das salas e a construção de prédios de um só pavimento.

O subcapítulo seguinte trará considerações sobre o método de ensino aplicado na época.

2.2 O Método

Outra questão importante que não pode ser ignorada neste estudo, é o método adotado para o ensino dos alunos no grupo escolar. Quando houve um rompimento

com a estrutura das instituições de ensino, agrupando em um único prédio o que antes ocorria nas casas dos mestres, se fez necessário um rompimento com os métodos até então utilizados, que eram voltados basicamente para uma minoria privilegiada, não raras vezes alfabetizados isoladamente na casa dos educadores.

Em relação à renovação do ensino, Souza (1998) argumenta que estava de fato com base em dois pilares: a formação dos professores e a utilização do método intuitivo, sendo este método a marca da renovação e modernização do ensino.

Segundo Amorim (2015, p. 214), os grupos escolares incorporaram, portanto, o método intuitivo, que se baseava nas ideias da Escola Nova “que consistia no ensino a partir do conhecimento prévio dos alunos, por meio de exemplos do cotidiano para ensinar os conteúdos”.

De fato, para Valdemarin (2014b, p.161):

O método de ensino intuitivo, popularizado também sob a denominação de lições de coisas e método objetivo, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre objetos proporcionada pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias.

Também Azevedo e Santos (2015, p. 94) ressaltam que os grupos escolares se depararam com um ensino moderno e diferenciado, pautado “no método intuitivo ou ‘lições de coisas’ que objetivava fazer com que os alunos pegassem, sentissem, cheirassem, tocassem e até, se fosse o caso, ouvissem o objeto estudado”.

De fato, segundo Souza (1998, p.158), “o método intuitivo considerava uma abordagem indutiva, pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato”.

Muitas esperanças foram depositadas com o aparecimento e propagação desse novo método de ensino, possibilitando que os alunos se tornassem mais autônomos nos estudos, capazes de assimilar o aprendizado e não simplesmente decorar os textos, levando a uma memorização, porém sem serem capazes de um domínio maior e melhor da linguagem (VALDEMARIN, 2014b).

Ainda segundo Amorim (2015), foi a partir da mudança de método que os alunos passaram a ser instruídos a pensar sobre os temas ministrados pelo professor.

Logo, este se transformou em um mediador de conhecimento, pois a sua principal função foi orientar a formação das ideias e opiniões dos alunos.

O método intuitivo possibilitava que os alunos formassem opiniões próprias sobre o objeto de estudo, contribuindo para a formação do seu conhecimento. Nesse cenário, os grupos escolares significaram a “ruptura com o atraso e a desorganização da escola herdada no Império, ou seja, as escolas rudimentares” (AZEVEDO; SANTOS, 2015, p. 95).

Para que os novos métodos alcançassem os objetivos propostos, os grupos escolares deveriam disponibilizar recursos didáticos até então menosprezados pelos professores, como quadro-negro, mapas, livros, canetas, mobiliário adequado, dentre outros.

Em análise específica à problemática da disponibilização de materiais didáticos nos grupos escolares no estado do Rio Grande do Norte, Amorim (2015) enfatiza que uma das principais reclamações da época era exatamente a falta de material pedagógico capaz de concretizar os ensinamentos, o que refletia no processo de educação, pois a aprendizagem se apresentava como abstrato.

Percebeu-se, portanto, que muito embora um novo modelo de educação tenha sido instituído no Brasil, em alguns aspectos a falta de material pedagógico remetia os grupos escolares à forma de ensinar na escola antiga.

Na Europa, o método intuitivo propagou-se largamente na segunda metade do século XIX. No Brasil essa introdução ocorreu inicialmente em algumas escolas particulares, porém foi na educação pública que ele ganhou notoriedade. Foi utilizado pela primeira vez no Império, pelo Ministro Leôncio de Carvalho na reforma do ensino primário e secundário no município da Corte em 10.04.1879, pelo Decreto n. 7.247. Esse método foi introduzido por Leôncio de Carvalho como um item do programa e não como a orientação geral do ensino, como queria Rui Barbosa, que criticou veementemente pela forma que se caracterizou nessa reforma (SOUZA, 1998).

Vale ressaltar que:

Ao defender a necessidade desse método de ensino, Rui Barbosa assume o lema: reforma dos métodos e reforma do mestre, considerando que “o método é o mestre animado”, daí a necessidade de formação dos professores nas mesmas bases teóricas nas quais desenvolveriam suas atividades no ensino de crianças (VALDEMARIN, 2014b, p. 166).

Embora trazendo grandes vantagens para a educação com a aplicação desse método, em algumas escolas seus diretores relatavam dificuldades de aplicação do mesmo, pois a falta de preparo dos professores e a falta de material para implantação eram notórias e vale ressaltar:

Tais queixas, no entanto, vinham sempre associadas às dificuldades do ensino das matérias. Isto se explica porque o método consistia na orientação geral, enquanto as matérias compreendiam uma tradução direta do método em ensino. Talvez por isso tenha sido o programa, e não o método, considerando o problema central do ensino primário na perspectiva dos profissionais da educação (SOUZA,1998, p. 166-167).

Sobre a necessidade da formação de professores o subcapítulo seguinte abordará alguns aspectos.

2.3 Professores

No estado de São Paulo, pioneiro na instituição dos grupos escolares, também se notou a preocupação com a formação dos professores, o que se deu por força do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que dentre os múltiplos aspectos educacionais abordados tratou da criação da escola modelo:

O Estado de São Paulo, por meio do decreto n. 27, de 12 de março de 1890, inaugurou a marca republicana no âmbito das políticas públicas: os múltiplos aspectos do sistema de ensino - estrutura administrativa, organização curricular, legislação específica e minuciosa - são produzidos, impulsionados e controlados pela ação legislativa do governo. A criação da escola-modelo em prédio anexo à Escola Normal concretizou a crença da imprescindibilidade da formação dos professores para a renovação da escola pública, representada com a adoção de novos processos de ensino, em especial o método intuitivo. A existência de um locus para a formação prática dos normalistas, objetivando a aprendizagem dos modernos métodos, servindo de campo de experimentação, consolidar-se-ia como centro de irradiação da escola renovada (COSTA, 2014, p. 30).

Houve, então, a criação de Escolas Normais para formar esses novos professores (BUFFA, 2015), pois com a mudança de paradigmas no projeto educacional novos educadores precisavam também ser formados.

Em relação aos professores dessa época, o governo tinha uma preocupação com a formação e preparação deles para atuarem no ensino primário. Os primeiros governos do estado republicano em São Paulo direcionaram seus esforços na busca de melhorias de salários, na formação e valorização do magistério através da Escola

Normal. Souza (1998, p. 62) indica que “foram, sobretudo, incisivos na proclamação moral do magistério, ressaltando-o como apostolado e sacerdócio.

A formação de professores especializados e competentes nas novas propostas da educação, ganhou forças segundo Almeida (2014) no propósito de se criar um curso que fosse voltado para atender as necessidades desses professores no aprimoramento da instrução pública.

Souza (1998, p. 64) sustenta que “a formação foi um dos aspectos prioritários na proposta de reforma da instrução pública em São Paulo. De fato, pela Escola Normal iniciou-se o processo da reforma”.

A falta de professores ficou notória naquele momento, necessitava-se de um número maior de docentes para atuarem nas escolas preliminares, de uma maneira mais rápida o governo busca nas escolas complementares, correspondentes ao segundo grau do ensino primário, uma maneira mais eficaz para solucionar esse problema de formação dos professores (SOUZA, 1998).

Em relação à Escola Normal, que oferecia um ensino de melhor qualidade do que as escolas complementares, Souza (1998, p. 64) relembra que:

Oferecia a Escola Normal uma formação enciclopédica com forte conteúdo de cultura geral: línguas (português, francês, latim, Inglês), aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, caligrafia, desenho, física, química, astronomia, geografia (geral e do Brasil), mecânica, história natural, anatomia, fisiologia e noções de higiene, história (da civilização e do Brasil), trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares, música, escrituração mercantil, exercícios de ensino, pedagogia e educação cívica. Uma escola de excelência numa época em que o Estado de São Paulo contava com poucas escolas públicas de ensino secundário – o Ginásio do Estado inaugurado em 1894, o de Campinas instalado em 1906 e o de Ribeirão Preto criado em 1906.

Embora a Escola Normal tivesse uma melhor qualidade de ensino, era a escola complementar que formava um número maior de professores, conforme estatística de Tanuri (apud SOUZA, 1998) que no período de 1890 a 1911 a Escola Normal formou 1.188 professores, sendo 314 homens e 872 mulheres e as escolas complementares formaram 2.382 profissionais, sendo 840 homens e 1.542 mulheres.

Segundo Souza (2014a, p.68):

Para solucionar o problema da necessidade de formação rápida de professores para as escolas preliminares, o governo utilizou-se das escolas complementares correspondentes ao segundo grau do curso primário para a formação de professores. Dessa forma, além de descaracterizar completamente a fase complementar do ensino primário, foi estabelecida a

dualidade de fato no sistema de formação do magistério – a escola normal com um ensino de qualidade superior e as escolas complementares com um pouco mais aprofundado que o elementar.

As mulheres nessa época na busca de conhecimentos e de sua independência financeira, procuravam cada vez mais esses cursos para se tornarem professoras e poderem exercer a função, diferente dos homens que queriam o curso, mas para poderem ocupar os cargos diretivos (ALMEIDA, 2014).

Com o intuito de atrair um maior número de docentes para atender as necessidades da educação popular, o trabalho feminino ganhou força, pois as mulheres eram naquele momento uma mão de obra barata. Em contrapartida acabou se tornando uma profissão digna para os padrões femininos da época, além do que o salário de professor era considerado baixo para a classe masculina. Além disso, segundo Souza (1998), o instinto maternal acabou sendo um grande argumento para justificar a inserção da mulher nessa área e devido a sua natureza no trato com as crianças.

Para ingressar na carreira docente para o magistério primário, a formação do professor era o item principal, mas não o único. Além dessa formação o concurso público instituído no ano de 1892, e as interferências políticas também eram critérios de ingresso (SOUZA, 1998). Em seu início os docentes dos grupos escolares não ingressaram através de concurso e sim pelo remanejamento dos professores efetivos das escolas isoladas que foram agrupadas para a formação do grupo escolar.

Vale ressaltar que:

Nos grupos escolares, essas primeiras gerações de professoras e professores ensaiaram os primeiros passos na institucionalização da escola primária graduada; eles fizeram da atividade de ensinar um ofício, um trabalho e uma arte. Eles contribuíram para a dignificação da profissão do mestre, produziram práticas, modelaram estratégias de grupo, consolidaram um determinado modo de vida profissional, além de condutas e mentalidades. Nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, na sala dos professores, esses guardiões da República, os “faroés da civilização”, como se referia Caetano de Campos, foram também artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização. Mas enfrentaram dificuldades na construção do saber-fazer do ofício de ensinar, foram ou simularam uma postura moderna, encararam o grande desafio constituído pelas novas relações de poder engendradas na escola graduada (SOUZA, 1998, p. 75).

Os educadores puderam realizar muitas mudanças, podem levar a educação a muitos lugares, inspirar mudanças sejam elas grandes ou pequenas. Observa-se na afirmação de Paulo Freire (1991, p. 126) que:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Para que os professores tivessem uma formação e qualificação específica para atuarem no magistério, foi necessário a criação de escolas que atendessem essas necessidades, então surge a Escola Normal que será tratada no subcapítulo seguinte.

2.4 Escola Normal

A preocupação com a formação de professores para atuarem no ensino primário, vem de muito tempo atrás. Segundo Saviani (2009), foi com a promulgação da Lei de Primeiras Letras em 1827, que se estabeleceu desde a criação dessas escolas, o método a ser utilizado e o que seria ensinado pelos professores. Pode-se notar um grande aumento dessas escolas normais com a promulgação e oficialização do Ato Adicional em 1834.

Foi no ano de 1835 em Niterói, Rio de Janeiro, que foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, com o propósito de formar docentes que iriam atuar no magistério de ensino primário, compondo assim o quadro de docentes. No ano 1846, foram criadas quatro escolas normais na Província de São Paulo, porém somente a da capital conseguiu permanecer em funcionamento durante as duas primeiras décadas republicanas (SOUZA, 1998).

As escolas normais foram sendo criadas em vários estados do Brasil, como mostram Hervatini e Souza (2009) no quadro abaixo:

Quadro 1 - Ano de criação das primeiras escolas normais brasileiras

PROVÍNCIA	ANO
Rio de Janeiro (Niterói)	1835
Bahia	1836
Mato Grosso	1842
São Paulo	1846

Piauí	1864
Rio Grande do Sul	1869
Paraná	1870
Sergipe	1870
Espírito Santo	1873
Rio Grande do Norte	1873
Paraíba	1879
Rio de Janeiro (DF)	1880
Santa Catarina	1880
Goiás	1884
Ceará	1885
Maranhão	1890

Fonte: Hervatini; Souza (2009, p. 3272)

De acordo com Almeida (2014), a Escola Normal no seu início passou por sérios problemas, principalmente por um orçamento que não atendia às necessidades de funcionamento, professores mal remunerados, grande falta de material didático-pedagógico, alunos desmotivados. Por isso, o governo abria e fechava escolas e às vezes essas decisões políticas não eram acertadas, pois o intuito era que a formação dos professores se expandisse para atender a população escolar.

Ao longo dos anos, a Escola Normal de São Paulo não fugiu à regra e também passou por essas dificuldades, vindo a fechar e reabrir diversas vezes por vários motivos: instalações inadequadas para a acomodação dos alunos em salas de aula, material didático insuficiente para atender a demanda escolar e baixa frequência dos alunos por estarem desmotivados a frequentar uma escola sem condições básicas de atendimento entre outros. Somente em 1890, com a tomada da direção da Escola Normal pelo Dr. Antonio Caetano de Campos foram realizadas grandes reformas, com a construção de um edifício grandioso para a escola normal, que se tornou um marco dessa reforma e um modelo de formação de professores do ensino primário para os demais estados do país.

O prédio foi inaugurado em 1894 na Praça da República, sendo o projeto do arquiteto Antonio Francisco de Paula e execução do engenheiro Ramos de Azevedo, em estilo neoclássico.

Tanuri (2000, p. 69) sustenta que:

[...] a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

Com a Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, ocorreu a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério.

No capítulo seguinte, foi averiguado as reformas pedagógicas de 1941 até 1971, período de criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro até a Lei 5.691/71 períodos final deste estudo.

3 A REFORMA EDUCACIONAL POLÍTICO/PEDAGÓGICA

Este capítulo tem por objetivo averiguar as reformas pedagógicas a partir da década de 1940, em movimentos que dispuseram as condições legais para a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro no ano de 1941. Em termos legais, o contexto só foi alterado no ano de 1971 com a criação da Lei 5.692/71.

De acordo com as observações de Saviani (2013a), discutir as propostas da reforma pedagógica no Brasil é olhar para a história da educação básica e perceber quantas mudanças e fases a mesma atravessou; o processo de investigação das realidades, experiências e aperfeiçoamento dos processos de análise didática, em primeiro lugar, foram e ainda são considerados indicadores substanciais para a construção de ações e mecanismos de mudança estratégica do sistema, orientando muitas vezes as práticas e ferramentas didático-pedagógicas e conferindo um caráter inclusivo e mais heterogêneo possível às políticas educacionais vigentes e de outrora.

Reconhecendo a relevância da análise da valoração da lei e da reforma para o ensino consistente, sistematização pedagógica e acessibilidade, com a experiência oriunda dos mecanismos legais instituídos, fundamenta-se como argumento de discussão do presente de Saviani (2013a) e de outros profissionais que contribuíram para decurso e consolidação da reforma.

No primeiro período a ser analisado, compreendido entre 1941 a 1947, Saviani (2013a, p. 271) pondera que:

[...] as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo.

No entendimento de Saviani (2013a), a pedagogia tradicional tinha como metodologia encher os indivíduos de novas informações, de novos conhecimentos, seguindo uma teoria pedagógica de métodos, os quais consideram apenas a assimilação e a transmissão de conteúdo. Para esse processo, a educação era voltada para o professor como figura central, pois ele era quem possuía o conhecimento, apesar de que para ser educador não se necessitava de muitas

informações, apenas o essencial para a transmissão. O aluno era o receptor que escutava e reproduzia as informações do professor, que era a autoridade da escola.

Na compreensão de Ghiraldelli (2013), historicamente, o modelo de educação brasileiro sempre foi encarado e discutido como uma abordagem carente de reformas e configurações cruciais, tendo em vista a superação de práticas conservadoras de didática e, com isso, de difusão de conteúdos e aproximação dos alunos com ações e desafios do cotidiano.

De acordo com Bittar e Bittar (2012) nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o país passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano.

De acordo com Ribeiro (1998, p. 85-86), esse sistema agrário-exportador da economia, influenciava negativa e diretamente na educação:

Nota-se que as verbas eram insuficientes para um atendimento a um tempo quantitativa e qualitativamente melhor...o modelo político-econômico (agrícola-comercial exportador), sendo contrário à redistribuição do lucro, comprometia tais verbas destinadas ao atendimento popular. E para o educador se colocava o dilema: atender menos e melhor, ou mais e pior. Mesmo assim, isto é, optado pela primeira alternativa, foi possível atender a menos de um terço da população em idade escolar.

Para Ribeiro (1998) a educação ainda não era para todos e sim para uma minoria pois o sistema agrário exportador atingia uma camada pequena e privilegiada da sociedade, atendendo antigos interesses.

Como as oportunidades de emprego eram geradas em sua maioria pela agricultura (mão de obra braçal) havia pouco interesse nos estudos por parte da maioria da sociedade.

O sistema industrial-urbano traz novas forças para a economia, embora não se dando de forma linear e apresentando avanços e recuos, causando esses recuos alguns retardos, porém sem interromper o processo. Ribeiro (1998, p. 128) afirma que:

As forças econômico-sociais apontadas são as vinculadas às atividades urbano-industriais propriamente ditas. E, sob este prisma, a opção ditatorial

(1937-45) se explica como a condição possível, dadas as circunstâncias do momento externo e, especialmente, interno, de desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente.

Em 1937 foi editada uma nova Constituição e em seu artigo 129 ficou estabelecido o regime de cooperação entre a indústria e o Estado, que segundo Ribeiro (1998, p.129) fica “explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado”.

A busca pela escolarização e pela continuidade de ensino aumentou com a industrialização e a necessidade de qualificação para uma melhor colocação no mercado de trabalho, antes somente a agricultura e agora a indústria.

Segundo argumentos de Almeida (2014), compreendendo os períodos de 1941 a 1971, percebe-se que a reforma pedagógica instituída buscava cada vez mais fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem, potencializando o acesso à educação, consolidando práticas e ferramentas de direcionamento educativo, em especial com promulgação da Lei nº 5.692/1971, que trouxe mudanças significativas para o 2º grau.

Considerando-se que os paradigmas pedagógicos foram organizados dentro de contextos históricos que partem das transformações que se sucederam no mundo produtivo e das relações sociais, faz-se necessário a compreensão inicial quais relações que permeiam a educação nas diferentes etapas de desenvolvimento do processo produtivo no Brasil. Nesse sentido, não era difícil imaginar que a difusão de conteúdos e construção das abordagens de ensino e aprendizagem era, antes das mudanças implementadas a partir de 1971, limitada à visão religiosa, promovendo à sociedade da época categorias didáticas de ética, cidadania, retórica, métrica e matemática, com resistente introdução das ciências naturais.

Segundo Bittar e Bittar (2012), esse caráter de viés religioso ao ensino nem sempre permitia a exploração de aprendizagem e conhecimentos mais amplas, com base em uma visão de mundo. Ainda de acordo com os autores (2012, p. 48):

Diante de disputas ideológicas acirradas, desde os anos 1932, estavam em conflito interesses da Igreja Católica e de setores conservadores da sociedade, os quais almejavam a manutenção da política nacional de educação até então vigente; e interesses dos setores liberais, progressistas, bem como de setores de esquerda, os quais, aderindo aos ideais da Escola Nova, clamavam por uma escola pública que fosse destinada a todos.

Ao mesmo tempo em que essa disputa se acirrava, era possível notar também um esforço no que concerne a interesses dos setores liberais, progressistas, bem como de setores de esquerda, os quais, aderindo aos ideais da Escola Nova, clamavam por escola pública que fosse destinada a todos, compreendendo, assim, a necessidade por acessibilidade e a ampliação da oferta de postos de ensino como paradigmas e gênese de mudança. A nova Constituição adotada deu caráter suplementar ao que antes era atribuição do Estado em termos de garantia da educação. Com o fim do Estado Novo em 1945, foi aprovada a Constituição de 1946, que como medida significativa, concebeu a educação como uma garantira dedicada à sociedade brasileira, com mecanismo de oferta nos lares e nas escolas (BITTAR; BITTAR, 2012).

Conforme Saviani (2014b), o modelo de ensino instituído pela referida Constituição deveria ser inspirado nos princípios de liberdade e solidariedade humana, com a proposição de práticas de intervenção expressiva de órgãos educativos, colocando a educação em um patamar mais esclarecido e proveitoso.

Para contextualizar acerca da metodologia de educação implantada ao longo do período predecessor, torna-se importante apresentar os resultados do estudo desenvolvido por Algebaile (2004). Segundo o autor, considerando os anos de 1933 e 1941, houve um aumento de 48,7% no número de unidades de ensino em todas as modalidades no Brasil. As instituições que ofereciam o ensino primário em 1933 eram 29.500 (91% do total das unidades escolares). Já em 1941 esse número evoluiu para 43.130 (89,5% do total). Ainda segundo Algebaile (2004), em relação às matrículas nesse nível de ensino, houve uma evolução de 2.221.904 em 1933 para 3.347.642 em 1941, apresentando incremento muito significativo de 50,7%, evidenciando caráter de acessibilidade e a preocupação em ampliar cada vez mais a educação básica à sociedade como mecanismo de resgarde ao direito fundamental a um processo de ensino-aprendizagem mais facilitado e acessível.

Depreende-se desses números, pois, que a expansão da escolarização no período se dava tanto por meio da ampliação das instituições de ensino, responsáveis por difusão do conhecimento quanto pelo crescimento do quadro de oferta à sociedade.

Avançando um pouco mais na linha do tempo da educação, em meados dos anos 1960, período em que corresponde ao regime ditatorial militar iniciado em 1964, a escola de ensino público passou por mudanças estruturais. Para Bittar e Bittar

(2012), foi nessa fase histórica, compatível também com a sociedade urbano-industrial que se instalava nos grandes perímetros urbanos, que as oportunidades de acesso à escola mais ampliaram, o que permitiu que as camadas populares tivessem acesso à escolarização. Essa foi sem dúvida alguma uma estratégia diferenciada para alavancar o crescimento do país por meio da escolarização.

A propósito, segundo Mainardes (2015), com a chegada dos regimes ditatoriais, buscou-se instaurar um modelo educativo mais cerceado à intervenção do Estado, em alguns aspectos, porém fundamentais em outros, uma abordagem que, como quaisquer mecanismos da época, era regulado e produzido conforme inspiração militar. Naquela época, já se percebiam tímidas iniciativas de reforma pedagógica na educação básica, com ampliação disciplinar e maior participação de equipes pedagógicas no processo de modelagem e elaboração das propostas conservadoras, porém preponderantes.

Um grande marco desse período ocorreu ainda em 1961, com definição de parâmetros e aprovação da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, mais uma vez, reforçou a educação como um direito de todos e deve ser ampliado para outros espaços. A lei em discussão traz em seu art. 3º que:

O direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do poder público e liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos vitais para que a família, e na falta desta, demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (LDB nº 4.024, art.3º).

Segundo Saviani (2014b), outro grande atributo conferido por esta lei é compartilhar com os entes particulares a competência e a responsabilidade de também acessibilizarem os mecanismos de educação, mediante preceito do regramento jurídico instituído, entretanto com algum grau de autonomia e liberdade para fundamentar ações e práticas pedagógicas a partir do construto da qualidade da educação do país e o foco no desenvolvimento e fortalecimento de habilidades e competências dos estudantes e exploração de novos mecanismos de ensino-aprendizagem, mesmo que, em alguns aspectos, condicionados à regulação ditatorial.

Segundo Ferreira e Bittar (2008, p. 336), a Lei nº 5.692/71 foi resultante da necessidade produtiva vivenciada pelo país: a formação de mão de obra e do desenvolvimento produtivo e tecnocrático do sistema capitalista implantado no país. Para os autores supracitados, a lei foi uma reforma educacional que estava inserida no contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade mais urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930.

Conforme as análises de Freitas (2016, p. 18), a referida lei instituiu a ampliação do ensino de primeiro grau em seu art. 18, que apontou “O ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”.

De fato, segundo Bittar e Bittar (2012), no art. 20, mais à frente, evidenciou que o ensino de 1º grau foi obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população em idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. A partir da reforma pedagógica, com ampliação do acesso à educação básica, percebeu-se crescimento do número de matrículas no ensino primário na ordem de 71%, considerando períodos de 1971 a 1975, esse número se elevando para expansão de mais 19% nos anos 1980. Logo, justificou-se que a reforma pedagógica foi extremamente positiva no que tange ao seu papel de acessibilizar oferta de ensino brasileiro, mediante conferência de autonomia educativa às instituições públicas e privadas, nos ditames legais.

É possível observar o avanço no número de matrículas na educação brasileira, entre 1920 a 1970, por meio da Tabela 1, a seguir, de modo que, com a análise dos números estatísticos apresentados, norteiam-se as configurações de reformas no cenário.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil – 1920 a 1970

	Número de matrículas no ensino primário	Taxa de escolarização total
1920	1.033.421	8,99
1940	3.068.269	21,43
1950	4.266.792	26,15
1960	7.458.002	33,37
1970	13.906.484	53,72

Fonte: IBGE. Estatísticas da Educação Nacional (1971 apud ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015, p.168).

Para Mainardes (2015), a lei também contribuiu para outros discursos. Com o tempo e a partir da retomada de maior intervenção do Estado nas demandas sociais mais significativas, a exemplo da educação, passou-se a discutir os moldes do processo educativo da época, percebendo que se deveriam introduzir mudanças radicais no sistema.

Arelado a essa percepção de atores do Estado e do arcabouço das instituições de ensino, percebeu-se também que o mercado consumidor e do trabalho também começavam a ganhar um maior impulso no desenvolvimento do país, com maior modernização de vários segmentos e setores da economia produtiva, e, com isso, urgia-se cada vez mais de alternativas de formação e de profissionalização de mão de obra, de profissionais com notório saber científico e técnico, com capacidade para atuar no processo de progresso e crescimento.

Mesmo assim, de acordo com Saviani (2013a), a educação era deficiente para os padrões de sua época, aquém do que ocorria em outros países da América Latina. Frente às exigências do mercado produtivo por especialização de sua mão de obra, o Estado buscou reunir elementos preponderantes para definir e executar uma profunda reforma no sistema de ensino brasileiro, aperfeiçoando-o aos moldes de uma categoria mais profissionalizante, sem, contudo, deixar de levar inovação e modernização para outros segmentos da educação.

Do ponto de vista de Saviani (1987), a Lei nº 5.692/1971 surgiu com essa proposta: sistematizar as modalidades de ensino e de aprendizagem brasileiras, e de conferir um processo mais dinâmico e profissionalizante. Entre os outros vieses explorados pela lei, podem-se também ser citados o ano letivo de 180 dias; ensino de 1º grau obrigatório de 7 aos 14 anos; educação à distância como possível modalidade do ensino supletivo; inclusão da educação moral e cívica, a educação física, a

educação artística e os programas de saúde como materiais obrigatórios do currículo, além do ensino religioso facultativo; uma formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação; formação preferencial do professor para ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior de graduação ou pós-graduação e também investimento de 20% dos orçamentos municipais.

Ainda de acordo com Saviani (2005), a proposta de gastar 20% do orçamento de cada município com a educação básica no Brasil teve um reflexo significativo no crescimento do número de instituições públicas, das demandas do setor de educação e também de um processo de construção e implementação de políticas públicas educacionais; foi uma resposta estratégica para atender a principais necessidades do segmento, que cada vez mais apresentava incrementos nas matrículas e nos resultados a favor da reforma pedagógica, o que por si só demonstrava o vigor da iniciativa.

A lei 5.692/71 de acordo com Mainardes (2015), além de promover alterações da educação nacional, é bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos, para completar os seus estudos em todos os graus de ensino. Ela propunha ao aluno uma formação mais coerente, substancial ao processo de aperfeiçoamento das competências e habilidades, ao desenvolvimento de sua potencialidade como a qualificação para o mercado de trabalho, bem como o preparo para o exercício consciente da cidadania.

Os discursos em torno da Lei nº 5.692/71 durante a ditadura militar, e que substituíram praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia a ditames do "novo" momento social, de modo que para Saviani (2013a) nesse sentido, o estágio em questão exigia, em função do cenário e dos contextos em que se desenvolvia uma nova escola e nova visão educacional, capaz de responder por esse quadro de mudanças críticas.

A Lei nº 5.692/71 foi saudada como uma cura imediata, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até entre educadores no período militar, segundo Saviani (2013b). A reforma educacional implantada atendia ao chamado de

construção de um projeto nacional que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil Potência⁷”.

Não obstante ao cenário de resultados extraordinários provenientes da implementação da reforma pedagógica, é possível também enxergar percalços e desafios ainda intransponíveis e que não conseguiram soluções imediatas ou em curto prazo. Muitos autores se debruçaram sobre as diversas teorias acerca da reforma pedagógica de 1971, analisando diversos aspectos das propostas e as medidas de intervenção que foram sugeridas, e, com isso, ponderando que, em alguns campos e perspectivas, a reforma não foi exitosa, deixando lacunas profundas que, em tese, poderiam substanciar novas reformas no processo de ensino-aprendizagem brasileiro.

Loureiro (2007, p. 49) sustenta que:

Dentre esses impasses, a reforma ignorou as dificuldades da pré-escola e estabeleceu série, independentemente do amadurecimento intelectual de cada uma e das diferenças individuais menosprezando a enorme importância da educação pré-escolar na formação intelectual e emocional da criança e da alfabetização na vida social do indivíduo. Pois bem, foi justamente essa fase da infância, estruturadora da formação global da pessoa, que a lei desobrigou o Estado de dar assistência, levou os governos dos Estados com as dificuldades financeiras a oferecerem o ensino escolar limitado a este mínimo estabelecido por lei, e a sentir-se desobrigados de oferecer ensino pré-escolar.

A iniciação escolar ficou sem um lugar definido nas escolas da rede pública e a maioria das crianças, sem as classes preparatórias para a leitura e escrita antes dos 07 anos. Nas palavras de Loureiro (2007, p. 52):

As crianças pertencentes a classes mais vulneráveis, vinda de famílias com um menor poder aquisitivo e uma menor renda disponível, vinham diretamente do lar para a primeira série, muitas vezes sem uma formação de caráter preliminar em suas residências, onde se misturavam às que tinham já alguma iniciação nos processos de leitura e escrita, diminuíram, eles também o ênfase nas metodologias e em práticas de alfabetização que antes integravam seus currículos e constituíam o centro das preocupações dos professores.

⁷ Foi chamado de milagre econômico brasileiro a era de crescimento econômico que ocorreu durante o regime militar no Brasil, mais precisamente entre 1968 a 1973, também conhecido como os “anos de chumbo”. Também, ocorreu, paradoxalmente um aumento da concentração de renda e desigualdade. Instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência” que tanto evidenciou a conquista do tricampeonato mundial em 1970 no México, quando também se criou o slogan Brasil ame-o ou deixe-o (LEITE, 2016).

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, passou por vários processos de mudanças, relacionados a vários fatores, que segundo Ghiraldelli (1992, p. 163) relacionou-se à:

[...] repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional

No que se refere às ideias apresentadas por Saviani, Mancini (2012, p. 54) ressalta que:

As perspectivas tecnicistas e centralizadoras da educação demonstravam a extrema orientação para o controle, estabelecidos até mesmo na definição de um currículo comum para os diferentes Estados do País. Esta nova ordem altera as relações de trabalho dentro do ambiente escolar, capaz de criar novas relações de classificação entre alunos e professores, bem como novas formas de gestão das instituições escolares.

3.1 As ideias pedagógicas

Saviani (2013a), quando analisa as ideias pedagógicas e suas tendências no Brasil, busca contextualizar as pedagogias que tinham mais força no momento de instauração do grupo escolar que é objeto deste estudo. Compreender essas ideias e suas tendências, no seu contexto, permite identificar os aspectos hegemônicos que estão postos em cada período dessas ideias e tendências e como isso viabiliza e configura as políticas e as práticas educacionais.

Com o final da ditadura e início de uma nova fase da república havia um sentimento favorável à democracia e a crença que a educação também passaria por modificações. Era recorrente o discurso que as transformações educacionais facilitariam o acesso do povo brasileiro às escolas e que a educação seria de qualidade. Os textos marxistas circulavam em rodas de leituras de educadores apresentando críticas e propondo pedagogias que levassem a cabo tal projeto progressista de educação.

As leituras marxistas desferiram muitos golpes aos métodos largamente utilizados nas escolas brasileiras nas décadas governadas pela ditadura. Por exemplo, Saviani (1997) classifica como uma pedagogia tradicional as ideias pedagógicas dominantes no período ditatorial brasileiro, que inspirada em modelos

tecnicistas importados dos Estados Unidos se traduzia em uma metodologia voltada para sobrecarregar os indivíduos de novas informações. Como consequência, uma metodologia que considera apenas a assimilação e a transmissão de conteúdo.

A pedagogia tradicional também denominada por Saviani (2002, p. 23) de pedagogia da essência, teve desenvolvimento no período do Renascimento, o qual herdou as tradições dessa pedagogia, além de já ter enraizado “sua concepção do modelo baseado na confiança na razão e aquisições culturais da Antiguidade”. Nesse momento de tamanho apoio e favorecimento, às tradições foram surgindo críticas, as quais inspiraram “não só na nova concepção do ideal, mas nos direitos e nas necessidades da criança”. Isso fez com que “quase simultaneamente, erguia-se uma verdadeira vertente de revolta contra a pedagogia tradicional”.

Diversos motivos foram evidenciados pelos insurgentes da pedagogia tradicional: metodologia, autoritarismo, o número de indivíduos marginalizados, sem direito à escola e à aquisição do conhecimento, sem a real condição de se adequarem a condicionantes sociais e, principalmente, concepção diferenciada para com a criança, que, a partir de então, passou a ser considerada não mais como objeto da educação, e, sim, como sujeito.

Foi surgindo outra forma de pensar a educação, outra teoria voltada para uma educação mais humanizada, a Pedagogia Nova. Esta percebia na tradicional uma exclusão social e acreditava que era através da escola que a sociedade poderia ser equiparada, equalizada. Assim, na síntese de Saviani (1997, p. 20),

Um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’. Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar crítica da pedagogia tradicional, esboçando nova forma de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando a generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Com a Pedagogia Nova surgiu a biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Também foi nesse momento que surgiram os testes de Q. I. (Quociente de Inteligência) e de personalidade. Os alunos da Escola Nova possuíam papel central em sala de aula e os professores eram estimuladores e orientadores da aprendizagem, cuja iniciativa caberia aos alunos. Quem fazia parte da marginalidade, diferente da pedagogia tradicional, não era o ignorante, mas sim o rejeitado. Com base

nos estudos psicológicos, descobriu-se que “os homens são essencialmente diferentes: não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 1997, p. 21).

Diferentemente da Escola Tradicional, a Escola Nova precisava de um ambiente distinto para realizar atividades educativas. Também acontecia com a formação do professor, o qual teria papel também diferente: ele não dominaria os alunos, e, sim, seria um orientador, agindo como um estimulador para a aquisição do conhecimento dos alunos, que, por sua vez, tomariam a iniciativa principal. A aprendizagem acontecia de forma espontânea, com interação entre aluno e conteúdo e aluno e professor.

O educador trabalharia com turma pequena, na qual facilitaria processo da relação escolar. Para fixar pedagogia no Brasil, muitos recursos financeiros e de formação profissional teriam que ser utilizados, algo que não aconteceu, deixando as escolas à mercê da estruturação essencial para esse tipo de trabalho. Nesse caso, poucos tiveram acesso a uma educação de qualidade.

Pode-se dizer com base em Saviani (1997, p. 22) que, para elites a educação era voltada para a formação de líderes, enquanto a massa popular, da qual destacaram os trabalhadores e proletariados, teve desfavorecimento no ensino educativo, pois houve um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”.

Dessa maneira, Saviani (2002, p. 15) aponta ainda que o problema relativo ao esvaziamento do conteúdo escolar deve-se, largamente, ao movimento da Escola Nova. Com esse destaque, a Pedagogia Nova não foi eficaz sobre a questão da marginalidade. Uma vez que, a mesma não garantiu maioria da população acesso à escola, sendo assim, continuou marginalizando as classes inferiores, pois em sua maioria era a classe dominante que continuava tendo acesso à educação de qualidade.

Na compreensão de Saviani (2002), a Escola Nova que enquanto movimento que se propunha a democratização da educação brasileira, muito pouco realizou, ou seja, quanto mais argumentou em favor da democracia, menos ela existiu, a teoria da Escola Nova como movimento que travou luta contra a pedagogia tradicional e afirmou o direito de todos a terem acesso ao conhecimento, na prática, não teve os efeitos desejados e a grande maioria de excluídos dos privilégios da vida urbana industrial não tiveram esse direito atendido. Ao contrário, a partir do esgotamento da sua força em meados do século XX houve um movimento de contínuo reforço das ideias de

sustentação da pedagogia tecnicista, como, por exemplo, os incentivos do governo militar para publicações de livros e revistas baseadas no ensino profissional voltado para o trabalho.

Isso não significa que o movimento da Escola Nova foi irrelevante. Na visão de Saviani (2013a), os Pioneiros da Educação Nova, grupo composto por 26 signatários: Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silva Rudolfer, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes, inspiraram as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país através do ideário da escola nova. Indicando a crescente penetração do ideário renovador na educação brasileira, afirma que mesmo após o fim do Estado Novo o ideário renovador consolida-se como hegemônico neste segundo período do “longo século XX”.

Expondo a importância e também o predomínio da escola nova e concebendo os educadores católicos como meros coadjuvantes no processo educacional brasileiro, Saviani (2013a) registra que a influência da pedagogia nova é sentida mesmo entre as escolas católicas que especialmente pela organização da AEC (Associação de Educadores Católicos) buscavam inserir-se no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos.

De acordo com apontamentos de Saviani (2007), há muita força no movimento renovador até a década de 1960. Contudo, essa década assinalara o esgotamento deste modelo, o que se evidenciou pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final desta década, quando transformações propostas pela modernização industrial, inseridas dentro de uma gama de transformações políticas e econômicas que o Brasil já havia experimentado, estabelecem um novo modelo educacional: o tecnicismo.

Na tendência pedagógica tecnicista, a educação daria ao aluno uma compreensão técnica e produtiva, tendo em vista o sistema fabril. De acordo com a

referida tendência, o aluno era instruído para o trabalho, para a produtividade. Segundo Saviani (2007, p. 26), “para pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. A marginalidade tecnicista consiste na improdutividade, ou seja, na ineficiência do indivíduo, de estar à margem aquele que não produz e não contribuía para a maior produtividade da sociedade. A relação professor-aluno era secundária nesse sistema, pois depende do processo e é a partir dele que se definem os meios que serão utilizados.

De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam/dificultavam que a economia se desenvolvesse com segurança.

No período subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão de obra para atender a esse novo modelo era premente. Considerando-se que a reprodução das relações de produção exige a reprodução das ideias que a suportam (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 30), a opção pela tecnologia educacional configurou-se como a possibilidade de transpor, para sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

De acordo com Saviani (2007, p. 383), a educação, nos anos de 1960 era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. A função da educação era formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade; é nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

Para tanto, a reorganização do sistema de ensino contemplou a operacionalização de objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo; uma maior ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada; avaliação somativa e também periódica (visando verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados); a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a consequente fragmentação do processo pedagógico; o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da

educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo (SAVIANI, 2007).

Esta breve incursão nas ideias pedagógicas leva a acreditar que o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, objeto de estudo da dissertação, teve suas primeiras décadas iniciadas no final dos anos 1930 marcadas pela influência da Escola Nova e, em décadas posteriores, pela pedagogia tecnicista.

Na última década do século XIX em consonância com o contexto descrito no capítulo anterior, foram criados os grupos escolares com uma forma de se organizar que seguia o modelo da escola graduada, e logo passaram a ser considerados como um dos símbolos da renovação nos primeiros níveis de ensino. Por ser um projeto que contava com o apoio governamental, os grupos escolares eram criados em centros urbanos e contavam com estruturas melhores do que as escolas isoladas.

Entretanto, não parece ter sido este o caso do grupo escolar de Salto de Pirapora que serviu de objeto de estudo nesta dissertação. Ao identificar o processo de institucionalização e trajetória do Grupo Escolar e os aspectos históricos e econômicos da cidade de Salto de Pirapora, com o desenvolvimento do grupo escolar foi possível traçar paralelos entre um nível macro discutido na revisão de literatura com um nível menor, contingente de um grupo escolar dentro uma comunidade no interior paulista.

Para citar somente um dos desafios enfrentados pelas escolas isoladas, foi possível discorrer sobre como era o processo de ensinar diferentes classes de alunos em uma mesma sala de aula, algo superado pelos grupos escolares, pois as mesmas eram agrupadas de forma homogênea pertencendo cada grupo a uma classe e série.

Mas, tal organização geraram custo e não havia tantos recursos disponíveis. Para tentar adiar a instalação de grupos escolares em alguns locais não prioritários, o governo criou, principalmente em zonas rurais, escolas isoladas reunidas no mesmo local, mas funcionando de forma independentes entre si. É possível questionar se tal medida foi somente devido aos recursos, ou mais uma estratégia de estratificação social.

Mesmo sem o funcionamento modelo, algumas técnicas educacionais se popularizaram grandemente no período republicado, como, por exemplo, a formação de filas pelos alunos antes de entrar na sala, o canto do hino nacional, a chamada, as

provas escritas etc. Também foram instituídas muitas festas civis, comemorações em datas republicanas, eventos solenes, tudo imbuído do espírito da época.

Todavia, os objetivos dos grupos escolares não foram plenamente atingidos, uma vez que a realidade socioeconômica brasileira era (e ainda persiste sendo) muito diversa. Os financiamentos não seguiram qualquer planejamento que não fosse o favorecimento aos grandes centros urbanos, deixando muitas regiões à margem das transformações. Como vimos com Saviani (2013a), a profunda fragmentação e desarticulação das medidas acarretaram o fracasso das intenções modernas e positivistas da República. É neste contexto que se enquadra o grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro.

4 A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DR. AFONSO VERGUEIRO EM SALTO DE PIRAPORA

O objetivo deste capítulo é identificar e verificar como ocorreu a trajetória e a institucionalização do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, uma escola situada em Salto de Pirapora até então distrito de Sorocaba, no contexto do nascimento dessa cidade, a origem do nome dela e compreender o papel das pedreiras no nascimento da cidade.

4.1 Aspectos do nascimento da cidade de Salto de Pirapora

De acordo com Baptista (2007), a história de fundação do Município de Salto de Pirapora começa no dia 24 de junho de 1906, quando foi fundado o vilarejo, comandado pelo Sr. Antonio Maximiliano Fidélis, mais conhecido pelo apelido de Antonio Fogueteiro. Pela Lei nº 1250 de 18 de agosto de 1911 (SÃO PAULO, 1911) foi criado o Distrito da Paz, pertencente à comarca de Sorocaba, Salto de Pirapora foi elevada a vila e incorporada como distrito do município de Sorocaba.

Para alavancar o Distrito, a primeira grande construção para a época, foi realizada pelo filho de Roberto Dias Baptista, proprietário de grande área de plantação de algodão, o Sr. Silvino Dias Baptista que construiu uma casa grande bem no centro da vila e se mudou com toda a sua família; esposa, um filho e seis filhas (BATISTA, 2007).

Salto de Pirapora, de acordo com o Porta da Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora (2016), está situada à margem esquerda do Rio Pirapora, teve a origem do seu nome devido a uma queda d'água, que na época da desova, os peixes saltavam por essas quedas d'água, no sentido contrário do curso d'água, em busca de um local apropriado para procriação. Esse acontecimento deu o nome da cidade e quer dizer em tupi-guarani salto do peixe. Como o nome do rio era Rio Pirapora, o nome da cidade ficou Salto de Pirapora. Nessa época a cachoeira era ponto e encontro de viajantes, tropeiros e de moradores do vilarejo, que procuravam o local para dar água aos animais, tomar banho e para diversão. A cachoeira deveria ser melhor cuidada, tanto pelos órgãos públicos como pela sociedade de um modo geral, viabilizar visitas com horários programados, fiscalização e manutenção constante ajudariam a manter um local tão importante para a história da cidade, dando a ele o devido valor. Duas

justificativas foram dadas para essa falta de manutenção, primeiramente manter a mata natural para que não haja a interferência, na maioria das vezes, inconsequente do homem e segunda por descaso da própria administração pública.

O Distrito de Salto de Pirapora no ano de 1940, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 1948) contava com uma população total de 4.022 moradores, sendo 1.155 da zona urbana e suburbana e 2.867 da zona rural.

No ano de 1953, depois de grandes batalhas, a emancipação do Distrito foi conquistada, através de um plebiscito no qual votaram 657 eleitores que residiam nesse Distrito. Com um total de 475 votos a favor do desligamento político, 174 votos contra, 4 votos em branco e 4 votos nulos, Salto de Pirapora se eleva a categoria de Município. Sua data comemorativa de emancipação é no dia 30 de dezembro de 1953, tal feito legalizado pela lei nº 2.456 (SÃO PAULO, 1953).

O município de Salto de Pirapora está localizado no estado de São Paulo, a 121 km da cidade da capital do estado, na Região Metropolitana de Sorocaba, na Mesorregião Macro Metropolitana Paulista e na Microrregião de Sorocaba, com uma área de área, 280,697 km². Tem como cidades limítrofes os municípios de Sorocaba a 25 km, Araçoiaba da Serra a 32,9 km, Piedade a 28 km, Votorantim a 21,8 km, Sarapuí a 36,4 km e Pilar do Sul a 28,1 km, conforme figura 2 (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA, 2016).

Figura 2 - Localização Geográfica de Salto de Pirapora



Fonte: Michelin. Disponível em: < https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Araçoiaba_da_Serra_-_Sao_Paulo-Brasil > Acesso em: 10 set. 2017.

A respeito desse regulamento da instrução pública, em seus estudos Souza (2014a, p. 61) relembra que:

De acordo com esse regulamento, nos lugares em que, em virtude de densidade populacional, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar, o Conselho Superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio construído ou adaptado para esse fim. Tais escolas teriam a denominação de grupo escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade. Poderiam também receber nomes especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas. Dessa forma, o governo estimulava a contribuição dos particulares em troca da homenagem pública.

4.2 As pedreiras

Conhecida como a Capital do Minério, Salto de Pirapora tem como principal atividade econômica a extração e o beneficiamento do calcário, que é encontrado em grandes extensões de seu território. Segundo pesquisas de estudiosos no assunto de mineração calcária, o calcário dessa região é de tal pureza que fora comparado com os melhores do mundo.

O início das atividades calcárias no atual município de Salto de Pirapora, começaram por volta do ano de 1873, com a montagem do primeiro forno de cal pelo português José Antonio Pereira Bastos, no sítio de sua propriedade ao qual ele deu o nome de Olivais. Os fornos eram rudimentares e eram construídos em barrancos, tinham o formato arredondados e usavam lenhas para queimar a matéria prima (pedra calcária), em altíssima temperatura que eram mantidas pelos chamados queimadores, que alimentavam os fornos até a sua fase final de queima, de maneira artesanal (BAPTISTA, 2007).

As grandes empresas nessa área instalaram-se na região para extração industrial e na produção da cal e do cimento, entre elas estão: a Fábrica de Cimento Santa Rita, hoje pertencente ao Grupo Votorantim; a Cimimar S/A, de cimento; a Mineração e Cabotagem (uma empresa do Grupo Matarazzo); Fábrica de Cimento Votoran (Grupo Votorantim); a COSIPA (Companhia Siderúrgica Paulista) e a Guapiara Mineração Indústria e Comércio Ltda. (Grupo Pagliato). Uma indústria de beneficiamento do calcário era a Cal São Pedro, de propriedade do Sr. Aníbal de Góes onde as ruínas dos fornos estão praticamente no centro da cidade. O grande número de pedreiras em potencial para a extração do calcário foi o propulsor da economia do

Município. Salto de Pirapora possui uma das melhores jazidas de calcário do país, tanto no que se refere à sua pureza, como também na sua quantidade.

Hoje, o município é um dos principais pontos de extração mineral do país, sendo informalmente elevada à "Capital do Calcário". Abriga unidades de extração de empresas do Grupo Votorantim, Grupo Adher, GMIC, Massari Mineração, entre outras (CAMARA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA, 2013)

4.3 O grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro, institucionalização e trajetória

O grupo escolar de Salto de Pirapora foi criado nos mesmos moldes de outros grupos escolares, como era feito no final do século XIX e início do século XX, usando de um artifício legal de se juntar quatro ou mais escolas isoladas, de acordo com o regulamento da instrução pública a Lei n. 169, de 7/8/1893 (SÃO PAULO, 1893), e Decreto n. 248, de 26/7/1894 (SÃO PAULO, 1894). A lei atendia aos anseios liberais que se fortaleceram na vida do século XIX para o próximo, fruto das transformações republicanas, conforme a discussão feita anteriormente.

A respeito desse regulamento da instrução pública, em seus estudos Souza (2014a, p. 61) relembra que:

De acordo com esse regulamento, nos lugares em que, em virtude de densidade populacional, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar, o Conselho Superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio construído ou adaptado para esse fim. Tais escolas teriam a denominação de grupo escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade. Poderiam também receber nomes especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas. Dessa forma, o governo estimulava a contribuição dos particulares em troca da homenagem pública.

A construção do então Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, segundo Baptista (2007), iniciou-se no ano de 1939, com terreno e prédio cedido pelo Sr. Agenor Leme dos Santos, primeiro prefeito do município, na Rua Silvino Dias Batista, nº 10, e permaneceu até o ano de 1974 e foi construído pelo Sr. Eugênio Marthe. O prédio contava com seis salas de aulas e três para demais dependências. Embora especialmente construído para o funcionamento do grupo escolar, o prédio não tinha a monumentalidade dos prédios escolares construídos no início do século XX, mas para atender a população na época e pelas características das casas existentes e pelo número de residentes no Distrito o prédio tinha sua suntuosidade.

Ainda segundo Batista (2007), o prédio do grupo escolar de Salto de Pirapora foi construído de maneira a atender às necessidades de implantação da escola, mas sua construção não foi feita e nem subsidiada pelo governo, foi realizada pelo Sr. Agenor Leme dos Santos, morador e político do Distrito de Salto de Pirapora na época que lutava pela criação do grupo escolar, como mostra a fotografia abaixo:

Figura 1: Foto do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro



Fonte: Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora (Disponível em: <<http://saltodepirapora.sp.gov.br/index.php/história/>>. Acesso em: 10 set.2017).

Essa construção foge um pouco dos modelos do início da república, que eram construídos grandes palacetes de dois pavimentos e grandes escadarias. Este prédio do grupo escolar foi construído em um único pavimento, com 4 salas de aulas de 7,5m x 5,20m, sala da direção com 4,00m x 3,5m, sala da secretaria com 4,00m x 3,5m, um galpão com 7,00m x 5,50m coberto, três banheiros masculinos e três femininos e dois lavabos. O sistema de esgoto era por fossa e a água era captada através de um poço artesiano. A entrada era simples sem grandes escadarias, um pequeno portão que dava acesso à porta principal, com um pequeno jardim e alguns traços das construções contemporâneas em sua fachada frontal. Embora fugindo os padrões de construções de prédios escolares da época, a construção deste prédio iniciada em 01 de abril de 1939 e terminada em 01 de julho de 1939, foi fundamental para a criação

e instalação do grupo escolar, pois o governo não tinha planos de construção de uma nova escola para o Distrito nessa época.

Foi, portanto, pela iniciativa de um cidadão que Salto de Pirapora concretizou a existência do seu grupo escolar. A simplicidade arquitetônica com alunos em primeiro plano, registram, pela foto (figura 1), a materialidade do grupo escolar.

De acordo com Mauad e Lopes (2012, p.275), a fotografia é:

[...] o suporte de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico uma versão dos acontecimentos, a qual é construída por uma narrativa visual e verbal, ou seja, intertextual, mas também multitemporal: o tempo do acontecimento, o tempo da sua transcrição pelo modo narrativo; o tempo da sua recepção no marco histórico da sua publicação, dimensionado pelas formas de sua exibição - na imprensa, em museus, livros, projetos etc. A fotografia pública produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de mundo as quais se associa.

Segundo as análises de Silva (2000, p141-142):

A imagem fotográfica, por ser estática e por não ter memória, só pode ser compreendida quando inserida no próprio universo interpretativo do receptor, considerando que apenas nesse universo ela se transforma em testemunho de uma situação complexa ou de um fato ocorrido. Desse modo, a intercalação e o entrecruzamento de fontes se tornam de fundamental importância na construção de um quadro de referências mais amplo para se compreender o sentido do conteúdo das imagens, a fim de que elas adquiram um sentido não em si, mas em seu contexto.

De acordo com Souza (2014a, p. 64) vale ressaltar que:

Muitos grupos escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para eles, de acordo com a arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar e divulgar a ação do governo. Além da majestade dos edifícios-escola, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era superior à das escolas unitárias (denominadas escolas isoladas), e isso possivelmente explica o sucesso e o prestígio social que obtiveram, especialmente nas cidades do interior do estado.

No entanto, ainda segundo Souza (2014a), alguns projetos de construção desses prédios escolares tiveram que ser modificados em função da demanda popular pela escola e de outros fatores, principalmente o financeiro, que levaram a construção de prédios de um só pavimento.

Até o ano de 1941 o Distrito de Salto de Pirapora contava apenas com escolas isoladas, que eram regidas por um professor, que segundo Saviani (2014b, p. 24) era

o “que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem”, as escolas isoladas, segundo Souza (2014b) não eram seriadas.

De acordo com Baptista (2007), no Distrito de Salto de Pirapora a primeira escola mista foi criada em 1913, e eram chamadas de mista pois nelas estudavam meninas e meninos, logo em seguida instalam as escolas isoladas. Sua primeira professora foi a Sra. Ana de Moraes, conhecida pela alcunha de Dona Nicota, que veio de Piracicaba. Várias outras professoras lecionaram nas escolas da região.

Com relação às professoras primárias, Almeida (2014, p.76) relata que:

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico.

A necessidade de convencer a mulher a trabalhar como professora, de acordo com Faria Filho (2000, p. 110), dava-se porque, “além de conhecer melhor a ‘psicologia’ infantil, conhecia também, a fundo, os outros componentes fundamentais da cultura escolar que se moldavam: o asseio, a higiene, a organização de certos espetáculos”.

Com o início dos trabalhos de construção do prédio escolar, os esforços políticos para a criação do grupo escolar ganharam força com a participação do subprefeito do Distrito de Salto de Pirapora, Sr. Lauro Magno César, do prefeito de Sorocaba Sr. Capitão César do Nascimento Filho e de políticos como o Sr. Agenor Leme dos Santos e o Sr. Roque de Barros (BAPTISTA, 2007).

A comunidade, de uma forma tímida começava a se envolver com o processo de criação do grupo escolar, pois suas crianças só conseguiam estudar até o final do ensino primário; o prosseguimento de estudos só era possível se fossem para Sorocaba, cidade mais próxima, mesmo assim nem todos conseguiam, pois além da distância, tinha o problema de transporte e somente as famílias de maior poder aquisitivo conseguiam manter essas crianças na escola.

As indústrias também contribuíram nesse processo, instaladas no Distrito de Salto de Pirapora. Entre elas a Cimento Santa Rita, Matarazzo calcária e a Incaleza, necessitavam de mão de obra com um pouco mais de conhecimento por parte de seus

empregados da área de produção na elaboração de relatórios e boletins. A formação dessa mão de obra era feita através do ensino médio, que faltava ainda no Distrito por não ter uma escola que desse essa oportunidade aos moradores dessa localidade. Os encarregados da produção eram contratados de outras cidades para atender a demanda.

Souza (2014a, p.141) sustenta que:

A extensão da escolaridade primária colocava em questão a qualidade do ensino – o problema da seletividade e a insuficiência da escola alfabetizante – e a relação entre o curso primário, a vida ocupacional e a continuidade dos estudos, isto é, por um lado, o hiato entre o término dos estudos elementares (geralmente aos 12 anos) e a entrada no mercado de trabalho (regulamentada a partir dos 14 anos) e, por outro lado, a necessidade de se romper a barreira histórica entre primário e ginásio mantida pelos exames de admissão.

Quando essas indústrias começaram a operar, a mão de obra da época era só a braçal, pois a maioria desses operários eram oriundos da zona rural, com pouco ou quase nenhum estudo e buscavam uma oportunidade de emprego com melhores condições de trabalho.

Com o reforço das empresas internacionais no Brasil na década de 1960 a 1970, havia como demanda a melhoria da educação para a preparação da mão de obra. Os trabalhadores necessitavam de conhecimentos, mesmo o mínimo para ingressarem no trabalho das fábricas e grandes indústrias. Nesse processo foi-se implementando na educação brasileira, um modelo pedagógico voltado para o enfoque sistêmico e o controle das máquinas à luz das ideias do taylorismo e do fordismo. Acerca da educação tecnicista, Manacorda (1989, p. 287) ressalta:

Morre, assim, pelo menos idealmente, velha figura do produtor subalterno, dotado das habilidades necessárias à máquina, e nasce nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens socioeconômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição dentro da empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do status de operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na ideia ou em perspectiva.

Segundo as análises de Romanelli (2002, p. 59), vale ressaltar que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as

necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matérias de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. Lourenço Filho mostra-nos isso através de pesquisa realizada sobre a evolução da taxa de analfabetismo, a contar de 1900. Segundo ele, é fácil compreender que, em grupos de população muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria dos padrões de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar.

De acordo com Bittar; Bittar (2012), foi a partir do início do século XX que os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força. Isso porque, até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário, de modo que a maior parte de sua população vivia no campo e não percebia a necessidade de escolas. A partir do governo de Getúlio Vargas e seu projeto de desenvolvimento econômico pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país.

Romanelli (2002) acrescenta que com o crescimento industrial, as pesquisas apontaram para um crescimento da renda per capita, pois, o trabalhador era melhor remunerado na indústria que na agricultura, reflexo da valorização salarial do trabalhador urbano.

Para que esse aumento de renda per capita acontecesse na região de Salto de Pirapora, sua população necessitava de uma instituição de ensino que lhes desse o conhecimento mínimo necessário para que eles pudessem ter condições de preencher as vagas que as indústrias ofereciam na cidade e assim migrarem do campo para a cidade em busca de melhores oportunidades de emprego e salário.

A luta da sociedade do Distrito de Salto de Pirapora, das indústrias e dos políticos da região, culminara com a criação do grupo escolar, trazendo esperança de dias melhores para a sociedade local, tanto para uma educação mais completa como uma oportunidade de melhores empregos.

Fundado em 29 de julho de 1.941 e em 30 de julho de 1.941 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), nº 172 a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, sendo o 10º grupo escolar da cidade de Sorocaba (ALMEIDA, 1989).

A publicação foi feita de acordo com a Imprensa Oficial (1941, p. 9):

Foi creado um Grupo Escolar em Salto de Pirapora, no município de Sorocaba, 4ª categoria e de 1º estágio, com a denominação de "Dr. Afonso

Vergueiro”, mediante anexação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª escolas mistas de Salto de Pirapora (1º estágio), no mesmo município regidas, respectivamente, pelas professoras dd. Ines Panunzio Barbara da Rosa, Irma Graner Carena e Matidia Tavares Monteiro, que ficam removidas para o cargo de adjunta do referido estabelecimento.

Além da publicação, de caráter oficial, feita pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo, uma outra de caráter noticioso foi feita por um jornal de grande circulação na época, era o Jornal Correio Paulistano, com sede em São Paulo, em sua edição de número 26.200, do dia 3 de agosto de 1941, página 31 faz uma menção quanto à criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, que diz:

Pelo governo do Estado acaba de ser criado um grupo escolar no Salto de Pirapora, sob a denominação de “Dr. Afonso Vergueiro”, com anexação de quatro escolas mistas existentes naquele distrito. Para o cargo de diretora do grupo escolar “Dr. Afonso Vergueiro” foi nomeada a professora d. Verônica Ferreira (ESCOLA PROFISSIONAL, 1941, p.31).

Algumas discussões surgiram em torno da escolha do nome do patrono do grupo escolar, que de acordo com Baptista (2007), o subprefeito Lauro Magno sugeriu o nome do seu sogro Silvino Dias Baptista, homem da terra, que colaborou para o crescimento de Salto de Pirapora. Proprietário de grandes áreas de terra e político influente em Sorocaba e região, Agenor Leme dos Santos sugeriu e lutou para que o nome da escola fosse em homenagem a um político de Sorocaba, Dr. Afonso Vergueiro, advogado e amigo de Agenor, esta sugestão saiu vencedora.

De acordo Vieira (1994), Dr. Afonso Vergueiro, nasceu em Sorocaba, aos 20/05/1889, filho do dr. Nicolau de Campos Vergueiro e de sra. Messias Campos Vergueiro. Coursou seus estudos primários e secundários no Ginásio Macedo Soares em São Paulo. Formou-se em advocacia no ano de 1918 e atuou em Sorocaba e nas comarcas vizinhas, faleceu em 1939, vítima de acidente automobilístico.

De propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos, o prédio escolar situado a Rua Silvino Dias Baptista, nº 107, centro, Salto de Pirapora, estava pronto para o funcionamento do grupo escolar, locado pelo valor inicial de 400 réis, contrato com duração de cinco anos⁸. De acordo com Baptista (2007), as atividades escolares iniciaram em agosto de 1941, dando continuidade no ano escolar das quatro escolas isoladas que formaram o grupo escolar.

⁸ Ver Anexo A.

Após o término dos primeiros cinco anos de contrato, em 15 de outubro de 1945, foi elaborado e aprovado outro contrato de locação, conforme publicação no Diário Oficial (BRASIL, 1945, p.1):

[...] para locação ao Governo do Estado, pelo prazo de quatro (4) anos mediante os alugueres de quatrocentos cruzeiros Cr\$ (400,00) mensais, de um prédio de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos, situado em Sorocaba, (Salto de Pirapora), à Rua Silvino Dias Batista n. 45, onde funciona o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro.

O valor dos aluguéis nos primeiros cinco anos foi negociado em réis⁹, já nos outros cinco a negociação foi feita em cruzeiros, pois a moeda nacional sofreu uma alteração em sua nomenclatura devido às mudanças econômicas que o país passa nessa época.

Para assumir a direção do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, a Secretaria da Educação, através da então Delegacia de Ensino de Sorocaba, nos dias de hoje denominada Diretoria de Ensino de Sorocaba, nomeou para a função a professora Verônica Ferreira, que iniciou seu exercício como diretora em 15 de agosto de 1941, oriunda da cidade de Aparecida do Norte, uma pessoa muito bonita e enérgica.

Com relação às mulheres, que cada vez mais buscavam sua autonomia pessoal, social e profissional, o número de professoras aumentava cada vez mais no país, Almeida (2014, p. 57) relata que:

[...] enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos.

Essa dicotomia de mulheres exercerem as funções de professoras e os homens os cargos de direção no início do século XX conforme estudos de Souza (1998) apontam que nos grupos escolares, a maioria de professores era do sexo feminino e os cargos de direção, administração ou inspeção eram destinados aos homens, pois tinham melhores remunerações nessas funções, no Grupo Escolar em questão, nota-se que os cargos de direção foram ocupados por um número maior de mulheres do que por homens. De 1941 a 1972 o grupo escolar contou oito diretores, sendo cinco mulheres e três homens (E.E.DR. AFONSO VERGUEIRO, 2017).

⁹ Ver Anexo B.

No primeiro ano de funcionamento do grupo escolar uma mulher assumiu a direção a professora Verônica Ferreira, que ficou no cargo de 1941 a 1942. O professor Benedito Pereira Cardoso assumiu a direção em 1943 e permaneceu no cargo até 1946. A segunda mulher a assumir o cargo foi a professora Faustina Maria das Dores Prestes, de 1947 a 1950; a terceira mulher foi a professora Maria Alda Franchi, de 1951 a 1966, sendo a diretora que mais tempo permaneceu no cargo, a quarta mulher foi a professora Meire Nogueira Menk, de 1968 a junho 1970; de julho a dezembro assumiu o professor José Benedito Galvão de Macedo e de 1971 a 1972 assumiu o cargo o professor Francisco Eloy Diniz.

Segundo dados da mesma escola, a diferença de mulheres que ocuparam o cargo de direção da referida escola em relação aos homens aumentou consideravelmente até os dias de hoje.

A primeira turma de formandos do grupo escolar foi no ano de 1942, pois eram oriundos das escolas isoladas¹⁰ e terminaram seus estudos primários na nova escola, que comemoraram com uma grande festa no dia 12 de dezembro de 1942 e que de acordo com Baptista (2007) formaram 16 alunos, sendo 11 mulheres e 5 homens.

Com a finalidade de aumentar o número de alunos e justificar a nova escola, Baptista (2007) afirma que as famílias que tinham seus filhos estudando em Sorocaba decidiram transferi-los para Salto de Pirapora, valorizando a escola local. A partir dessa data, a escola já era tratada carinhosamente pelos alunos e professores por GESP (Grupo Escolar Salto de Pirapora) e com o passar dos anos e aumentado o nível de escolarização dos alunos, continuava com o mesmo carinho a ser chamado de GESP agora (Ginásio Estadual Salto Pirapora).

O programa de ensino utilizado para a época era determinado pelo governo do estado, que através de leis, atos ou decretos norteava o ensino. No ano de 1947, o programa era seguido de acordo com o decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, na sessão III que discorre sobre a organização, programas e métodos gerais do ensino, nos seus artigos:

Art. 153 O plano de educação primária abrange: Leitura, Linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia, História do Brasil e Instrução cívica; Ciências físicas e naturais; Trabalhos manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica.

¹⁰ As escolas isoladas foram uma das primeiras formas de organização escolar no estado de São Paulo. Essas escolas eram unidocentes e, portanto, apenas um professor lecionava os conteúdos para diversas crianças em idades e níveis de adiantamento diferentes (ORIANI, 2017).

Art. 154 - O ensino terá por base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este largas oportunidade para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares. Parágrafo único- O uso de manuais escolares, indispensáveis como instrumentos auxiliares do ensino, deve ceder o passo, sempre que possível a exercícios que desenvolvam o poder de criação, investigação e crítica do aluno (SÃO PAULO, 1947).

Os objetivos do ensino primário, na Lei 1961, foram apresentados de maneira bem mais resumidas e menos pretensiosa que na Lei de 1946: “Art.25: O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1962, p.5). Quanto à organização, foram mantidas as quatro séries, podendo estender a sua duração por seis anos. Os dois anos complementares tinham por objetivo a ampliação do conhecimento do aluno e a formação para o trabalho pela iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e idade (art. 26). Em relação às orientações curriculares, para o ensino primário, a LDB foi bem mais flexível que as leis anteriores que não contemplou nem mesmo as grandes linhas norteadoras da matriz curricular. De modo geral, praticamente não há mudanças em relação à Lei Orgânica de 1946, sendo adotadas, na maioria dos estados e municípios, as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação Física. A determinação do currículo e dos programas das escolas cabia a cada estado ou Distrito Federal, a fim de atender as peculiaridades e necessidades de cada região.

Na década de 60, uma das formas de aplicação dos conteúdos de ensino era através de cartilhas. Nesse período a cartilha *Caminho Suave*¹¹, utilizada seguia a estrutura do método sintético e método analítico a mais famosa durante vários anos. O conteúdo da cartilha confirma ideais da educação proposta pelo governo militar. Segundo Domingues e Ebert (2015, p. 108):

Até o final da década de 1970, os métodos de alfabetização sintéticos, que seguem uma linha mais tradicional, tiveram lugar garantido dentro de salas de aula das escolas do Brasil, utilizando como principais recursos, a cartilha e o ensino linear de grafema e fonema, numa linha que priorizava a codificação e decodificação ao invés da interpretação e do significado. As cartilhas, recurso utilizado durante muito tempo para alfabetizar, marcaram a história da alfabetização por suas características peculiares e por terem sido consideradas por muitos alfabetizadores como um método de alfabetização.

¹¹ Ver Anexo C.

As cartilhas foram aplicadas como forma de repetir e copiar, inicialmente, as letras, depois as sílabas para, então, escrever palavras e textos breves. Mas o aluno não exercia o raciocínio interpretativo da realidade que o cercava, a exemplo da “época de medo” criada pelos militares no poder “governo do arbítrio” e “ausência do estado de direito”; de um período marcado pela ... “tortura e pelos desaparecimentos de pessoas sem nenhuma explicação e também foi desastroso para a cultura e para a educação” (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 113).

Estava construída a pedagogia tecnicista, que pretendia à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, para a indústria. Segundo Saviani (2013, p. 381), essa pedagogia se realiza na premissa de “neutralidade científica”, com base em princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade”. Tal pedagogia “... advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Como as cartilhas eram livros extremamente esquemáticos, julgou-se, naquele momento, que o fracasso na alfabetização estava associado a esse fato. Segundo Domingues; Ebert (2015) para tentar solucionar o problema, foram lançados os manuais para o professor, que vinham junto com a cartilha e orientavam o trabalho de professores na sala de aula, conforme se pode reparar numa página do manual do professor da cartilha Caminho Suave¹².

Com a Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, houve a reformulação da estrutura e organização do ensino, contudo sem alterar os objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61. O que a Lei 5.692/71 fez foi alterar os fins da lei anterior em termos de 1º e 2º graus, definindo como objetivo geral:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971a, p. 59).

Com o passar dos anos, a escola se tornou ponto de referência, tanto como local físico como local de pessoas instruídas, para serem realizadas reuniões e eventos importantes no distrito. A escola, através de alunos, pais e professores, juntamente com os políticos da época, tem uma participação fundamental no início do processo de emancipação do distrito. Segundo Baptista (2007), ali foram realizadas

¹² Ver Anexo D.

várias reuniões e prévias de votação para saber se a comunidade queria ou não a emancipação. Salto de Pirapora consegue sua emancipação, através de um plebiscito realizado no dia 03 de outubro de 1.953, no qual votaram 657 eleitores que ali residiam na época, desse total 475 votaram a favor da emancipação e 174 votaram contra, 4 votaram em branco e 4 nulos. No dia 30 de dezembro de 1.953 Salto de Pirapora se eleva à categoria de Município pela lei nº 2.456/1953 (SÃO PAULO, 1953).

Segundo Baptista (2007), a partir dessa data, Salto de Pirapora teve um grande crescimento, com a vinda de indústrias, aumento do comércio, com a própria autonomia do município de administrar seus recursos e principalmente com a certeza de uma continuidade dos estudos, pois depois de doze anos de existência o grupo escolar contribuiu com uma melhor educação e início de formação de uma mão de obra mais qualificada.

Apesar de não haver dados estatísticos, acredita-se que o GESP teve um aumento significativo no número de alunos no decorrer dos anos, em decorrência do aumento da população local, dos filhos dos operários temporários que vinham somente para a instalação, montagem ou manutenção das indústrias, fato esse que demorava em torno de três a quatro anos às vezes, e de alunos que optavam por estudar em Salto de Pirapora, pois moravam na zona rural pertencentes a municípios vizinhos e a locomoção para Salto de Pirapora era mais fácil. O grupo escolar cada vez mais se empenhava em formar cidadãos para a continuidade de estudos, para ingresso ao trabalho e para o exercício da cidadania, conforme o determinado na LDB. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo 2º.

Em 1972, após a implantação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, passou a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º grau Dr. Afonso Vergueiro. Em 01 de outubro de 1974 a escola mudou de endereço, quando foi inaugurado o novo prédio a rua Antonio Rodrigues Simões, 310, em funcionamento até os dias de hoje.

Como mencionado anteriormente, nota-se nos documentos analisados que o grupo escolar Dr. Afonso Vergueiro foi criado graças a uma iniciativa particular do Sr. Agenor Leme dos Santos. A intervenção política foi no sentido de que o governo assumisse o compromisso de locação do prédio para poderem dar início ao grupo escolar.

A necessidade de continuidade dos estudos por parte da sociedade saltopiraporense também teve um papel muito importante para a implantação da

escola, pois seus filhos eram obrigados a procurarem em outras localidades escolas que os atendessem. Com a implantação do grupo escolar, as despesas escolares diminuiriam (transporte e alimentação) e a motivação para as crianças estudarem aumentaria, pois estavam perto de suas casas e não perderiam tempo com viagens. O próprio grupo escolar começa a ser visto como um novo local de oportunidade de trabalho e muitas pessoas buscaram qualificações para poderem trabalhar nele, ocupando os cargos oferecidos pela escola.

O setor industrial teve grande influência na criação e na trajetória do grupo escolar, pois com a chegada das indústrias no Distrito de Salto de Pirapora, a população viu uma oportunidade melhores qualificações em seus empregos, melhores salários e uma perspectiva de vida melhor. A maioria da população trabalhava no campo, com pouca ou nenhuma instrução escolar, que até então não era necessário para suas tarefas do dia a dia, eram mal remunerados, sem perspectivas de melhoria de vida e com baixas condições de trabalho. O grupo escolar começou a ser mais procurado e frequentado pela sociedade saltopiraporense, a continuidade de estudos se torna automática no decorrer dos tempos até a conclusão do segundo grau.

Com o segundo grau completo, hoje ensino médio, as pessoas que estavam empregadas nessas indústrias tiveram oportunidades de cursarem o nível universitário para adquirirem um melhor conhecimento e qualificação nas suas áreas de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que norteou o andamento desta pesquisa foi entender a institucionalização e a trajetória do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro no Município de Salto de Pirapora além de compreender quais os motivos que levaram à criação dessa escola, se foram socioculturais, políticos, econômicos ou simplesmente o cumprimento das leis do país que naquele momento se faziam necessárias.

Na sequência buscou-se compreender como as diversas reformas educacionais nacionais empreendidas no período recortado pela pesquisa, em seus aspectos políticos e pedagógicos, impactaram a educação nacional e, conseqüentemente, os diversos grupos escolares alaistrados pelo país.

A revisão mostrou que o período republicano foi marcado pelas perspectivas de modernização do ensino escolar fundamentando-se como o redentor da humanidade. Enfatiza-se que esse momento histórico acarretou muitas transformações no Brasil, de ordem política e econômica, com destaque para a passagem do Brasil Império para uma nação Republicana, além de um crescimento industrial que gerou uma nova parcela na população – assalariados ansiosos por uma vida melhor.

Com a criação da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (nomenclatura abandonada em 1969), o sistema escolar criado pela monarquia foi arduamente criticado por ser considerado arcaico. As metodologias baseavam-se num ensino tradicional, dentro dos parâmetros discutidos nessa dissertação, com muitos exercícios tecnicistas e muito uso da memorização. A reforma, além de uma questão ligeiramente utópica, trazia em seu esteio uma mudança na forma de ver a política, uma forma de consolidar a República recém-criada.

Diante de tal contexto, evidencia-se a nova proposta sobre a função escolar e o tipo de identidade a ser formada pelas escolas, que passam a objetivar um sujeito produtivo à nação. Há, portanto, um olhar constante para os aspectos econômicos e conseqüentemente educacionais dos países mais desenvolvidos e que adentraram a democracia republicana de forma prévia. Assim, o Brasil se lançou a reorganizar sua estrutura de ensino espelhado em tais Repúblicas para assegurar desenvolvimento sociedade brasileira.

Os gestores das reformas eram profundamente influenciados pelos ideais liberais e confiantes no nacionalismo, e implantarem as mudanças curriculares com a intenção de se alcançar esses anseios. Nesse aspecto, é possível destacar a reforma do ensino iniciada na Escola Normal de São Paulo e, na sequência, a reorganização do ensino primário que acarretou a criação dos grupos escolares.

A educação popular foi eleita pela República como a grande mola propulsora que ajudaria a superar os atrasos da sociedade brasileira, creditando-se ao ensino primário, especialmente, o poder de garantir os avanços econômicos, sociais e políticos do Brasil. É justamente nesta fase de transformações que a escola passa a ser vista como o local responsável pela formação de uma identidade alinhada ao sentimento de cidadania e nacionalismo necessários para colocar o Brasil rumo ao progresso e à consolidação da democracia, inspirados pelo liberalismo de outras nações mais desenvolvidas, em especial os Estados Unidos e países da Europa Ocidental.

Como mostrado pelos capítulos deste estudo, nas primeiras décadas da República, logo nos primeiros anos do século XX, o ensino primário passou por redefinições no que diz respeito às intenções atribuídas à educação escolar, passando a valorizar cada vez mais uma formação cívico-patriótica. Durante tal processo, houve uma série de mudanças metodológicas dentre as quais podemos destacar a substituição do método de ensino individual pela metodologia de ensino simultâneo, além da escola unitária ser substituída gradativamente pela escola de várias classes e professores.

Com o objetivo geral determinado, alguns objetivos específicos foram necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, buscou-se analisar os aspectos históricos da criação dos grupos escolares no estado de São Paulo e sua disseminação pelo Brasil, considerado um novo modelo de organização da escola primária.

Na revisão, ficou evidente que os grupos escolares foram uma resposta dos arranjos sociais republicanos aos anseios de partes da população que repudiava aquilo que era considerado um atraso no desenvolvimento do Império. A passagem de um Brasil Império para um Brasil República demandava por parte do “novo” Estado políticas públicas que atendessem aos desejos supracitados, proporcionando uma modernidade à nação. Tendo as escolas-modelo como referência, a organização em

torno de grupos escolares foi a resposta formulada para dar cabo de tal projeto de nação.

Os vários fatores da criação do grupo escolar em questão tiveram um valor significativo para sua criação: a força da lei que estava em vigor, o esforço político para que a cidade tivesse um grupo escolar, a necessidade da continuidade estudos para uma melhor formação de modo a atender as necessidades das indústrias que se instalaram na cidade.

Um estudo mais aprofundado da criação e trajetória deste grupo escolar poderá ser feito baseado em relatos pessoais, que demandariam de um tempo maior para sua execução, pois a documentação desde 1941 até 1971 não foi encontrada na instituição de ensino em estudo. O estudo de sua trajetória ficou comprometido, embora constantes e cansativas procuras realizadas por documentos, pouca coisa foi encontrada. Os livros atas de um modo geral, relações de alunos, livro ponto professores, nada foi encontrado na escola. O arquivo e manutenção de documentos escolares nessa época esteve muito comprometido por vários motivos, dos quais podemos citar alguns: local inadequado para seu armazenamento, a não obrigatoriedade de guarda de alguns desses documentos, tempo de guarda dos mesmos e o pouco ou quase nenhum conhecimento do valor histórico de documentos descartados por quem os descarta.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói, 2004.
- ALMEIDA, Aluísio de. **História de instrução em Sorocaba**. Piracicaba, SP: Shekinah, 1989.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.
- AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 12, p. 208-224, set. 2015.
- AZEVEDO, Crislaine Barbosa; SANTOS, Rosa Milena. Corpo, criança e escola - aspectos da cultura escolar dos grupos escolares norte-rio-grandenses. Dossiê história do corpo. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 16, n. 37, p. 91-126, jul./dez. 2015.
- BAEZA, Teresa Marcela Meza **Manual de trabalho em arquivos escolares/ Secretaria da Educação**; SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CRE Mario Covas, IMESP, 2003.
- BAPTISTA, Mirian Cesar. **Um Salto para a História**. Salto de Pirapora/SP, 2007.
- BARBOSA, Sara Rogéria Santos. A legislação pombalina e a reforma dos estudos menores. **Revista de Estudos de Cultura**, nº 04, p. 155-166, jan./abr. 2016.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, 2012.
- BOTO, Carla. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 44. 282-299. 2010.
- BRASIL. **Decreto n. 15.121, de 15 de outubro de 1945**. Aprova os termos do contrato para locação ao Governo do Estado, de um prédio de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos, situado em Sorocaba, (Salto de Pirapóra), à rua Silvino Dias Batista n.45, onde funciona o Grupo Escolar "Dr Afonso Vergueiro". Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 15 de outubro de 1945.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 11 de março de 2017.
- BRASIL. **Parecer nº 77/62, de 15 de junho de 1962**, do CFE. O ensino da religião na lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: Documenta nº 05/06, Rio de Janeiro, jul./ago.1962.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996)**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências.. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de março de 2017.

BUFFA, Ester, PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas (1893 – 1917)**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI Jr., Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). **História da educação em perspectiva. Ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

BUFFA, Ester. Grupos escolares paulistas: organização do espaço e propostas pedagógicas (1893-1971). **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, p. 128-154, 2015.

CAEIRO, José. **História da expulsão da Companhia de Jesus da Província de Portugal (Século XVIII)**. Volume II. Lisboa: Editorial Verbo, 1995.

CAMARA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA. **História do Município de Salto de Pirapora**. 2013. Disponível em: <<http://www.camarasaltodepirapora.sp.gov.br/?pag=T1RjPU9EZz1PVFU9T0dVPU9HST1PVEE9T0dFPU9HRT0=&idmenu=214>>. Acesso em: 03 out. 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e Outros Ensaio**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**. 7a. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)**. Tese de doutoramento. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

COSTA, David Antonio da. Alguns elementos da história da educação matemática no Estado de Santa Catarina, Brasil, no século 20: a aritmética nos grupos escolares. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 27-43, set./dez. 2014.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, Sintia Faé. Alfabetização e ditadura militar relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**, v. 7, p. 103–22, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/1758/1571>> Acesso em: 25 abril. 2018.

E.E. DR. AFONSO VERGUEIRO. **Documento interno**: Relação dos diretores que passaram pela E.E. Dr. Afonso Vergueiro. Salto de Pirapora, 2017.

ESCOLA Profissional. **Jornal Correio Paulistano**, p.31, 3 de ago. 1941.

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

FERREIRA, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-335, set./dez. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S. A., 1986.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A reforma educacional no espaço local. O projeto pedagógico da escola. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 3, n. 5, 2016.

GHIRALDELLI, Paulo. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 28-37, 2013.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Companhia De Jesus No Século XVI E O Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 222-244, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Acessado em 19 de junho de 2018.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Educador da República e Professor da Modernidade: A Formação de Professores Expressa no Currículo da Escola Normal Caetano de Campos (1890-1892). **Anais ... IX Congresso Nacional de Educação – EUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse Estatística do Município de Sorocaba – Estado de São Paulo**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

IMPrensa OFICIAL DO ESTADO. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, Imprensa Oficial, 1941.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina. A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória. In: MELLO, Guiomar Namó (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

LEITE, Gisele. **O Ensino Médio no Brasil**. 2016. Disponível em <<http://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/o-ensino-medio-no-brasil>>. Acesso em 29.03.2018.

LOUREIRO, Marcos Corrêa Silva. A Faculdade de Educação da UFG diante da dimensão pedagógica das licenciaturas. **Revista Inter Ação**, v. 28, n. 2, p. 251-259, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MAINARDES, Jefferson. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 98-117, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANCINI, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2012.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org) **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2012.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos Escolares – Breve introdução a seu conhecimento. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 14/. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art8_14.pdf>. Acessado em maio 2016.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Fontes para a História da Educação. **Práxis Educacional**, v. 2, p. 187-206, 2006.

NUNES, Lucas de Araujo Barbosa. **Mário Pedrosa e a Missão Artística Francesa de 1816**. 2015. 186 f Dissertação (Mestrado em História) – História e Sociedade, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Assis, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo. Geometria e Desenho como matérias do Curso Normal no período da Primeira República no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 3, n. 2, p. 43-54, 2015.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; GONÇALVES, Arlene da Silva. A educação primária no sul do estado de Mato Grosso: organização e expansão dos grupos escolares em Campo Grande–1910-1950. **Revista HISTEDBR on-line** v. 3, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/A%20EDUCA%C7%C3O%20PRIM%C1RIA%20NO%20SUL%20DO%20ESTADO%20DE%20MATO.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ORIANI, Angélica Pall. Escolas Isoladas e Grupos Escolares em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX: tensões em torno de limites. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017**.

ORSO, Paulino José. História, Instituições, Arquivos e Fontes na pesquisa e na História da Educação. **Revista HISTEDBR on-line**. Número Especial, maio/2012.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SALTO DE PIRAPORA. Disponível em: <<http://www.saltodepirapora.sp.gov.br>> Acesso em 08 de novembro de 2016.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa Histórica: O Trabalho com Fontes Documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luis Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e Métodos da História em Educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, Democratização e a Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun., 2015.

SANFELICE, Jose Luis. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista Histedbr on-line**. Número Especial, agosto/2006. Disponível em: <http://histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>. Acesso em 22/09/2006.

SANTOS, Karyne Alves dos. A criação dos grupos escolares no município de São Gonçalo na década de 60 – Rio de Janeiro. **Anais...** Seminário Nacional do Histedbr - “30 anos do histedbr (1986-2016). 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/download/1068/178>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893**. Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

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: 18 de julho de 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 1.250, de 18 de agosto de 1911**. Crêa os districtos de paz de Votorantim e Salto de Pirapora, no município de Sorocaba. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1911/lei-1250-18.08.1911.html>>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947**. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: Acesso em: 19 de abril de 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 2.456, de 30 de dezembro de 1953**. Dispõe sôbre o Quadro Territorial, Administrativo e Judiciário do Estado, para o quinquênio 1954/1958 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2456-30.12.1953.html>>. Acesso em: 22.de abril de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil – O Papel de Congresso Nacional na Legislação do Ensino**, São Paulo, Cortez, 1987

SAVIANI Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35. ed. rev. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, 2005. Disponível em: <http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 142-145, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de Memórias e Organização de Acervos para a História das Instituições Escolares. In: SILVA, João Carlos et al. (Orgs.). **História da Educação, arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Editora Alínea, 2013b.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XIX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. 2006. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> .
Acesso em: 10 maio 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, Editora UFPR, 2008.

SILVA, Diana Rocha da; CASTRO, Cesar Augusto. A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 284-308, jan./abr. 2016.

SILVA, Henrique M. Alguns apontamentos sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas. **Revista de História Regional**. 5(2). p.137-148. Inverno 2000.

SILVA, João Carlos et al. (Orgs.) **História da Educação, arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XIX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai./jun./jul./ago. N. 14, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b.

VIEIRA, Alboni Marisa Pianovski. Instituições Escolares, Memórias, fontes, arquivos e novas tecnologia. In: SILVA, João Carlos et al. (Orgs.). **História da Educação, arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

VIEIRA, Rogich. Falecia o doutor Afonso Vergueiro. **Jornal Cruzeiro do Sul**. 27 jun. 1994.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FICHA DE PRÉDIOS ESCOLARES

Município SOROCABA

Distrito SALTO DE PIRAPÓRA

Estabelecimento - Grupo Escolar: "Dr. Afonso Vergueiro"

Proprietário do prédio: Agenor Iama dos Santos

Residente: Rmnd. Pedro II- Sorocaba

Arrendado ou cedido gratuitamente? Arrendado

Com contrato? NÃO

Aluguel mensal Cr. \$400,00

Início da Vigência do contrato. Prejudicado

Vencimento Prejudicado

Data de recebimento das chaves. Prejudicado

Data da entrega das chaves Prejudicado

Por conta de quem correm os alugueres? Governo do Estado

Data em que o proprietário deve ser avisado para renovação ou cessação do contrato. Prejudicado

Observações: -

Há moradia para o zelador? NÃO

Onde está situado o prédio? Rua Silvino Dias Batista nº 107- Salto de Pirapórá

Está bem localizado em relação à população escolar? SIM

É fácil o acesso? SIM

Há vizinhança inconveniente, quanto à higiene? NÃO Do ruído? NÃO Pelo perigo de acidentes? NÃO

Da moralidade? NÃO

Quais? -

Observações: -

Situação do prédio

Histórico do prédio

Construído para escola ou adaptado? Construído esp. Se adquirido já edificado, quanto custou? Prejudicado

Construído pelo Estado ou por particular? Particular Se por particular, quem o construiu? Agenor Iama dos Santos

Início da construção em 1. de Abril de 1939 Terminação das obras em 1. de Julho de 1939

Data da instalação do estabelecimento no prédio 7. de Agosto de 1941

Foi reformado o prédio? NÃO Quando? Prejudicado Em que consistiu? Prejudicado

Observações: -

Ficha De Prédios Escolares

ANEXO A

ANEXO B

Histórico das alterações da moeda nacional

Moeda Vigente	Símbolo	Período de Vigência	Fundamento Legal	Equivalência
Real	R	Período colonial até 07/10/1833	Alvará S/N de 01/09/1808	R 1\$2000 = 1/8 de ouro de 22K.
Mil Réis	Rs	8/10/1833 a 31/10/1942	Lei nº 59, de 08/10/1883	Rs 2\$500 = 1/8 de ouro de 22K
Cruzeiro	Cr\$	01/11/1942 a 30/11/1964	Decreto Lei nº 4791, de 05/10/1942	Cr\$ 1,00 = Rs 1\$000 (um cruzeiro corresponde a mil-réis)
Cruzeiro (retirada dos centavos)	Cr\$	01/12/1964 a 12/02/1967	Lei nº 4511, de 01/12/1964	Cr\$ 1 = Cr\$ 1,00
Cruzeiro Novo (volta dos centavos)	NCr\$	13/02/1967 a 14/05/1970	Decreto-Lei nº 1 de 13/11/1965	NCr\$ 1,00 = Cr\$ 1.000
Cruzeiro	Cr\$	15/05/1970 a 14/08/1984	Resolução do Banco Central nº 144, de 31/03/1970	Cr\$ 1,00 = NCr\$ 1,00

Fonte: Banco Central do Brasil e IOB, 2017 (Disponível em: <<http://www.ocaixa.com.br/passos/passos2.htm>>. Acesso em: 20 out. 2017)

ANEXO C

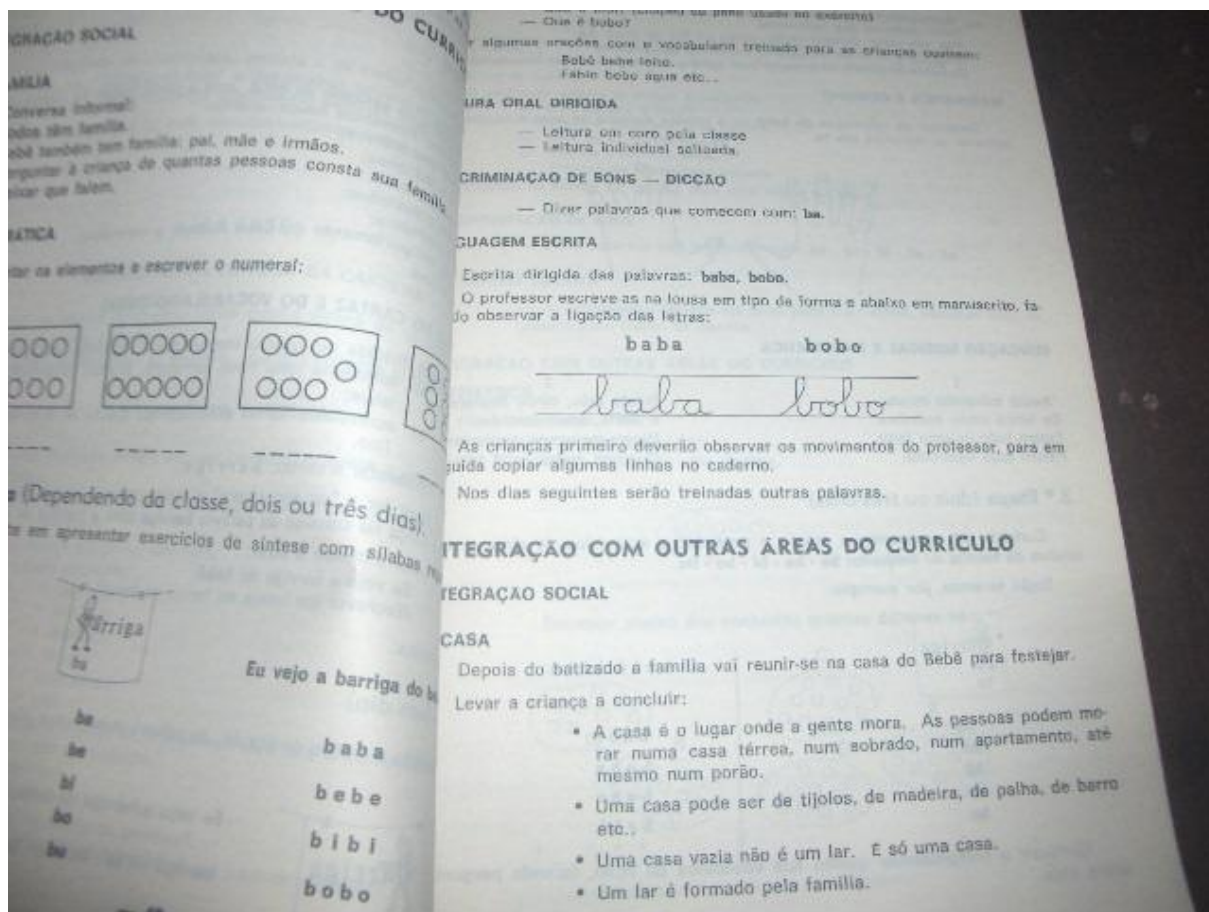
Exemplar da 68ª edição da cartilha *Caminho Suave*, 1965



Fonte: Disponível em: < <http://edasuaepoca.blogspot.com.br/2012/05/1980-cartilha-caminho-suave-branca.html> > Acesso em: 25 de abril de 2018.

ANEXO D

Manual do professor da cartilha Caminho Suave.



Fonte: Disponível em: < <http://edasuaepoca.blogspot.com.br/2012/05/1980-cartilha-caminho-suave-branca.html> > Acesso em: 25 de abril de 2018.