



Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929)

Edneia Regina Rossi

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: edneiारossi@uol.com.br

RESUMO. Neste artigo, a proposta é refletir sobre diferentes espaços institucionais públicos destinados ao ensino elementar na Primeira República (1889-1929). Tomando como fonte documental relatórios de inspetores e diretores gerais de ensino de São Paulo, bem como depoimentos de professores primários das primeiras décadas do século XX, discutimos os diferentes modelos institucionais da época, e seus contextos sociais de inserção, com ênfase na modernização do espaço escolar e de seu fazer. A busca pelo enquadramento objetivo, racional e científico, ancorado em resultados operacionais, a partir do desenvolvimento científico e da aplicação de tecnologias, toma conta das motivações do período e chega à escola. As remodelações dos espaços físicos, assim como das práticas instituídas em seu interior, atestam a aplicação destes saberes à escola. No entanto, a análise permite identificar que muitas das críticas às escolas isoladas e às escolas reunidas refletem as perspectivas dos lugares ocupados pelos sujeitos que as fizeram. O olhar do diretor de ensino não coincide com o do professor, ocorrendo representações diferentes e, às vezes, antagonísticas, de um mesmo fenômeno social, como identifica Roger Chartier.

Palavras-chave: história da educação na primeira república, instituições de ensino elementar, São Paulo (1889-1929).

Schools gathered and school groups: traits of technical-scientific modernity in elementary teaching (1889-1929)

ABSTRACT. This article aims to reflect about the different public institutional spaces destined for Elementary Education in the First Brazilian Republic (1889-1929). Having as documental source the reports of inspectors and general directors of Education of São Paulo, as well as testimonials from Elementary Education teachers from the first decades of the 20th century, we discuss the different existing institutional models and their social contexts of insertion, emphasizing the modernization of school space and their educational practices. The search for an objective, rational, and scientific framework, grounded in operational results from scientific development and the application of technology, takes charge of motivations of the period and reaches the school. The remodeling of physical space, as well as the practices instituted in its interior, demonstrate the application of this knowledge to the school. However, with the analysis, it is possible to identify that much of the criticism made to the isolated schools and the schools gathered are prospected by the professional benches occupied by those who make criticism. The view of the education director does not coincide with the professors', thus having different, and sometimes antagonistic representations, of a same social phenomenon, as Roger Chartier identifies.

Keywords: first republic education history, elementary education institutions, São Paulo (1889-1929).

Introdução

Tomando como fonte documental os relatórios de inspetores e diretores gerais de ensino de São Paulo, bem como depoimentos de professores primários das primeiras décadas do século XX, o objetivo deste artigo é discutir os diferentes modelos de instituições escolares públicas primárias existentes neste período, com ênfase no processo de remodelação e modernização destas instituições.

A escola de ensino elementar foi assumindo centralidade na vida social no início do século XX.

Neste período, encontramos referências a diferentes instituições que se ocupam do ensino elementar no Brasil: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas particulares, subvencionadas ou não, as escolas estrangeiras e as escolas operárias vinculadas ao sindicato. Além desses diferentes espaços institucionais, encontramos referência à existência de funcionamento de aulas autônomas, e não oficiais, de aprender a ler e a escrever.

No entanto, quando se trata de instituições públicas, há, no estado de São Paulo, três modelos

mencionados nos documentos analisados: os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas isoladas. Nos relatórios apresentados pelos inspetores de ensino¹ às diretorias de ensino, eles são unânimes na desvalorização das escolas isoladas e reunidas e na valorização dos grupos escolares, representação e materialização do que se poderia entender por modernidade no campo educacional. Criado, no estado de São Paulo, pelo Decreto n. 248, de 26 de junho de 1894 (Brasil, 1894), o grupo escolar, nascido com a República, era uma instituição ainda recente para as duas primeiras décadas do século XX. Símbolo de progresso, representava o rompimento com o modelo de instituição escolar do Império.

Com efeito, a convivência destas três instituições perdurou durante uma longa trajetória na história da educação brasileira, uma vez que as escolas isoladas e reunidas, com arquitetura modesta e custos mais acessíveis, atendiam aos imperativos de um país agrário, com populações dispersas por seu extenso território. Neste sentido, importa identificar as mudanças de ideias que se operaram, mesmo que em fluxo vagaroso, nas mais diferentes direções, inclusive no âmbito das escolas reunidas.

A modernização técnico-científica aplicada à organização do espaço e dos saberes escolares ecoa em muitas direções. Elas podem ser percebidas na criação dos grupos escolares e na remodelação das escolas reunidas, revelando os sentidos empregados na racionalização da vida social. Essa racionalização construiu, ao longo do processo, o modelo graduado de ensino que se expandiu, nas primeiras décadas republicanas, como uma instituição educacional almejada não apenas por governantes, mas também por outros sujeitos, como diretores de ensino e professores. Nas reflexões que faz sobre a implantação da escola graduada em São Paulo no início da República, Souza (1998, p. 31-32) argumenta que este modelo, que culminou com a criação dos grupos escolares, esteve vinculado à conjuntura política de criação da própria República e almejava que a escola primária passasse “[...] de uma escola de ler, escrever, contar, para uma escola de educação integral, com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito, para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado [...]”, sendo expressão de modernidade e desenvolvimento.

Depoimentos de professores do interior do estado desse mesmo período revelam aproximações,

¹ Os inspetores de ensino eram funcionários do Estado ligados à Diretoria Geral da Instrução Pública, encarregada de dirigir e inspecionar o ensino. Os inspetores escolares, cumprindo determinações regulamentares, encaminhavam à Diretoria Geral seus relatórios. A partir destes dados, era elaborado um relatório geral pelo diretor da Instrução Pública. Posteriormente, esses relatórios eram publicados, anualmente, como *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*.

mas também distanciamentos, em relação aos problemas levantados por inspetores de ensino sobre as escolas isoladas. Dessa forma, transitamos no sentido de pensar que os sujeitos que elaboraram esses discursos ocuparam lugares diferentes dentro do sistema educacional paulista. As análises buscaram respaldo teórico nos estudos de Chartier (1991), que, ao problematizar a percepção do real como algo extremamente objetivo, oferece suporte para pensar que a percepção do real é uma representação compartilhada por indivíduos de um mesmo grupo social. As práticas culturais e seus objetos não podem ser classificados de acordo com divisões sociais prévias, “[...] identificadas a partir de diferenças de Estado e de fortuna” (Chartier, 1991, p. 177).

Neste sentido, é importante perguntar para quem se configurariam como melhores as mudanças no espaço institucional escolar? Para o professor? Para o aluno? Para a gestão do sistema educacional? Em que medida?

Espaços modernos de educar

O início da República é reconhecido, pela historiografia da educação, como o período em que será impulsionada a construção dos chamados grupos escolares, com suas construções imponentes, criação de classes para o ensino e a organização seriada dos alunos. Souza representa os grupos escolares como:

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (Souza, 2008, p. 41).

Nas primeiras décadas do período em estudo, houve uma valorização do grupo escolar em relação às demais instituições, ou seja, este era a representação e a materialização do que se poderia entender por modernização no campo educacional. Criado pelo Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894, nascido com a República, o grupo escolar era símbolo de modernidade e progresso, representando o rompimento com a antiga escola imperial, cuja representação seria a escola isolada.

Neste período, quando nos referimos ao ensino público, além de aos grupos escolares, havia as escolas isoladas e as escolas reunidas. Segundo Rossi:

As escolas isoladas representavam outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, à racionalização e ao controle do trabalho que os caracterizavam, pareciam desajustadas. Essas escolas não eram isoladas apenas por serem classes autônomas, mas também por serem unidades de funcionamento. Embora houvesse uma regulamentação que estabelecia parâmetros para seu funcionamento, elas não apresentavam rigidez, mostrando-se, na maioria das vezes, flexíveis às necessidades locais (Rossi, 2017, p. 168).

Com relação ao ensino primário no início da República, estudos têm destacado que, embora houvesse uma valorização dos grupos escolares, a hegemonia, no estado paulista, não ficou a cargo desse modelo (Rossi 2003, 2017; Araújo, Valdemarin, & Souza, 2015). A expansão do ensino, naquele momento, aconteceu por dois modelos de escola: a chamada escola graduada e a escola isolada, ou unitária. A este respeito, Araújo et al. (2015) consideram que:

[...] o exame de organização pedagógica remete a dois modelos fundamentais: a escola unitária – regida por um único professor ministrando o ensino primário para as crianças de diferentes níveis de adiantamento em uma sala de aula –, e a escola graduada – caracterizada pela divisão dos alunos em classes supostamente homogêneas, isto é, com o nível de adiantamento; cada classe correspondendo a uma série, funcionando a escola em um prédio com várias salas de aula e vários professores, cada um responsável por uma turma de alunos, considerada a relação classe/série (Araújo et al., p. 35).

É possível afirmar que, no início da República, a escola se expandia por modelos diferentes. A escola isolada foi representada, pelas dificuldades que tinha que enfrentar, como inferior à do modelo graduado. Para Souza (2008, p. 124), “[...] a precariedade dos edifícios que abrigavam estas escolas, a carência de mobiliário, de material didático, a dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares [...]”, aliavam-se, ainda, aos baixos salários dos professores e às precárias condições de trabalho. Assim, Souza (2008, p. 46) concebe as escolas isoladas como *um mal necessário*, uma vez que se “[...] tornaram, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro ou da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências”.

Como mal original, as escolas isoladas foram representadas por inspetores escolares, em relatórios gerais de ensino do estado de São Paulo, com um limitado número de exceções, como o modelo que impedia desenvolver um bom funcionamento de suas

classes. No entanto, é relevante analisar os diferentes modelos institucionais, tomando como ponto de partida o lugar para o qual se destinavam. Com relação à população brasileira, Vilela e Suzigan (1973) afirmam que, em 1920, no Brasil, apenas 10,7% da população vivia em cidades. A maioria se encontrava na zona rural, vivendo em regiões longínquas e isoladas da movimentação urbana. O ensino elementar chegava a esses sujeitos por meio das chamadas escolas isoladas e reunidas, que possuíam características bem diferentes dos grupos escolares, localizados em grandes centros urbanos.

O Brasil, um país fundamentalmente agrário e com grande extensão geográfica, utilizava-se sobremaneira do modelo de escola isolada. No entanto, em 1914, o diretor geral de Ensino de São Paulo relata, ao secretário de Estado, como os inspetores apontavam as fragilidades e dificuldades de funcionamento dessas instituições. O diretor sintetiza em nove itens o que era descrito como problema. Entre eles, o espaço físico figurava como principal, destacando-se a inexistência de um conforto mínimo para um bom aprendizado, descrito como espaço insalubre, com pouca luz, pouca ventilação e apertado. Outra dificuldade estava relacionada à distância da residência do professor da sede da escola. Sendo difícil, o transporte transformava-se em obstáculo, acentuado em dias de chuvas, para sua fundamental assiduidade e pontualidade. A este quadro de dificuldade, acrescentava-se a ingerência, indevida, da política local na escola, que ficava muito mais à mercê dessa política do que da política educacional.

Junte-se a isso a comparação feita entre os diferentes modelos de instituição, que enaltecia a organização instituída pelos grupos escolares. O modelo das escolas isoladas, aos olhos dos inspetores escolares, parecia desajustado diante da racionalização e controle do trabalho que podiam observar nos chamados grupos. As escolas isoladas eram ‘classes autônomas’, enquanto unidades de funcionamento. Embora houvesse uma lei que regulamentava o funcionamento do ensino, o Código de Educação do Estado, sua objetivação, na prática e na maioria das vezes, mostrava-se flexível de acordo com as necessidades locais. O horário de funcionamento, por exemplo, ficava a critério do professor ou da própria necessidade do local onde a escola estava instalada.

Em depoimento de professoras que lecionaram em escolas isoladas nos anos 1910 e 1920, podemos observar a flexibilidade de funcionamento dos horários de aula. Pela manhã, em períodos intermediários, ou à tarde, o funcionamento das escolas parecia não se impor às circunstâncias externas; adaptavam-se às situações de transporte, ou aos horários em que o sol,

muito quente, dificultava o trabalho das crianças. Assim relatam duas professoras:

[...] quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhei, trabalhei no período da manhã. Por causa do [...] do [...] trem né. Depois, aí, eu passei pra [...] do meio-dia [...] da [...] pra tarde. Que eu pousava lá passava o dia lá [...] passei pra tarde (Demartini, 1984, p. 3).

[...] eu dava aula de 10 a 3 horas. Tinha meia hora de recreio. Nessa meia hora de recreio, a criançada ficava lá [...] (Demartini, 1984, p. 4).

A escola poderia funcionar no período da manhã, em horário intermediário ou, ainda, no período da tarde. Essa maleabilidade em seu funcionamento se fazia em virtude da adaptação da escola a situações, como o horário do transporte ou o momento do dia em que o sol, muito quente, dificultava o trabalho das crianças na lavoura. Assim, evidenciava-se que a escola não impunha, com rigidez, seus horários, mas adaptava-se de acordo com a vida local.

A afirmação da superioridade dos grupos escolares pelo olhar dos inspetores e diretores de ensino também pode ser observada quando o assunto eram as escolas reunidas. Estas instituições espalharam-se pelas cidades e zonas rurais do interior brasileiro, organizando-se em locais de população pouco densa. Nestas instituições, como o próprio nome sugere, reuniam-se, num mesmo lugar, quatro ou mais escolas isoladas, para facilitar o ensino e sua fiscalização.

No caso do estado de São Paulo, encontramos registros fotográficos destes espaços, que identificam construções físicas diferentes dentro do modelo de escola reunida. Ou seja, em algumas localidades, a simplicidade arquitetônica revelava o pouco dispêndio de recursos para sua construção; já em outros, a preocupação estética se fazia mais presente (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Escolas reunidas rurais, município de Itajubá.

Fonte: São Paulo (1923, p. 293).

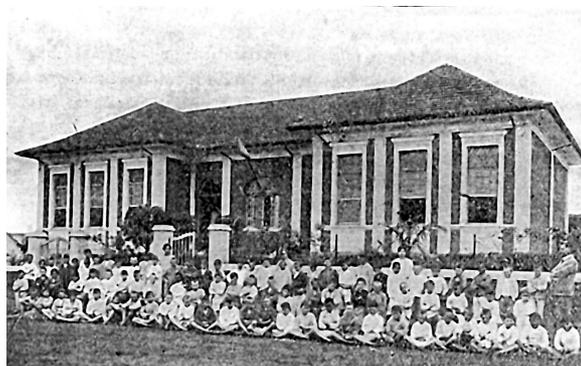


Figura 2. Escolas Reunidas de Vila Rezende, município de Piracicaba.

Fonte: São Paulo (1923, p. 17).

Enquanto espaço de organização de ensino, essas escolas, nos relatórios de inspetores, embora consideradas em situação de vantagem em relação às isoladas, foram avaliadas como carentes de uma remodelação. Para eles, as escolas deveriam ter a mesma organização dos grupos escolares, medida que já vinha sendo proposta por meio de ofício ao secretário do Interior e transmitida ao Congresso Legislativo do Estado. Para o diretor de Ensino, Oscar Thompson, em seu relato no Anuário de 1917 (São Paulo, 1917), as escolas reunidas viviam uma vida transitória enquanto não pudessem fundir-se ou transformar-se num grupo escolar.

No entanto, importante é observar a remodelação desta escola, feita a partir do modelo dos grupos escolares. A Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917, criou o cargo de diretor escolar para as escolas reunidas, que não existia antes. A distribuição dos alunos deveria ser feita por classe homogênea, de acordo com o adiantamento dos alunos; cada classe ficaria a cargo de um professor. Estas eram as características que as aproximavam das inovações de organização e racionalização dos grupos escolares.

Nos relatórios referentes ao período de 1918 a 1923, verificamos um crescimento vertiginoso das escolas reunidas no estado de São Paulo. Em 1919, eram 39 unidades em funcionamento; em 1922, esse número saltou para 222, para chegar, em 1923, a 348. No Anuário de 1923, o diretor de ensino Guilherme Khulmann, em entrevista, afirma serem esses estabelecimentos mais convenientes ao Estado. Eles seriam econômicos e eficientes, com pessoal administrativo limitado e de instalação fácil e barata.

Assim, as escolas reunidas incorporaram uma racionalização na organização e funcionamento de seu espaço que as assemelhava à dos grupos escolares. Na visão do diretor, reunindo-se várias escolas em um só prédio, sob a direção de um

professor, desapareceriam muitos inconvenientes que se encontravam na escola isolada. Tornava-se mais intensa a fiscalização do trabalho do professor. Por outro lado, haveria um emprego das energias desse professor que, desobrigado de outros deveres a ele impostos pela escola isolada, teria mais tempo para se dedicar exclusivamente aos trabalhos de sua classe, agora seriada. A existência da ação de uma direção ofereceria maior assistência pedagógica aos professores e daria, como consequência, orientação ao ensino e à uniformização didática. As escolas reunidas corrigiam, ainda, os defeitos higiênicos das instalações das escolas isoladas, além de assegurar sua instalação definitiva. Assim, configuravam-se em espaços mais modestos e buscavam aliar menores gastos à racionalidade funcional dos grupos.

Os grupos escolares, por sua vez, foram projetados com uma arquitetura monumental e marcaram um rompimento de concepção, organização e funcionamento da escola imperial. Os grupos possuíam um diretor envolvido diariamente com o cotidiano da escola. Se, por um lado, a fiscalização e o controle eram maiores, por outro, o convívio entre professores e a direção criava a possibilidade de melhor aprimoramento do trabalho do professor. Os horários fixados para início e término de aula eram seguidos por todos; exigiam-se e fiscalizavam-se a pontualidade e a assiduidade, tanto do aluno como do professor. O espaço físico era projetado para atender aos requisitos de higiene e saúde prescritos pelos médicos higienistas; a organização das salas por série (uniformidade de classes) eliminava as salas multisseriadas das escolas isoladas, em que o professor atendia, simultaneamente, a várias séries de ensino, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. Assim:

Os grupos escolares, uma vez organizados, não exigem, em rigor, muitas visitas de inspeção, pois as respectivas classes estão constantemente sob as vistas do diretor. As escolas isoladas, porém, precisam estar, o mais constantemente possível, debaixo das vistas das autoridades escolares, não só para que aí se firmem os melhores métodos de ensino, como para que este seja ministrado com proveito. Os professores, entregues a si mesmos, em regra, pouco fazem para um ensino profícuo (São Paulo, 1916, p. 15).

O grupo escolar inaugurava outra cultura escolar, que precisaria ser aceita e incorporada por todos os que pertenciam a esse espaço e, também, por quem estava fora dela, como as famílias dos alunos, por exemplo.

Aos olhares externos, a boa apresentação visual era um ingrediente importantíssimo para denotar

credibilidade. Nos relatórios de ensino, os registros fotográficos dos grupos escolares são da apresentação externa da fachada dos prédios, todos muito semelhantes ao da Figura 3, encontrada num livro de arquitetura.



Figura 3. Grupo Escolar do Braz (1895), São Paulo.

Fonte: *Arquitetura ...*, (1991, p. 26).

A fotografia destaca o registro da arquitetura do prédio escolar, permitindo interpretar que o olhar que produziu essa imagem intencionava fazer sobressair o espaço físico, sua beleza e monumentalidade, expressão de desenvolvimento e modernidade. Esta representação ideal, imune a problemas, contribuía positivamente para a produção de um novo modelo que pudesse ser aprovado por diferentes olhares.

Contudo, no coração do processo que transformava a escola primária em instituição formativa, encontrava-se a figura do professor. Ele seria a pessoa que iria transformar as finalidades educativas em ensino propriamente dito; ele as revelaria aos alunos. A formação e o aprimoramento profissional do professor constituíram foco de atenção no processo de renovação das finalidades educacionais da escola primária. Os grupos escolares, ao possibilitar um maior convívio entre professores e professoras, configuraram-se em espaços de aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, os inspetores, de acordo com os diretores dos grupos escolares, designavam docentes para realizar, em classe, perante os colegas, palestras ou lições práticas. Em outras situações, eram proporcionadas formas para se observar os trabalhos das escolas-modelos para que se implantassem, em suas instituições, os novos métodos e processos de ensino.

Progressivamente, o espaço escolar foi se formulando sob a influência dos artefatos da racionalização e da ciência. Como espaço planejado, a forma de educação escolar adquire supremacia sobre a forma da educação familiar e as experiências do saber comum. É assim que podemos compreender as palavras de Oscar Thompson, em

1917, ao se referir à substituição dos novos métodos e processos de ensino iniciada pela escola:

É preciso vulgarizá-los agora; é preciso popularizá-los; é preciso ensinar a toda e qualquer pessoa a maneira de executá-los, e de tirar deles o melhor proveito, a fim de que as famílias, que tenham filhos nas nossas escolas, não perturbem, com seu ensino antiquado e antipsicológico, a direção pedagógica que os nossos estabelecimentos públicos imprimem à educação de nossa infância (São Paulo, 1917, p. 6).

A escola do educar constrói sua prática pedagógica amparada nas modernas discussões da psicologia do desenvolvimento infantil. A ciência oferece o respaldo para que a forma escolar de educar se imponha à forma familiar, demarcando a especificidade própria do seu campo enquanto instituição privilegiada no saber educar. O educar escolar não apenas difere do educar familiar, mas a ele se opõe, questionando a milenar estrutura do educar da família. A nova mentalidade, implantada pela escola, alterava, lentamente, conceitos e práticas sociais, como a observância dos aspectos psicológicos no processo educativo, que irão suprimindo, pouco a pouco, também no interior familiar, os castigos corporais.

A racionalização dos espaços e do fazer

A construção dos grupos escolares, como símbolos de modernidade, insere-se no mundo urbano que se pretendia racional. Se, por um lado, podemos entender que o grupo escolar foi o lugar de efetivação, na educação, da forma capitalista de organizar e conceber o trabalho, possibilitando uma uniformidade e metodização do ensino que lhe conferiu modernidade, como afirma Faria Filho (1996), também é verdade que sua identificação como instituição moderna se deveu à aplicação, na escola, de conhecimentos produzidos em outros campos, que não o econômico, como o da saúde, por exemplo, que foram decisivos para defender o uso de um mobiliário específico e a configuração do espaço físico.

É importante compreender as mudanças ocorridas no modelo de escola - representado, no Brasil, pelos grupos escolares - como parte de um movimento mais amplo de fluxo e transformações técnico-científicas operado nos países de cultura ocidental, sobretudo a partir do século XIX. As transformações podem ser percebidas nos mais diferentes setores da sociedade, da linha de produção das fábricas, passando pelo movimento dos médicos higienistas, ao planejamento de espaços e arquitetura das instituições escolares. É importante observar as relações entre estas mudanças, uma vez que

pertencem a uma mesma ideia paradigmática. A ideia de racionalização, objetividade e controle permeia tanto o campo da produção, da medicina, da arquitetura, quanto o campo educacional.

Assim, a construção de um espaço higienicamente projetado, a partir dos pareceres de médicos responsáveis pela inspeção escolar, pode ser observada em vários relatórios dos diretores de ensino. Em 1914, por exemplo, relatando os trabalhos de inspeção médica escolar, escreve diretor:

O grupo Escolar do Triunfo forneceu o seguinte número de míopes: seção feminina - 8,29%; masculina - 3,55%. O da Barra Funda, na seção feminina - 5,90%; na masculina - 4,62%, nos alunos que terminam o curso em 1914. É atribuído o fato à deficiência e à má distribuição de luz, no primeiro desses grupos, e a mesma causa, quanto aos do da Barra Funda, pois o antigo prédio, onde esses alunos fizeram quase todo o seu curso, se ressentia dos mesmos defeitos [...] As deformidades do esqueleto, escolioses, notadamente, foram encontradas em proporção mínima, devido certamente aos móveis atualmente usados na maioria das escolas (São Paulo, 1914, p. 16).

A inspeção médica escolar era recente e assinala o diálogo entre a escola e o campo de saúde para melhorar a configuração do espaço e do mobiliário escolar. Os grupos, seguidos depois pelas escolas reunidas, marcam a essência dessa nova instituição, construída como um espaço racionalizado. Esses espaços definiram-se pela aplicação de conhecimentos desenvolvidos em outras áreas, como o da saúde, por exemplo, já citado.

Os médicos higienistas, em suas avaliações, seguiam um roteiro de observações que descrevia os corpos e os espaços, guiados pelo desejo de projetá-los ou de transformá-los segundo a racionalização produzida no campo da saúde. Nas excursões de avaliação dos prédios escolares, eram utilizadas fichas que incluíam observações sobre a localização, os seus arredores, os móveis, os espaços de recreio, a iluminação, a ventilação, as condições dos banheiros, dos lavatórios e da água. Os alunos eram classificados a partir de sua fisionomia, desenvolvimento físico, nutrição, estatura, peso, capacidade respiratória e força muscular.

Os médicos de inspeção escolar avaliavam os alunos e o edifício escolar, seus planos de situação à disposição, a distribuição das classes e dos dormitórios, entre outros quesitos. Esses cuidados podem ser interpretados como uma prerrogativa de que a mudança deveria começar no interior da escola, tanto no que dizia respeito à concepção de seu espaço como à alteração de hábitos das crianças e

de todos os demais profissionais envolvidos. Como se pode ver no relatório da inspeção escolar de 1914, foram inspecionados alunos, professores e empregados dos grupos escolares do Arouche, São João, Triunfo, Barra Funda e Lapa. Ao todo, foram 4.036 alunos, 131 professores e 22 empregados.

Todos esses cuidados de fiscalização almejavam a mudança e o controle dos hábitos sanitários da população escolar e extraescolar. O relatório de 1917 assim conclui:

Infelizmente, o papel da atual escola, no que diz respeito com a sua função sanitária, não é ainda tão amplo, como houvera mister. Urge, pois, que sejam abandonados os estreitos moldes da higiene escolástica vigente e substituída a família nos cuidados com a saúde das crianças [...] (São Paulo, 1917, p. 25).

E prossegue:

Dentro destas normas proporcionará a escola saúde ao educando, sob a condição, porém, de ensinar-lhe a mantê-la, o que conseguirá com a difusão de preceitos de higiene, e, principalmente dos ensinamentos da puericultura, que porão - estamos certos - um dique à mortalidade infantil, a qual concorre para a nossa estatística demógrafo-sanitária com uma grande cifra anual. A saúde física será, pois, uma das preocupações da escola nova, que emprestará da antiga civilização grega o velho lema - *mens sana incorpore sano* - para seu lábaro (São Paulo, 1917, p. 26).

Observa-se uma forte intenção da prática escolar de substituir a prática familiar no que diz respeito aos preceitos de higiene e saúde. A escola assumiria uma responsabilidade com a saúde física das crianças, mudando hábitos, inclusive, no seio familiar. Não é preciso muito esforço para perceber que as práticas familiares de higiene e saúde eram representadas negativamente e, no contraponto, despontava a superioridade do espaço racionalizado da escola, que seria capaz de introduzir novas práticas.

A escola formadora atribuía a si o encargo de velar pela saúde e pelo desenvolvimento físico dos alunos, intencionando transformá-los em exemplos vivos de higiene e saúde, proporcionando-lhes hábitos de higiene aplicáveis à vida familiar.

Se a remodelação do espaço da escola se fazia, como buscamos demonstrar, pela contribuição de conhecimentos vindos de outras áreas, como a saúde, por exemplo, não é menos verdade que a racionalização se construía, também, pelas exigências e mudanças ocorridas no interior da própria escola. Em muitos depoimentos de docentes que lecionavam em escolas isoladas e reunidas, durante as décadas de 1910 e 1920, era presente a

exteriorização da necessidade de uma melhor organização do trabalho pedagógico. O descontentamento com uma prática que pouco atendia à demanda da realidade pode ser percebido ao mesmo tempo que o desejo do reordenamento do fazer escolar. Assim afirmam duas professoras:

[...] É um absurdo a gente em 4 horas dar aula para três classes. É muito duro (Demartini, 1998, p. 62).

[...] este tempo lá das Escolas Reunidas em Jurumirim, aí já foi uma experiência melhor, mais concreta e daí também eu já tinha diretor e a nossa responsabilidade se resumia em lecionar. Na escola isolada não. A gente é diretora, faz matrícula, faz tudo. É diferente. Quem leciona na escola, mesmo, se guia (Demartini, 1998, p. 61).

Um professor explicitou:

Nós trabalhávamos ali, três professores [...] Então havia ali um problema terrível. Terribilíssimo na organização do ensino [...] as classes multigraduadas. Que vinha a ser os diversos níveis de uma classe. Porque eu recebia os alunos, suponhamos, vinha se matricular um menino a [...] O que é que você já fez? 'A, eu já fiz em tal lugar o 3º ano, então eu quero me matricular no 4º ano'. Suponhamos que viesse 2 alunos pro 4º ano; suponhamos que viesse 5 alunos pro 3º ano; suponhamos que viesse 4 alunos pro 2º ano; suponhamos que viesse 15 alunos pro 1º. Tudo numa classe só. Então o que que era preciso fazer, com aquela gente toda? Era preciso dar aula pra eles todos. Mas como? Tinha que organizar um [...] um [...] um horário, tão [...] de [...] com tal plasticidade, que a gente pudesse, por exemplo: se eu tenho que chamar dez meninos por quadro negro pra aula de leitura, não é. Eu vou começar a leitura - eu vejo um gato o gato é [...] não sei que, nã, nã, na [...] Aquele resto é todo desocupado. Então tem que ocupar aquela gente toda, numa sala só! De modo que aquela minha conversa aqui atrapalhava o trabalho deles, e o que eles estavam fazendo? Estavam desenhando, estavam fazendo tornos - que havia muita mania de tornos, aqueles pauzinhos assim [...] Mania de trabalhar com tornos, não é. Ou estavam desenhando, ou estavam lendo, ou estavam escrevendo ou estavam copiando. Então, esse foi o problema mais difícil que eu encontrei no meu magistério, durante o tempo que eu estive lá, na escola rural. Porque depois a escola passou a reunidas. Aí eles juntavam quatro classes e nomeavam um diretor. Então é [...] (Demartini, 1998, p. 62).

As queixas dos docentes produzem uma visibilidade das escolas isoladas que revela uma reflexão sobre o próprio fazer e, ao mesmo tempo, o desejo de uma melhor execução prática. A racionalização do fazer busca conjugar um maior e melhor resultado com menor esforço. Assim, seja pela voz dos médicos higienistas, responsáveis pela

construção de espaços mais adequados à saúde e ao aprendizado, seja pela voz das professoras primárias, é possível perceber um universo que se pretende produzir a partir da racionalidade moderna e científica. Neste sentido, os grupos escolares adquirem a força simbólica da modernidade.

A busca pelo enquadramento objetivo, racional e científico, ancorado em resultados operacionais a partir do desenvolvimento científico e da aplicação de tecnologias, toma conta das motivações do período. Todos os agentes da escola manifestavam sua crença na ciência e na razão como portadoras de neutralidade e objetividade. Uma racionalidade “[...] feita de disciplina, hierarquia e submissão, uma racionalidade fundamental como meio de socialização para os tempos que se avizinham” (Candeias, 1988, p. 135).

Considerações finais

As discussões apresentadas neste artigo encontram-se perspectivadas por dois grupos de profissionais ligados ao sistema público de ensino do estado de São Paulo. Um grupo diz respeito aos diretores e inspetores escolares, vinculados aos órgãos de fiscalização da administração do sistema de ensino estadual. O outro é representado pelos depoimentos de professores que exerciam suas atividades em escolas do interior do Estado.

Os inspetores e diretores de ensino, no calor do desenvolvimento dos grupos escolares, representaram negativamente o funcionamento das escolas isoladas e reunidas. Eles as apresentavam numa situação de atraso e inadequação frente a um mundo que se pretendia funcional e racionalizado. Uma instituição tímida, que buscava mais se adaptar do que se impor. No entanto, esse olhar possui uma perspectiva de quem fiscaliza e administra o sistema.

Chama a atenção a diferença de discurso entre os professores e os inspetores e diretores de ensino. Para os professores, ocupados com o cotidiano do fazer escolar, os problemas são sentidos de outra forma. O relato da professora, por exemplo, que conta sobre a adequação do horário escolar às necessidades locais, não ressoa como problema para a prática escolar da mesma maneira que ocorre quando relatada por um inspetor de ensino. Por outro lado, o funcionamento da escola por meio de salas multisseriadas configura-se como um problema para ambos os olhares.

Neste sentido, a discussão das mudanças no espaço escolar, de escola isolada para escola reunida e grupo escolar, sentidas como uma melhoria, como um avanço irrestrito do espaço escolar, precisa ser mais bem analisada. Para qual dos olhares as mudanças no espaço institucional escolar se

configurariam como melhores? Com isso, não se está negando a importância dos fluxos de mudanças técnico-científicas, analisados neste artigo, para a reconfiguração da instituição escolar. O que se questiona, na verdade, é em que medida a implantação deste modelo de ciência teria significado uma melhoria para o ensino, para a aprendizagem e para a gestão da escola pública.

É possível perceber que a instituição de ensino elementar, no início da República, foi planejada e organizada sobre os artefatos da racionalização e da ciência; que a educação escolar intencionava adquirir supremacia na formação de hábitos higiênicos sobre a educação familiar; e que os responsáveis pela administração pública do sistema de ensino pretendiam que a escola assumisse um lugar de centralidade na vida social.

Referências

- São Paulo. (1914). *Anuário do estado de São Paulo*. Diretoria geral da instrução pública. São Paulo, SP: Tipografia Siqueira.
- São Paulo. (1916). *Anuário do estado de São Paulo*. Diretoria geral da instrução pública. São Paulo, SP: Tipografia Siqueira.
- São Paulo. (1917). *Anuário do estado de São Paulo*. Diretoria geral da instrução pública. São Paulo, SP: Tipografia Siqueira.
- São Paulo. (1923). *Anuário do estado de São Paulo*. Diretoria geral da instrução pública. São Paulo, SP: Tipografia Siqueira.
- Araújo, J. C. S., Valdemarin, V. T., & Souza, R. F. (2015). A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da história da escola primária no Brasil: notas de um balanço crítico. In R. F. Souza, A. C. P. Ferreira, & A. P. C. Lopes. *História da escola primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional* (p. 27-45). Aracaju, SE: EDISE.
- Arquitetura escolar paulista: 1890-1920. (1991). São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação.
- Brasil. (1894). *Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894*. Aprova o regimento interno das escolas públicas. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1892-1920)). Tipografia do Diário oficial.
- Brasil. (1917). *Lei n.1.579, de 19 de dezembro de 1917*. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do estado. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1892-1920)). Tipografia do Diário oficial.
- Candeias, A. (1998). Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In C. P. Sousa, & D. B. Catani (Org.), *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (p. 131-141). São Paulo, SP: Escrituras Editora.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5(11), 173- 191.

- Demartini, Z. B. F. (1984). *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª república em São Paulo*. São Paulo, SP: CERU/INEP.
- Demartini, Z. B. F. (1998). História da educação da população brasileira: diferentes grupos sociais e diferentes fontes. In C. P. Sousa, & D. B. Catani (Orgs.), *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (p.181-193). São Paulo, SP: Escrituras Editora.
- Faria Filho, L. M. (1996). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906 / 1918)*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Rossi, E. R. (2003). *Insuladas tribos - a escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912-1920)*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP.
- Rossi, E. R. (2017). A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). *Série-Estudos*, 22(45), 159-171.
- Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo, SP: Unesp.
- Souza, R. F. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Villela, A.V., & Suzigan, W. (1973). *Política do governo e crescimento da economia brasileira, 1889-1945*. Rio de Janeiro, RJ: IPEA/INPES.

Received on August 2, 2017.

Accepted on October 5, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.