

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo

Jézio Hernani Bonfim Gutierrez

Conselho Editorial Acadêmico

Alberto Tsuyoshi Ikeda

Áureo Busetto

Célia Aparecida Ferrreira Tolentino

Eda Maria Góes

Elisabete Maniglia

Elisabeth Criscuolo Urbinaú

Ildeberto Muniz de Almeida

Maria de Lourdes Ortiz Candini Baldan

Nilson Ghirardello

Vicente Pleitez

Editores-Assistentes

Anderson Nobara

Fabiana Mioto

Jorge Pereira Filho

**TEMPOS DE CIVILIZAÇÃO:
A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA
GRADUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO
(1890-1910)**

ROSA FÁTIMA DE SOUZA

2^a reimpressão



exemplo. A medida fora sugerida no Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo como um dos instrumentos de emulação e meio disciplinar em substituição à velha palmatória. Adotado em vários grupos escolares, esse instrumento exemplifica práticas disciplinares aperfeiçoadas e modernas juntamente com o uso de boletins e cartões de mérito. A escola transmissora da ciência e dos conhecimentos úteis é também a responsável pela formação de bons hábitos, bons costumes, bons comportamentos.

Símbolos, ornamentos, monumentalidade; todos esses elementos da retórica arquitetônica dos primeiros edifícios dos grupos escolares exerceram uma função educativa dentro e fora da escola. Além disso, foram instrumentos importantes para a construção da identidade da escola primária. Devem, portanto, ser vistos como expressões do movimento da escola na construção das cidades e da cultura daquela época.

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardins, a disposição e a distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural. Esse projeto, com vistas a civilizar e moralizar as crianças e, por extensão, suas famílias, configurou-se nos esquadinhamentos de cada sala e cada canto do edifício escolar. No interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. A sala de aula é a especificação básica: uma para cada ano do curso preliminar de cada seção. A cada sala corresponde um grupo de alunos de mesmo grau de adiantamento e um professor, e, às vezes, um auxiliar. Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada (Hall, 1977).

Apesar dos ideais do movimento de renovação que colocavam na ordem do dia a valorização da criança e as especificidades da

infância, o modelo de sala de aula para as escolas primárias predominante na maioria dos países, inclusive no Brasil, atendeu ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares. Um apartamento retangular consolidou-se como a figura mais apropriada para a aula. A questão mereceu a atenção não só de arquitetos, mas de educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos.

A luz terá, destarte, acesso ao recinto pela parte correspondente ao flanco esquerdo dos alunos sentados às mesas; pois só daí lhes poderá vir. Em tais condições, não terão que temer o dardejar direto da luz nos olhos. E, se adotarmos a precaução de manter o peitoril das janelas um pouco acima da altura da cabeça dos alunos estes não se acharão naturalmente preservados, na estrita posição do trabalho, senão que poderão momentaneamente levantar mão da tarefa, e volver a cabeça em todos os sentidos, ainda para a esquerda, sem encontrar a agressão perigosa ou distraidora. (Rui Barbosa, 1947, v.X, t.4, p.13)

Toda a projeção do lugar visava à concentração, à imersão nos estudos e nas tarefas escolares. As grandes janelas que permitiam a invasão da luz na sala de aula “obscuréciam” o ambiente externo, o jardim, a calçada, a rua, a cidade. Vemos assim como um critério de adequação arquitetônica corresponde às necessidades disciplinares. A disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro-negro. Facilita ainda a visualização e a disposição das carteiras, o mais importante móvel escolar.

O século XIX assistiu ao surgimento de uma aprimorada tecnologia da mobília escolar. Médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais lançaram-se no debate sobre o melhor modelo de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares. Especialmente médicos e fisiologistas deriveram-se em exaustivas análises sobre as leis que deveriam presidir a construção das carteiras escolares, considerando-se a *distância*, a separação entre a aresta anterior do assento e o alinhamento vertical da mesa; a *diferença*, a altura entre a mesa e o banco e a *inclinação* da superfície da mesa. Tudo isso de acordo com a altura das crianças (ibidem, p.27).

Dispositivos minuciosos conformaram modelos de carteiras com inegável disciplinamento corporal. A atitude correta do aluno deveria ser: “coxas em sentido horizontal, em sentido vertical as pernas e o tronco; carteiras que nem obriguem a inclinar o tronco, nem exijam mais que o estender moderadamente o antebraço, caindo o braço perpendicularmente sobre o plano da mesa” (ibidem, p.25).

A propósito do material escolar, os pareceres apresentados na preparação do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro em 1883 foram unâmines em ressaltar as vantagens das carteiras individuais facilitadoras sobre tudo da disciplina escolar. A esse respeito afirmava José Manoel Garcia:

A respeito dos assentos e carteiras para os alunos têm-se suscitado questões de alto interesse sob o duplo ponto de vista da higiene e da pedagogia. Prescindindo da discussão por amor da brevidade, declaro de que de tantos tipos pude examinar de *visu* e de quantos nos dão notícia o relatório de Mr. Brun, os do congresso belga, e as monografias de Mr. Narjoux, para as escolas mistas principalmente prefiro o do orfílnato Rothschild, de Paris, com assento isolado, por ser o mais simples e o mais cômodo. Uma vez que se lhe dê tamanho proporcionado à idade e ao desenvolvimento físico dos alunos, presta-se ele a arredá-los das distrações, oferece garantia de moralidade e não embaraça o asseio das aulas. (*Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, 1884*)

As carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Num processo de escolarização em massa ao qual correspondia adequadamente a escola graduada (grupos escolares), a padronização e a homogeneização combinavam paradoxalmente com a individualização do aluno. A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa. Nenhum contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio. No entanto, a economia de recursos favorecia a adoção de carteiras duplas, como indicava Manoel Olympio Rodrigues da Costa:

Quanto à mobília eu entendo que o sistema de uma só carteira e um só banco para cada aluno deve ser preferido; a disciplina ganha pela facilidade das evoluções na aula; a educação lucra, porque o aluno se habita à responsabilidade de seus atos, a qual, com esta mobília, não pode tão facilmente ser dividida com os outros ... As carteiras individuais demandam, porém, muito espaço. Uma sala de 1200 palmos quadrados não poderá conter mais de 60 meninos, deixados os corredores intermédios para as evoluções, e os laterais e do fundo para os exercícios nos grupos. Este sistema se pode adaptar melhor às condições de espaço, construindo mesas ou carteiras para 2 alunos e assento separado para cada um. (ibidem)

Inicialmente, o Conselho Superior da Instrução Pública adotou dois tipos de bancos-carteiras para as escolas públicas paulistas: um de fabricação nacional para duas crianças destinado às escolas isoladas; outro da fábrica Chandler de Boston para uma só criança destinado aos grupos escolares e às escolas complementares (Rel., 1896a). Previa-se, dessa forma, um equipamento moderno e mais apropriado para as escolas modelares e outro mais econômico para as escolas isoladas. No entanto, em pouco tempo a economia acabou subjungando as alucinações disciplinares. Na maior parte das escolas paulistas foi adotado o modelo de carteiras duplas. Fixas ao solo e dispostas em filas, esses móveis fundamentais da sala de aula estabeleceriam uma economia dos corpos.

Encerrados a quatro paredes, o microcosmo da sala de aula é uma estrutura hermética cuja disposição dos objetos e dos corpos reforça as distâncias pessoais e sociais – distância aluno-aluno, aluno-professores, professor-auxiliar. Nessa convivência do trabalho escolar, presa numa teia de deveres, exercícios e atividades, a liberdade encontrava-se fora da sala de aula, em outros espaços intersticiais como os corredores e o pátio. Não obstante, ir ao sanitário poderia consistir em um passaporte para o refúgio, um momento para gazejar.

Além da sala de aula eram outras as subdivisões do espaço escolar: o gabinete do diretor, o arquivo, os corredores, a portaria, o vestíbulo, a sala dos professores, a portaria. Fora da zona edificada, o pátio, os sanitários, o ginásio, o jardim, o portão, a calcada, a liberdade. A relação que esses espaços mantêm entre si põem em relevo a dialética aberto-fechado, dentro e fora que

se encontra presente em todo o espaço escolar. Além disso, manifesta uma série sucessiva de restrições e interdições ao deslocamento dos corpos, isto é, ao uso diferenciado do espaço – do mais coletivo ao mais individual, do uso mais comum ao uso mais restrito.

Uma certa especialização do uso do espaço correspondia às relações de hierarquia e poder. A especialização dos espaços define exclusões, pertinências, marginalidades. São lugares onde se estabelece uma rede de relações de identidades, afetos, emoções. Assim, a sala de aula é território de alunos e professores de determinado ano e seção; a sala de professores é território docente, o gabinete da diretoria é o território da autoridade. A disposição dos móveis e objetos escolares é responsável pela composição identitária da instituição escolar e está implicada na extensão e no deslocamento dos corpos.

No gabinete da diretoria do GE de São Manuel do Paraíso encontravam-se em 1906: um sofá, nove cadeiras simples, duas cadeiras de braço, uma escrivaninha, uma mesa, dois armários para livros, duas escarradeiras de louça, três bandeiras nacionais, uma estante, uma grande quantidade de livros e materiais escolares. Nesse espaço o diretor reinava soberano. Recebia o inspetor do ensino, os professores, os pais, os visitantes, as autoridades políticas, os funcionários da escola, os alunos indisciplinados. A diretoria é território que se confunde com o poder.

No arquivo: livros de escrituração escolar, cadernetas, boletins, carões de promoção, jornais. Nos corredores, um lavatório com espelho, uma bacia, doze limpá-pés de ferro, um porta-chapéu, uma mesa, um tabuleiro, quatro cadeiras simples, uma moringa, uma sineta, três relógios, um quadro de bandeira, uma talha, carabinas e outros materiais para o batalhão infantil. Embaixo da escada, materiais escolares, novos e velhos, e carteiras. No saguão, sete bancos compridos, três talhas quebradas, duas canecas, três bacias de folha, um sino quebrado.

Nas salas de aula: uma mesa, um armário, um relógio, carteiras dianteiras e traseiras, uma cadeira simples, uma cadeira de braço, modelos de caligrafia, uma moringa, um copo trincado, um prato, um tinteiro, um tímpano, um livro de chamada, di-

versos livros de leitura, lousas, mapas, boletins de promoção, um horário.

Além dos materiais indispensáveis às funções do ensino, o mobiliário escolar revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer instaurar e disseminar entre os alunos. Na diretoria encontrava-se, além de um sofá e cadeiras austriacas, escrivaninhas torneadas, porta-chapéu, móveis de fino acabamento. Dessa forma, pode-se notar como o mobiliário dessas escolas refletia a monumentalidade da arquitetura externa. Além de materiais indispensáveis às funções do ensino, o mobiliário revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer disseminar nos alunos, especialmente os objetos relacionados à manutenção da limpeza e higiene: bacias, limpá-pés, lavatórios, escarradeiras. Foi assim que a escola primária contribuiu para desenvolver hábitos de cidadade e urbanidade.

Ordem, limpeza e disciplina são componentes primordiais para uma boa organização escolar, fazem parte de um conjunto de dispositivos de contenção dos gestos, dos instintos, das emoções. Nesse sentido, as representações em torno da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados. Exemplo dessa ação profilática da escola encontramos nas palavras do diretor do GE de São José dos Campos:

são filhos de proletários e de outras famílias menos abastadas, razão por que com mais ardor devemos ministrar-lhes o ensino, olhando-os com carinho. Atendendo ao estado de pobreza de cada um, embora modestamente, tenho-os obrigado a virem as aulas com asseio e decência, o que a princípio não se dava, havendo muitos que se apresentavam quase que andrajosamente, unhas mal cortadas, cabelos compridos, etc. revelando incúria e desmando por parte daqueles a quem afeta a sua educação. (Rel. GF, ordem 6.935, 1906)

Asseio e decência são aspectos expressivos de como o corpo era aprisionado numa rede de signos e representações culturais. A higiene produzia a concepção do corpo moral, por isso, por um lado, o asseio era associado à decência, enquanto o apresentar-se andrajosamente ou com unhas mal cortadas e cabelos compridos

era associado ao descuido, ao desmazelo, à incivilidade e às atitudes condenáveis. O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de “bom comportamento”, dos “bons costumes”, incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito. Isto leva-nos a lembrar as afirmações de Rodrigues a respeito do tabu do corpo:

A própria maneira que consideramos “correta” de falar do corpo constitui uma espécie de código de “boas maneiras” que abriga em si um instrumento de assimetria social, pois implica imediatamente, em uma distinção entre quem é “cultivado” – e pode falar em termos “nobres”, “elevados” e “científicos” – e quem é “rude” – e só pode-se exprimir por um vocabulário baixo, “vulgar” e “indecente” (Rodrigues, 1986, p.117).

Mas se a escola se define como espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola.

Quando os grupos escolares eram cercados por muros e grades, como na descrição do GE de Espírito Santo do Pinhal, são nitidas as fronteiras entre a rua, o bairro, a cidade, os transeuntes, a casa, a escola. Nesse caso, a relação da escola com o meio era obstruíizada por uma fronteira física. Quando situados no alinhamento da calçada a proximidade é mais factível. A calçada é uma extensão da escola, nela ou no jardim em frente, meninos e meninas de diferentes idades esperam juntos o horário do início das aulas, o momento das múltiplas divisões e esquadrinhamentos. A entrada da escola configura-se, portanto, como espaço intersticial mais coletivo, o lugar de encontro por excelência, uma extensão do espaço escolar não normatizado. Outro espaço intersticial é o pátio, o lugar do recreio, o momento do descanso e da descontração da jornada escolar; ele consiste no único lugar dentro da escola onde os corpos podem se movimentar com maior liberdade sem chocar com os móveis e com as fronteiras imediatas. Sob o céu aberto, meninos e meninas, em pátios separados, podem desabro-

char um sorriso, desmarchar em uma gargalhada, dedicar-se a jogos, brincadeiras, brigas.

No entanto, mesmo sobre esses espaços intersticiais recai o olhar vigilante. O regulamento prescrevia a prática disciplinar: “No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares é concedido o intervalo de meia hora para descanso e recreio dos alunos sob a direção e vigilância dos professores ou adjuntos” (Decreto n. 248, de 26.7.1894).

A ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógica e política. Em primeiro lugar, disciplina e ordem são indispensáveis para o ensino simultâneo, obedecendo, pois, a uma dupla racionalidade didático-pedagógica: a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária – civilizar e moralizar. Além disso, são elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito à instituição educativa.

Nas representações dos diretores sobre essas zonas de encontro e descontração percebe-se o desejo vociferante de ordenar e de disciplinar.

Quando assumiu a direção do Grupo Escolar de Ribeirão Preto, em 1906, o diretor observou vários vícios na seção masculina do grupo: os alunos saíam da sala em grupos de quatro ou cinco para tomar água fazendo algazarra pelos corredores. Notou também professores que ficavam palestrando nos corredores na hora destinada aos trabalhos e o mesmo ocorria com os alunos. Além disso, os corredores ficavam cheios de alunos que os professores punham para fora da sala de aula como forma de castigo. Ao tomar medidas corretivas, o diretor afirmava ter recebido muitas reclamações dos pais, que diziam que seus filhos estavam acostumados a sair para fora sempre que desejavam. Evidentemente, o diretor não atendeu aos reclamos dos pais tendo em vista a necessidade de “disciplinar os alunos”.

As primeiras medidas tomadas pelo diretor Arthur da Glória, ao assumir a direção do Grupo Escolar de Taubaté, em 1899, foi em relação à disciplina escolar:

Entreranto, foi-me forçoso encarar, com mais energia a disciplina relativa aos alunos, ponto esse de máxima importância, a alma-mater, por assim dizer, de um estabelecimento desta ordem, disciplina aquela que, se não era de toda má, ressentia-se todavia, da falta de uma maior e mais severa fiscalização. Convergi, portanto, para esse lado as muitas vistas, quer assistindo pessoalmente ao recreio dos alunos, quer determinando as medidas convenientes para conseguir a boa ordem e respeito, inherentes e imprescindíveis numa casa de educação. Conseguí pois, dentro dos limites do artigo supracitado, que fossem premiados os bons e castigados os maus, dando em resultado como esperava, a distribuição de notas de merecimento e estímulo e o amor ao estudo entre os alunos, bem como sensível melhora da disciplina. (Rel. GE, ordem 6.818, 1899)

O mesmo se passou com o diretor do Grupo Escolar “Dr. Almeida Vergueiro”, de Espírito Santo de Pinhal. O diretor Ulysses Ferral, ao assumir a direção, tomou várias providências tendo em vista introduzir na escola os aperfeiçoamentos da disciplina escolar: quadros de notas diárias, uniformidade nos livros e cadernos escolares, ordem na fiscalização dos recreios e saídas dos alunos. Acostumados a brincadeiras livres nas escolas não graduadas, ao passarem para os grupos escolares as crianças ressentiam o controle de todos os seus atos. Essa mudança foi assinalada pelo diretor do Grupo Escolar de Moji das Cruzes:

Essa dificuldade provém da transição repentina dos recreios que eram dados nas ruas, sem a fiscalização dos professores que, nas escolas isoladas, não possuíam pátios próprios para esse fim, resultando disso o cometimento de abusos e vícios prejudiciais à saúde das crianças, assim como aos bons costumes. Tem-se tido muito em vista aproveitar-se o tempo de recreio para a educação física dos alunos, fato aliás de grande alcance na pedagogia moderna. (Rel. GE, ordem 7.105, 1897)

Esse desejo de tornar útil o tempo de descanso dos alunos era compartilhado pelo inspetor Virgílio Cesar dos Reis:

No espaço de tempo destinado ao descanso dos estudos ou trabalhos intelectuais, entregam-se os alunos, na maioria das escolas a brincos muitas vezes impróprios e desordenados, que em vez de servirem para a revigorização das forças, fatigam em extremo

e produzem outros inconvenientes, que falseiam o intento que se teme em vista. Preferível seria que, divididos em grupos, tendo-se principalmente em vista a idade e desenvolvimento físico de cada um, se entregassem os alunos a jogos apropriados sob a direção dos respectivos professores em vez de, em completa liberdade e em promiscuidade, sem fiscalização alguma, escolherem por si o gênero de brincos, durante os quais muitas vezes entregam-se ao pugilato, preferem palavras menos convenientes e praticam outras desordens que em absoluto devem ser coibidas. (Rel. 1908)

Vagar, correr, pular, brincar, xingar e brigar desordenadamente incomodava diretores e inspetores que viam nesses comportamentos dos alunos um grande prejuízo para os bons costumes. Por isso, a necessidade de vigilância permanente, de disciplina insidiosa, de aproveitamento máximo do tempo.

Os reformadores da instrução pública republicana inspiraram-se nos modernos dispositivos disciplinares adovagados pela pedagogia moderna e em uso nas escolas públicas estrangeiras. Tais dispositivos substituíram os castigos físicos pela emulação e persuasão amistosa. Todos os regulamentos da instrução pública do período aqui considerado (1890-1910) reafirmavam que a disciplina escolar deveria repousar essencialmente na afição do professor para com os alunos, de modo a estes serem dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa (Decreto n. 248, de 26.7.1894). Como meio disciplinar secundário era autorizada a aplicação de castigos e prêmios. Esses últimos compreendiam: a passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe, o elogio perante a classe, o elogio solene perante as classes reunidas, distribuição de cartões de boa nota, carões de merecimento e louvor e a inclusão do nome do aluno no quadro de honra. Quanto às penas, elas compreendiam:

admoestação particular, más notas nos boletins mensais, retirada de boas notas, privação do recreio, repreensão em comunidade, exclusão de prêmios escolares, exclusão do quadro de honra e expulsão da escola como incorrigível.

A imposição dos processos disciplinares modernos e mais sutis, coerentes com as novas concepções de infância e com os novos processos de racionalização do mundo produtivo, contou com a

resistência de vários profissionais do ensino, inclusive de professores das escolas-modelo. Para muitos, a prática dos castigos físicos era mais eficaz que a emulação. O diretor do Grupo Escolar de Jacareí, em 1899, era francamente favorável aos castigos físicos como meio disciplinar:

Em casa o exemplo dos pais são quase sempre maus, devido já à má educação que têm, e em geral, pelo menos no interior, os meninos passam quase todo o dia na rua, pervertendo e sendo pervertidos, a fazerem correrias e diabutrás como verdadeiros garotos. ... Daí os inconvenientes da moderna orientação, inconvenientes que estão justamente em terem os legisladores procurado estabelecer uma perfeição que não está de acordo com o desenvolvimento de nosso meio, nem com o estado de nossa civilização. Essa transição brusca da imposição do mestre pelo terror para a outra completamente oposta – a disciplina pela afecção é um mal pois bem sabemos que todas as reformas devem ser feitas lentamente acompanhando a evolução social. Assim eu vos lembro o restabelecimento do castigo físico como uma medida de grande utilidade. Eu bem sei que talvez seja o único a reagir contra esses supostos progressos, bem sei que me chamarão de reacionário. Mas esses mesmos que assim me consideraram não o farão por convicção, estou disso plenamente certo, mas por uma falsa idolatria pelo progresso e por uma tola aversão às coisas do passado...

Estrabelecidoo, como penso, este misto de castigos morais e físicos, com predomínio daqueles, melhorará muito a disciplina e com ela as condições de ensino, do mestre e dos discípulos. Cabe-me ainda declarar-vos, e com prazer o faço, que as meninas podem perfeitamente ser dirigidas só pela afecção, devido ao modo de educação e à docilidade dos sentimentos que possuem. (Rel. GE, ordem 6.818, 1899)

A rua e a casa singularizam o universo de educação de meninos e meninas no final do século passado. No entanto, as representações morais gestadas nesse período condenavam cada vez mais a rua como um lugar de correrias e diabutrás, de perversão e vagabundagem. A “grande internação da infância”, como se referiu Ariès, é uma ação contra o vagar pela rua e o aprisionamento das crianças em instituições disciplinares como a escola. As meninas cuja educação familiar se aproximava mais do padrão de compor-

tamento exigido nas instituições educativas não eram vistas como problemáticas. Para o diretor do GE de Jacareí, os processos modernos não eram adequados ao desenvolvimento do meio nem com o estado de civilização. Justificam-se assim as vantagens dos castigos físicos. Soltos na rua, os meninos pobres corriam o risco da perversão e da imoralidade. A esses recalcitrantes, refratários, incorrigíveis, só mesmo a força bruta. O espaço da civilidade rene-gava os desordeiros, os inconvenientes, os bárbaros.

A respeito dessa diferença entre o comportamento de meninas e meninos, comentava o diretor do Grupo Escolar “Dr. Augusto Reis” de São Manuel do Paraíso:

As meninas são inteligentes, estudiosas e dóceis, comportamento ótimo, afáveis no trabalho com todos o que bem patenteia a boa administração da educação moral por parte das professoras. Baixamente atrasados estão os meninos. Ainda conservam, muitos deles, hábitos de verdadeira selvageria, fruto do meio. Para combater esses maus costumes e implantar disciplina nesta seção é preciso muita energia, dedicação e boa vontade da parte dos professores. (Rel. GE, ordem 6.935, 1906)

Dóceis e afáveis, a rígida educação feminina advinda da família encontra ressonância na escola; o mesmo não se passava com os meninos para os quais a ação civilizadora da escola deveria se impor com maior veemência. Para solucionar o problema da disciplina, Oscar Thompson, diretor da Segunda Escola-Modelo, propunha, em 1896, a criação de escolas correcionais:

as crianças incorrigíveis, de índole perversa não podem permanecer nas escolas, sem prejuízo grave para a disciplina e pelo mau exemplo que dão aos colegas. Mas o Estado não pode abandoná-las, a criança tem o direito de ser auxiliada em sua educação, daí a necessidade de criação de escolas desse gênero, onde certos castigos físicos podem ser usados, restrinindo-se por esse meio à família, à sociedade um homem novo, completamente mudado. (Rel., 1896b)

O diretor da Escola-Modelo de Itapetininga dizia estar de inteiro acordo com Oscar Thompson quanto à criação de tais escolas para meninos de mau comportamento. Essa era também a opinião do diretor do GE de Tatuí.

O diretor do GE “Dr. Cesário Motta” de Itu, considerando as dificuldades dos professores em seguirem um mesmo critério para a disciplina dos alunos, julgou conveniente formular regras claras e práticas que remediasssem esse mal. Elaborou, então, um caderno intitulado “Instruções gerais sobre disciplina e conservação do material escolar”. Tal manual compreendia três capítulos, conforme descrição do diretor: o primeiro, com dezenove parágrafos em referência ao professor, dava-lhe o modo de agir desde o início até o fim das aulas de cada dia e na disciplina do recreio. O segundo capítulo, com doze parágrafos, dizia respeito aos alunos, dispondo sobre prêmios e penas regulamentares; o terceiro capítulo tratava da conservação do material escolar com base em dois critérios: o moral e o econômico. O primeiro considerando os meios pelos quais os professores deveriam incutir no espírito do aluno “o respeito à propriedade alheia, o sentimento de asseio e dignidade pessoal”. O econômico lembrava a crise financeira do Estado e os parcós recursos dos alunos (Rel. GE, ordem 6.935, 1906).

As práticas disciplinares pôem de manifesto outra face da dimensão educativa do espaço escolar. Submetendo o corpo a uma série de interdições, os grupos escolares foram responsáveis pela produção de corpos e sensibilidades, pela difusão dos novos processos disciplinares e, de certa forma, pela construção de uma nova ordem escolar.

POBRE ESCOLA PÚBLICA!

Entre 1894 e 1910, foram instalados 101 grupos escolares no Estado de São Paulo: 24 na capital e 77 no interior. Na cidade de São Paulo, apenas seis prédios pertenciam ao Estado, dos quais dois haviam sido construídos especialmente para escola – GE “Prudente de Moraes” e GE do Brás. No interior, a situação era contrastante.

A maioria dos prédios onde funcionavam os grupos era estadual (em número de 49); desses, 33 haviam sido construídos, outros seis eram municipais e apenas 14 arrendados pelo Estado. A reforma da instrução pública de 1892 prescrevia como critério de preferência

para a construção de edifícios escolares para escolas preliminares as cidades cujas municipalidades auxiliassem o governo, quer pecuniariamente, quer com doações de terrenos e materiais. Não obstante, as edificações não acompanharam o ritmo da crescente criação e instalação de escolas graduadas. A situação foi descrita pelo secretário do Interior, Carlos Guimarães, numa mensagem enviada ao Congresso Legislativo em 1910:

Existem atualmente, fora da Capital, 49 cidades providas de prédios escolares pertencentes ao Estado. Em 35 destas são prédios de construção especial, mas outras são casas adquiridas nas quais se fizeram as precosas adaptações ... Nas demais localidades, onde existem grupos, funcionam eles em casas alugadas pelo Estado ou pelas Municipalidades. Em geral são instalações impróprias. Assim, em breve, 63 localidades ficarão doradas de prédios escolares com as precosas condições higiênicas e pedagógicas. Elevando-se a 170 o número de municípios menos a Capital, restam ainda 107 cidades ou vilas a prover de edificações apropriadas. A Capital do Estado, com uma população que representa a terça parte da população urbana de todo o Estado, só dispõe de dois edifícios especialmente construídos para as escolas primárias. Dos seus 24 grupos escolares, 20 estão instalados em casas adaptadas, das quais 18 são alugadas! (Rel., 1912, p.17)

As queixas dos diretores eram constantes em relação às más condições dos prédios. Solicitavam a ampliação das salas, consertos do telhado, reforma do prédio, cortinas, instalação de esgotos, para-raios, construção de sanitários e cobertura para os pátios. O prédio onde funcionava o 2º Grupo Escolar de Campinas era péssimo, desprovido de condições higiênicas e pedagógicas. O de São Manuel do Paraíso possuía um aspecto triste e sombrio. O de São Simão funcionava em preíodo acanhado e foi preciso colocar algumas classes em outro prédio alugado pela Câmara. As impressões do inspetor Pelopidas de Toledo Ramos em relação ao GE “Dr. Moraes Barros” de Piracicaba não eram boas: “Notei a absoluta falta de adaptação do prédio, a má instalação material do estabelecimento onde não pode ser determinada a completa separação dos sexos, onde até falta em algumas das salas de aula a necessária tubulação de ar, onde não há áreas apropriadas para o recréio de cada uma das seções e

onde faltam quase todos os aparelhos indispensáveis ao ensino” (Rel. IE, ordem 7.025, 1901).

Os da capital não eram melhores. O da seção feminina de Santa Efigênia achava-se num prédio precaríssimo. O GE do Sul da Sé não possuía as condições higiênicas e pedagógicas necessárias a um grupo escolar, como dizia seu diretor:

Além dessas salas não oferecerem a menor comodidade aos professores e alunos, apresentam um grande inconveniente para o ensino, porque sendo elas divididas por *sabiques*, as vozes dos professores quando explicam as classes revertem para todas as salas, estabelecendo imensa confusão, não só as explicações dos mestres, como também desprendem a atenção dos alunos, tornando-os irrequietos. Os higienistas escolares são de opinião que o principal requisito para uma boa casa de instrução é a disposição das salas exigindo-se que as suas superfícies sejam retangulares e estejam calculadas na razão de 1 metro quadrado por aluno.

O edifício deve ser espaçoso e possuir uma área de grande dimensão para os exercícios de ginástica, militares e muito principalmente para o recreio, porque é na brincadeira que a alma infantil se espante e se desenvolve em todo o seu esplendor.

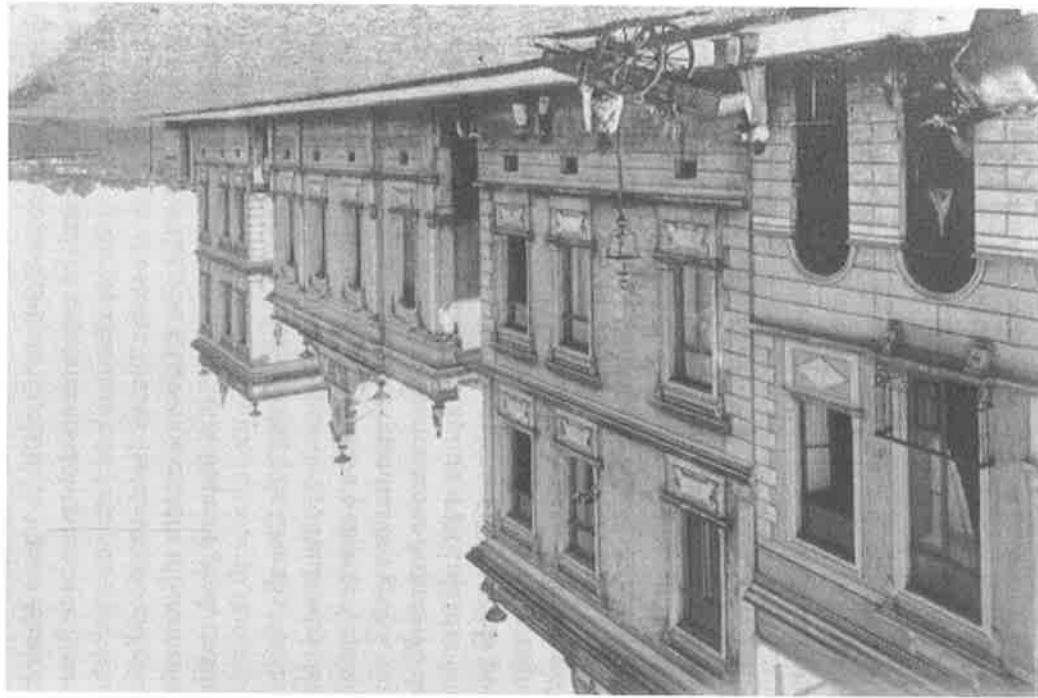
Nenhuma dessas prescrições se encontram neste prédio, por isso o considero anti-higiênico e antipedagógico e como tal não pode servir para uma instituição de ensino primário. (Rel. GE, ordem 6.815, 1897)

O prédio onde funcionava a Escola Modelo “Maria José”, localizado no bairro Bexiga, encontrava-se em péssimas condições. Nos dias de chuva as ruas circunvizinhas enlameadas impediam o regular funcionamento das aulas e o acesso dos alunos à escola.

A maioria das escolas possuía apenas os cômodos indispensáveis para o seu funcionamento: salas de aula, diretoria e pátios para recreio. Mesmo nos prédios especialmente construídos, por medida de economia, eram suprimidos espaços para biblioteca, oficinas para trabalhos manuais, ginásios para ginástica, anfiteatro, arquivo.

A precariedade dos edifícios estendia-se ao equipamento material – mobiliário e materiais didáticos. Às vezes, os grupos escolares eram criados e instalados sem o mínimo material para o seu regular funcionamento, outras vezes, quando a criação decorria da reunião

FIGURA 5 – Fachada da Escola-Modelo “Maria José”. (Campinas, Centro de Memória – Unicamp).



das escolas isoladas situadas na localidade, o grupo começava a funcionar usando o material deficiente trazido dessas escolas. As correspondências dos diretores constituem um mar de lamentações. A falta de material era reclamada também pelo inspetor geral da Instrução Pública: “Os da Bella Vista e Alameda do Triunfo, nesta Capital, há seguramente dois meses que foram criados e, no entanto, até a presente data não funcionam por falta de indispensável material escolar. Quase nas mesmas condições se encontram as de Faxina, Rio Claro e os criados ultimamente nas cidades de Campinas e Piracicaba” (Of. Inspetor geral, ordem 4.965, 1900).

O Grupo Escolar “Dr. Esteves da Silva”, de Ubatuba, foi um dos primeiros a serem instalados no Estado de São Paulo ainda em 1894. Três anos depois da instalação, relatava o diretor Genésio Braúlio Rodrigues: “Comissionado para organizar este grupo, vim encontrá-lo, como era de se esperar, ineiramente desprovido de tudo e qualquer material de ensino, e devido a dificuldades nos meios de transporte, só agora é que recebi as 160 carteiras permanentes requisitadas, faltando por conseguinte todos os demais artigos absolutamente indispensáveis a uma boa administração do ensino” (Rel. GE, ordem 7.034, 1897).

O material vindo das escolas isoladas era considerado inadequado para o padrão de qualidade requerida pelo grupo escolar. A solicitação de materiais escolares era continuamente feita por inspetores e diretores, o que atesta a incapacidade do Estado em suprir as escolas de todo o material necessário. Várias eram as questões de falta de livros didáticos e materiais didáticos para o ensino de física, química, geografia, história natural e trabalhos manuais, apresentadas como uma justificativa para o mau desenvolvimento dessas matérias do programa.

As mesmas carências foram assinaladas pelo diretor do Grupo Escolar de São José dos Campos: “É por demais insuficiente o material escolar – os professores lutam com a maior dificuldade para se fazerem compreender em suas explicações diárias –, pois, apenas dispõem de quadros negros, esferas geográficas, mapas murais e alguns exemplares do ‘Museu Brasileiro’, havendo urgente necessidade de aparelhos para o ensino

de ciências físicas e naturais, ginástica e geometria” (Rel. GE, ordem 6.935, 1906).

Pedidos, queixas, reclamações faziam parte das negociações entre as escolas e o governo. Essa pauperização deve ser compreendida no campo de luta e representação dos profissionais do ensino primário e os órgãos do poder. Havia, não obstante, prédios excelentes na opinião dos diretores e inspetores como os de São Roque, Lorena, São Luís, entre outros. Alguns grupos eram bem dotados dos materiais escolares necessários. Porém, era grande a diversidade de uma escola para outra. A carência aumentava ou diminuía de acordo com as possibilidades de acesso a determinados objetos. Dessa forma percebe-se que as solicitações dos professores das escolas isoladas eram bem menos pretensiosas que as dos diretores de grupos escolares.

Os inventários apresentados pelos diretores nos relatórios de 1906 atestam essa diversidade. Há escolas que possuem abundante número de livros; outras, museu completo; algumas, laboratórios ou objetos para o ensino de física e química; outras, biblioteca e material para ginástica. Os critérios para distribuição não eram explícitos. É bem possível que nesse caso as relações pessoais e políticas se interpusessem diante dos critérios racionais de distribuição de acordo com as necessidades de cada estabelecimento de ensino.

Dizia o inspetor Francisco Canto que não havia dois grupos escolares que se parecessem em sua organização. Talvez fosse uma avaliação exagerada, talvez não. Diferenças de organização, de formação de professores, de dotação material, de condições do prédio; para cada grupo uma existência peculiar.