

# Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional

Eliana Nunes da Silva\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo<sup>1</sup> é discutir alguns desdobramentos da política de democratização da educação na República, tomando por base a história da Escola Mista rural que existiu no bairro Felipão, no município de Campinas, entre as décadas de 1920 e 1960. Leva-se em conta a pouca visibilidade angariada por essa modalidade de escola pública primária na produção historiográfica educacional, se comparada aos grupos escolares. A pesquisa pautou-se na seleção e na análise de fontes documentais imagéticas e escritas e principalmente na história oral, por meio de entrevistas com ex-alunos e ex-professoras cuja narrativa foi interpretada pela via da cultura escolar. Constataram-se ambiguidades nesse processo, já que a dualidade dos modelos escolares, diferenciados para os contextos rural e urbano, gerou desigualdades educacionais.

**Palavras-Chave:** Escola Mista, história da educação brasileira, Brasil República, cultura escolar

---

\* Doutora em Educação (FE/UNICAMP – Grupo Memória). Secretária Municipal de Educação de Campinas/SP. [eli.nunes@uol.com.br](mailto:eli.nunes@uol.com.br)

<sup>1</sup> Apresento aqui uma síntese de minha tese de doutorado *Na transição rural-urbana: a passagem da Escola Mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira*, defendida no DELART (Grupo Memória) da FE/Unicamp, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Sabongi De Rossi.

# Mixed-gender schools during the Brazilian Republic: In the shadow of educational history

Eliana Nunes da Silva

**Abstract:** Developments within the policy of the democratization of education during the early Republic are discussed, by describing the history of the Rural Mixed-Gender School in the Felipão district near Campinas, Brazil, between 1920 and 1960. The theme is high important in spite of the poor visibility that this form of public primary school had on educational historiographical production when compared to other schools. Research is based on the selection and analysis of photo and documental sources, mainly on written and oral history through interviews with former students and teachers. Their narrative, interpreted by school culture, revealed ambiguities in the process, since duality of different school models within the rural and urban contexts caused educational inequality.

**Keywords:** Mixed School, history of brazilian education, education in the Republic, school culture

# Escola Mista en la República: un lugar en la sombra de la historia educacional

Eliana Nunes da Silva

**Resumen:** El objetivo de este artículo<sup>2</sup> es discutir algunos desarrollos de la política de democratización de la educación en la República, llevando en consideración la historia de la Escuela Mista rural que existió en el barrio Felipão, en el municipio de Campinas-SP-Brasil, entre las décadas de 1920 y 1960. Se toma en cuenta la poca visibilidad que esta modalidad de escuela pública primaria tuvo en la producción historiográfica educacional, comparándose a los grupos escolares. Esta investigación se basó en la selección y en el análisis de fuentes documentadas imagéticas y escrituras y principalmente en la historia oral, a través de entrevistas con ex alumnos y ex profesoras cuya narrativa fue interpretada por la vía de la cultura escolar. Se averiguaron ambigüedades en este proceso, ya que la dualidad de los modelos escolares, diferenciados para los contextos rural y urbano, generó desigualdades educacionales.

**Palabras Clave:** Escuela Mista, historia de la educación brasileña, Brasil República, cultura escolar

---

2 Presento aquí una síntesis de mi tesis doctoral “*Na transição rural-urbana: a passagem da Escola Mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira*”, defendida en el DELART (Grupo Memoria) de la FE/Unicamp, bajo la orientación de la Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Sabongi De Rossi.

## Apresentação

A urbanização e a industrialização, estabelecidas como traço predominante na sociedade brasileira da segunda metade do século XX, traduziram a escola como um lugar importante no percurso histórico modernizador. Desde o início da República, essa foi a missão da escola moderna com pretensões democráticas: veicular a cultura letrada, moldar posturas e formar mentalidades cidadãs.

Até os anos 1950, metade da população brasileira ainda era analfabeta. Essa realidade mudou a partir de 1960, quando a população urbana se tornou numericamente superior à rural. Tal transformação ocorreu sob o prisma do paradigma urbano-industrial que demandou a elevação do nível educacional do país.

No recorte paulista, desde o final do século XIX, as mudanças econômicas e sociais desencadeadas pelo ciclo do café marcaram o início do longo processo de transição rural-urbana que se estendeu por toda a sociedade brasileira. Tal processo implicou o fim da escravatura e a chegada dos imigrantes europeus, a mecanização, o transporte ferroviário, a comercialização, as melhorias nas condições de vida da população, o saneamento, o trabalho assalariado, o desenvolvimento do mercado interno, dentre outros (Martine & McGranahan, 2010).

Contudo, as transformações sociais rumo ao moderno transcorreram sob as marcas da exclusão, tornando evidentes as contradições nesse processo. Sobre a educação, embora sua expansão tenha se fundado no discurso da igualdade, de fato, ao se ofertar atendimento diferenciado para os segmentos urbano e rural, hierarquizou-se o acesso ao ensino público, privilegiando categorias sociais.

Nosso objetivo no artigo é discutir alguns desdobramentos da política de democratização da educação na República, tomando por base a história da Escola Mista rural que existiu no bairro Felipão<sup>3</sup>, no município de Campinas, entre as décadas de 1920 e 1960.

---

<sup>3</sup> Os fluxos migratórios foram preponderantes no desenvolvimento da cidade. É o caso dessa comunidade fundada por imigrantes italianos no início do século passado, tendo como marco a instituição escolar pública instalada na capela recém construída. Localizado na periferia da cidade, o antigo bairro Felipão foi renomeado São João em meados dos anos 1950. A igreja e a escola foram desmembradas décadas depois e, há cem anos, permanecem no mesmo local na movimentada Avenida das Amoreiras.

Levamos em conta a pouca visibilidade que essa modalidade de escola pública primária teve na produção historiográfica educacional. Na própria historiografia educacional do município, são escassas as passagens conferidas às escolas mistas; quase anônimas, elas são mencionadas apenas numericamente, sem nomes ou endereços – sem identidade.

A categoria ‘cultura escolar’, que tanto se destacou na historiografia educacional a partir dos anos 1990, põe a escola no foco das pesquisas, que passaram a valorizar os elementos do cotidiano escolar nos sentidos material, simbólico, das representações e dos sujeitos, em seus modos de atuar e desempenhar os distintos papéis (Chartier, 1988). Nesse sentido, a história dos grupos escolares na República foi pioneira pela força de sua representação moderna na política, na cultura, nas mudanças sociais e na pedagogia.

O estado de São Paulo foi o precursor desse modelo educacional que replicou pelo país. Nesse cenário, inúmeras escolas mistas (também chamadas de escolas isoladas, escola rurais) funcionaram concomitantemente aos grupos instalados nas cidades. Na verdade, esse modelo de ‘modesta escolinha rural’ já existia como escola pública de ‘primeiras letras’ e permaneceu funcionando ao longo do século XX.

Contudo, pouca visibilidade tiveram, possivelmente em razão de sua representação negativa, já que, geralmente, suas instalações eram precárias e provisórias, sua estrutura física e pedagógica, simples e rudimentar. Além disso, atuavam apenas um ou dois professores e seus alunos. Entre suas marcantes características, temos que as turmas eram mistas (meninos e meninas), as classes, multisseriadas e seu currículo, compacto, ofertando somente o nível de alfabetização.

Como pesquisadora, nossa inserção na atual Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga da Costa ocorreu em 2008: ao acaso, como em uma escavação, descobrimos a existência muito antiga dessa escola que, por quatro décadas, funcionou na igreja católica do bairro. Surgida em 1920 como Escola Mista, foi transformada em 1963 em Grupo Escolar, sendo em 1974, remanejada para o edifício novo<sup>4</sup>. Contudo, sua fase como Escola Mista era desconhecida pelos membros da gestão e equipe docente

---

<sup>4</sup> No novo edifício escolar, foi renomeada como Grupo Escolar Professor Luiz Gonzaga da Costa, em homenagem a um de seus inspetores de ensino que atuou nos anos 1930.

e discente, tampouco qualquer documentação foi preservada em seu arquivo escolar.

Sua história, no entanto, permaneceu viva na memória de ex-alunos e ex-professoras, sujeitos de uma experiência que retratou um tipo de educação estatal ofertada (com viés nacionalista) nos anos 1930-40, quando o moderno se anunciou e se propagou de forma um tanto quanto ambígua.

### **Modernizar a nação: a expansão desigual da escola primária na República**

A modernização do Estado brasileiro transcorreu a partir de 1930, quando, segundo Bosi (1992), foi instituída de fato uma política de escolarização em massa fomentada pelo Estado com pretensão democrática, ainda que a ideia de ‘reconstrução da nação’ tenha trazido os componentes do autoritarismo e do nacionalismo que marcaram o Estado Novo (1937-45).

Contudo, no estado de São Paulo, a modernização educacional já despontou na Primeira República, quando as reformas educacionais intencionavam expandir o ensino elementar para a população com base nos preceitos liberais. Assim, com a 1ª Reforma da Instrução Pública (1890-96), foram criados os grupos escolares, modelo de instituição educativa que se disseminou posteriormente pelo país.

Instaladas nas cidades mais prósperas, tais instituições eram caracterizadas pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício – de arquitetura monumental. Com uma única direção e um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, o grupo reunia crianças com o mesmo nível de aprendizagem, separadas em turmas por gênero masculino e feminino (Hilsdorf, 2006). Possuía amplas salas de aula em andar térreo e superior, com sanitários, sala de professores, vestiário, diretoria, sala de material, bedel, etc.

Em outra realidade, nos meios rurais, e com características bem distintas, inúmeras escolas mistas foram espalhadas pelo estado, encarregadas da alfabetização das crianças dessas localidades. Em um Brasil ainda rural, as escolas mistas representavam a ‘solução’ para a escolarização de crianças em localidades distantes, nas quais o número de alunos era insuficiente para formar uma escola com turmas separadas por gênero – por isso, a denominação ‘mista’ (turmas com meninos e meninas

misturados). Tais escolas contrariavam o modelo considerado ideal: eram multisseriadas e ofereciam apenas os três primeiros anos do ensino primário, que, assim, ficava incompleto.

Desse modo, no início do século XX, a política educacional paulista ofereceu a instrução primária, mas segmentou-a em dois modelos distintos, um para a categoria urbana e outro para a rural. Como o curso primário somente era concluído nos grupos escolares das cidades, as crianças do meio rural ficavam impossibilitadas de se diplomar (Demartini, 1989b).

Os grupos escolares - símbolo da reforma educacional - retrataram o investimento político do Estado na profissionalização do magistério e na montagem de uma estrutura pedagógica escolar voltada para a formação do cidadão, embora distante ainda dos princípios igualitários anunciados. Nesse mesmo contexto, as escolas normais se expandiram e formaram professores e professoras que deram início à carreira do magistério público, cujos profissionais qualificados contemplavam a importante missão no projeto modernizador da sociedade brasileira.

As escolas mistas rurais, embora coexistissem com os grupos escolares urbanos, apresentavam características bem distintas em relação à estrutura física, à organização pedagógica, aos recursos didáticos e materiais, ao quadro de profissionais, ao currículo, ao programa de ensino, ao tempo e espaço escolar, ao ritmo, ao uso do uniforme, etc. Tais diferenças resultavam em desigualdades (Souza, 2009).

Precisamos considerar a representação social negativa que se formou em torno das 'escolas isoladas', tidas como instituições de menor valor, e questionar também o fato de a identidade rural/agrícola nem sempre se constituir como parâmetro curricular nessas instituições. Ou seja, embora fossem escolas primárias localizadas em áreas rurais, seguiam na essência o mesmo currículo das escolas urbanas, porém compactado. Desse modo, as diferenças educacionais impetradas no interior de uma mesma rede acabavam por expressar os distintos lugares sociais ocupados pelos sujeitos que habitavam as cidades e pelos sujeitos do entorno - sítios ou fazendas, vilas ou distritos, em áreas longínquas, periféricas. Ao mesmo tempo, expressavam que a cidade era o centro que organizava a vida moderna e hierarquizava e segmentava os modos de viver.

## A pesquisa empírica e a narrativa da história da escola

Nos últimos anos, pesquisadores vêm apontando que são reduzidos os estudos sobre a história da educação rural no Brasil, a qual vem se constituindo em uma área de investigação situada na ‘marginalidade’. Ou seja, é escassa a produção referente às escolas multisseriadas, classes unidocentes, escolas isoladas e/ou escolas rurais. (Almeida, 2005; Souza, 2006; Cardoso & Jacomeli, 2010).

No entanto, alguns historiadores problematizam que, na tessitura da história da democratização do ensino primário, sobretudo pelo enfoque das reformas educacionais, não se deve considerar apenas os grupos escolares como os responsáveis nesse processo. Pelo destaque que têm na produção acadêmica, os grupos acabam ofuscando o papel das inúmeras escolas isoladas rurais na instrução elementar popular na primeira metade do século XX, ainda que sua estrutura fosse inferior à dos grupos urbanos, o que teria colocado em desvantagem seu público atendido. (Souza & Faria Filho, 2006; Shieh, 2010). Tal ponderação pode explicar por que histórias de instituições escolares periféricas, mesmo sendo oficiais/estatais, permanecem desconhecidas, como é o caso das extintas ‘escolas mistas’.

A narrativa a respeito dessa escola pública campineira está circunscrita à história educacional paulista e brasileira e resulta de pesquisa empírica desenvolvida entre os anos de 2008 e 2011. Além da seleção e da análise de fontes documentais imagéticas e escritas, a pesquisa ancorou-se na metodologia da história oral, com base na qual foi possível a escuta de depoimentos de ‘pessoas comuns’ (Portelli, 1997). Os informantes são onze ex-alunos pertencentes à classe trabalhadora, idosos entre 60 e 90 anos, com pouca escolaridade (somente os três anos cursados na escola), em sua maioria descendentes de imigrantes italianos, residentes no bairro e frequentadores da igreja católica. Também foi depoente uma ex-professora campineira que, formada na Escola Normal Carlos Gomes, atuou como professora nessa escola nos anos 1940 e estava com 97 anos na data da entrevista.

Valorizar as memórias subterrâneas reabilita a periferia. Segundo Pollak (1989), por meio da metodologia da história oral é possível tirar do anonimato sujeitos que protagonizaram histórias ocultas, pouco retratadas, mas nem por isso de menor valor. Para esse autor, a memória, enquanto operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, pode reforçar sentimentos de pertencimento. A referência ao passado serve para manter a coesão de grupos/instituições e definir seu lugar.

Nesse sentido, por sua missão de ensinar filhos de trabalhadores a ler, escrever e contar, além de outras lições necessárias à formação do cidadão, é provável que a escola mista tenha representado uma modalidade de educação primária popular nas primeiras décadas do século XX.

A escola do Felipão despontou nesse cenário como um bem social oferecido pelo Estado. Este a encampou depois de sua fundação pelas mãos da professora Balbina e de membros das primeiras famílias de italianos no bairro – os Míssio e os Lovato –, os quais a instalaram nos espaços anexos da paróquia. Os simbolismos escola/capela, estado/igreja e educação/religião confundem-se na construção do mundo moderno, revelando que a laicidade, em alguns casos, transcorreu apenas no plano formal.

Cabe destacar que a fundadora Balbina Cesarino Silva (1885-1928) pertenceu a uma família de professores negros em Campinas. O avô Antonio, filho de escravo liberto, ainda no Império, fundara um colégio feminino no qual toda a família lecionava. Uma das professoras foi sua mãe, também chamada Balbina, que, no espaço doméstico, alfabetizou o sobrinho Antônio F. Cesarino Jr. (1906-1992), primeiro aluno negro do Colégio Culto à Ciência e que se tornou ilustre professor da USP (Barbosa, 1997).

De acordo com a autora citada, ao longo de gerações, a família Cesarino tornou-se uma tradicional família campineira, cujos membros, apesar da pobreza, diferenciavam-se de outros negros da cidade e tinham respeitabilidade social. Por essa história, passamos a conhecer o legado educacional deixado por uma família de negros educadores na história do município, ou seja, por gerações de Antonios e Balbinas. Segundo essa história local, a professora Balbina, que era solteira, passou a viver no bairro, tendo falecido aos 42 anos. Talvez o fato de ser católica explique sua aceitação pelos membros da comunidade. Hoje, a imponente Escola Estadual tem sua entrada principal na rua que leva o nome da mestra fundadora.

A institucionalização de tempos e espaços com características definidas para a escola, que forma as novas gerações no interior das sociedades, expressa a cultura escolar moderna, que se produz no compasso dos projetos políticos e pedagógicos da modernidade (Boto, 2003). A escola pública do bairro Felipão/São João, instituição quase centenária na periferia de Campinas, tem uma história feita ‘aos pedaços’. Em sua primeira fase como escola mista, não funcionou em prédio

próprio, sendo destituída de prestígio social. Isso pode explicar, em parte, o ‘apagamento’ de sua história junto às novas gerações. A cultura escolar herdada da antiga escola enraizou-se ali e os reflexos da representação negativa não impediram sua continuidade, permeada por constantes mutações em sua história.

A comunidade do Felipão/São João formou-se com base no perfil das famílias fundadoras: seguindo um modelo patriarcal, as famílias geralmente eram numerosas e os filhos ajudavam os pais no trabalho, na roça, cultivando grãos, ou nas olarias, fazendo tijolos.

A igreja e a escola eram o centro daquela comunidade que floresceu junto com os cafezais e que, por muitas décadas, acompanhou o compasso do trem. Depoentes que trabalhavam nas cerâmicas quando crianças narram que, ao ouvir o apito do trem, corriam para lavar as mãos e buscar a mestra na parada da linha Sorocabana... cena comum na memória dos ex-alunos.

Meninos e meninas de todas as famílias conciliavam as obrigações do trabalho com as atividades escolares. Em seu depoimento, o Sr. José Primo expressa a concomitância de estudo e trabalho nas experiências daquelas crianças: ele e seus sete irmãos fabricavam tijolos na olaria da família instalada perto do rio Capivari, nos anos 50.

Então o Sr. estudou o primeiro, o segundo, o terceiro ano...

Acabou [...] terceiro ano acabou. Tinha que trabalhar, minha filha.

A Foto 1 mostra trabalhadores em pose no portal da Cerâmica Mingone. Visualizamos homens, mulheres, meninos e meninas uniformizados; no lado direito da foto, encontram-se crianças trabalhadoras que foram alunas dessa escola rural.

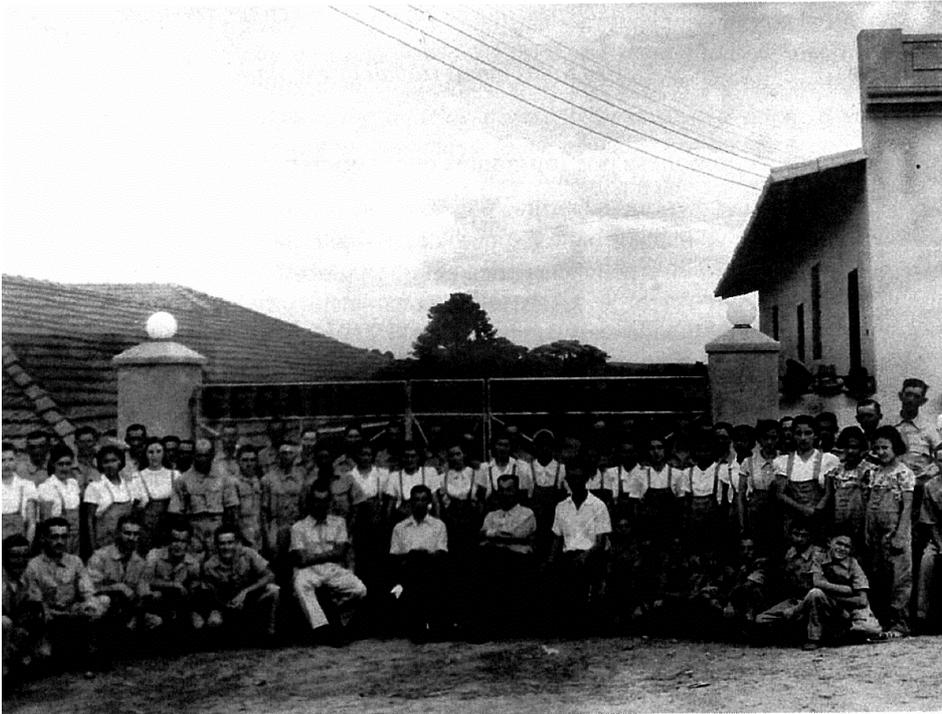


Foto 1. Trabalhadores na Cerâmica Mingone – sem data.

Fonte: Acervo pessoal da família Mingone.

O impacto de comunidades formadas por estrangeiros repercutiu nos anos 1930, levando à expansão das escolas primárias estatais por meio de uma política de nacionalização que visava o ‘abrasileiramento’ dos filhos de imigrantes. Ao exaltar a nacionalidade brasileira, a nova educação “[...] deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa de forma uniforme e estável em todo o território nacional” (Schwartzman, Bomeny & Costa, 2000, p. 157). Nessa história local, a escola teve importante papel na socialização dessas crianças – muitos depoentes informam que aprenderam a língua nacional na escola.

As histórias dessas famílias de imigrantes que vieram para Campinas e viveram no bairro pesquisado como trabalhadores na colheita do café revelam a construção de trajetórias de vida individuais e coletivas, ou seja, das identidades dos sujeitos. Além da educação formal cultivada com zelo pelas famílias, o catolicismo sempre simbolizou um traço cultural importante mantido pela tradição. Como a igreja e outras

instituições, a escola representa um símbolo cultural/social de pertencimento, ou seja, passar por ela credencia os sujeitos a participar da cidade, da sociedade que os recebe quando vêm de outro lugar.

Outra fase na história do bairro foi a da migração das famílias das classes populares, que se deslocaram de estados do Nordeste e de outras regiões do Brasil nas décadas de 1960-70 - muitas vindas do Paraná - e que se fixaram naquele ponto geográfico da cidade de Campinas. Em sua maioria, eram trabalhadores rurais na terra de origem e que, nesse momento, tinham se tornado operários de fábricas, compondo um movimento de diversidade em relação à tradicional origem italiana do bairro, que, por vezes, estabelecia uma relação de segregação para com os novos moradores. Nesse processo, o urbano se estabeleceu quase definitivamente com base no modelo fabril, marcando um novo tempo, um novo compasso, uma passagem entre um tempo e outro, cujas marcas, mudanças e continuidades aparecem nas histórias vividas.

### **Em apenas três anos... lições aprendidas**

Que valor representou essa escola rural, que desapareceu das cidades com a urbanização, para os alunos e professores que nela passaram? Vestígios da cultura escolar dessa escola mista expressam as concepções educacionais que circularam, sobretudo pelo modo oficial, e compuseram o fazer pedagógico na instituição: seu currículo, as lições, os materiais didáticos, a organização do espaço, as normas, a avaliação e outros elementos de seu cotidiano. Apesar do curto período de experiência escolar, são expressivas as recordações dos sujeitos sobre as aulas e a vivência escolar, revelando parte de sua cultura.

Viñao Frago (2001) define cultura escolar como um sedimento formado por camadas ao longo do tempo, refletindo concepções, ideias, hábitos e práticas manifestadas em forma de tradições seguidas e transmitidas de geração a geração. Segundo ele, ao tecer a história das instituições escolares, o historiador faz a arqueologia da escola e, nessa 'escavação' e encontro com os vestígios, identifica traços que permanecem e que duram, apesar das sucessivas reformas educacionais e suas determinações, ora seguidas, ora ignoradas pelos sujeitos em suas ações.

Na história da Escola Mista do Felipão, fontes informam que aproximadamente quarenta meninos e meninas compartilhavam a mesma experiência educacional na turma multisseriada. Na Foto 2, vemos a professora Marina com sua turma mista em pose na escadaria da igreja/escola; seu sorriso parece contagiar algumas crianças. Nota-se a

predominância de crianças brancas/loiras, como reflexo da imigração europeia (e evidente exclusão social de crianças negras).



Foto 2. Professora Marina com os alunos – 1949.

Fonte: Acervo pessoal do Sr. José de Lima.

Com pouco empenho e investimento do Estado, essas escolas não emitiam a seus alunos o diploma do ensino primário, já que nelas não funcionava o 4º ano. No depoimento do ex-aluno Ângelo - que em 1938 cursou o 3º ano - três anos de estudo eram suficientes para a formação do sujeito que, naturalmente, pelo aprendizado e tradição familiar, iria se tornar lavrador.

Antigamente, a gente pra trabalhar na roça não fazia tanta conta de aprender muito. A profissão quando a gente saía da escola era trabalhar com a enxada, na lavoura, né.

Então [...] era o suficiente.

A educação cívica despontava como uma parte importante do currículo. Além de formar o caráter, sua função era ensinar princípios de disciplina, respeito à ordem e às instituições e amor à Pátria. Aritmética, Linguagem, História, Geografia e Desenho compunham os fundamentos do currículo de disciplinas do 1º ao 3º ano, os quais formavam as crianças naquele contexto. Já, dar continuidade aos estudos era privilégio de pouquíssimas crianças, cujos pais podiam custear o transporte até ‘a cidade’.

Todos os entrevistados se recordam das visitas do inspetor de ensino e ressaltam que a professora, ao preparar os alunos para recebê-lo, prescrevia o uso de roupas limpas e calçados nos pés. O inspetor acompanhava o rendimento nos estudos e a repetência dos alunos por meio das avaliações e, desse modo, ao efetuar a supervisão segundo os regulamentos e normas do Estado, representava uma autoridade no sistema.

As palavras de Dona Lourdes (aluna do 1º ano em 1941), em sua simplicidade, revelam o ato normativo relativo à função do inspetor de ensino:

E as provas? A senhora lembra?

Vinha um inspetor. Ele que aplicava a prova. Durante o ano o inspetor vinha olhar [...]

Segundo Demartini (1989a), a partir da década de 1920, a inspeção escolar<sup>5</sup> se expandiu como um elemento do sistema. Por meio das visitas do inspetor de ensino, acompanhava-se o trabalho do professor e também se controlava os vários aspectos do funcionamento das escolas, como faltas, aproveitamento dos estudos, frequência dos alunos, métodos de ensino, dentre outros.

Essas são algumas das características dessa escola rural que recebia meninos e meninas quase sempre descalços; algumas vezes, quando o trem não passava trazendo a professora, estes não podiam assistir aula; tinha

---

<sup>5</sup> A ‘inspeção escolar’ foi renomeada ‘supervisão de ensino’ entre as décadas de 1960-70, na conjuntura da ditadura militar, num período que ficou conhecido como ‘tecnicismo na educação’.

recreio, mas não havia merenda; o material escolar era levado em uma sacola de pano; os alunos escreviam em caneta de pena; o livro didático utilizado para alfabetizar os alunos não renovado de um ano para o outro; havia cadernos de caligrafia, desenho e outros; havia ainda a horta na escola, implantada como medida de renovação dos métodos de ensino, de inspiração escolanovista, para que os alunos ‘aprendessem fazendo’.

Nos anos 40, a professora Ana Maria Guedes de Tullio e outra professora conduziam a escola ‘por conta própria’, sem a presença do diretor ou funcionários: eram responsáveis pela escola e interagiam diretamente com as famílias. Ela descreve a escola como um lugar muito simples, rústico, as carteiras feitas com madeira grosseira.

Éramos nós que cuidávamos.

Não tinha funcionário nenhum?

Não, não, não. Nós lavávamos, nós limpávamos. Não me lembro se a gente pintou [...] A escola era bonita, viu. Aquela cortina branquinha com poeira, [...] porque como eu disse: uma escola que me deu prazer.

A mestra narra que insistia no uso do uniforme, persuadia os alunos a ser exemplos para os mais novos e orientava quanto aos cuidados com o caderno. Revela também que os materiais didáticos eram adquiridos com muita dificuldade. A professora Aninha descreve o ambiente escolar como um lugar agradável na lembrança, apesar da precariedade.

Mas eu queria que você visse com que coração eles lavavam a classe, a alegria de encerar as carteiras, estava em tudo. Eu tinha orgulho, viu.

A normatização (o uso do uniforme escolar, as regras), o higienismo (a lavagem da escola; o uso do uniforme limpo e de calçados nos pés) e o nacionalismo (o conteúdo permeado nas lições) expressavam a nova concepção de civilidade estabelecida pelo parâmetro urbano/moderno. A professora da escola pública tinha uma função social a cumprir na formação do cidadão: era quase uma missionária da modernização em curso, difundindo conhecimentos e valores para seus educandos.

Contrariando a representação social negativa em relação às escolas isoladas, Dona Aninha relata que era alta a frequência dos alunos, mesmo

em dias de temporal. Também se põe em desacordo com o pensamento predominante na época, inclusive oficial, sobre o desinteresse dos alunos das escolas rurais.

E quando chovia acontecia de suspender a aula?

Não, não, não. A gente ia, os alunos iam, eles não faltavam. A frequência da escola era ótima. Eu louvava a Deus todo dia [...]

[...] os alunos do Felipão tinham um entusiasmo incrível! Eram alegres, não faltavam [...] embora muitos fossem pobres.

Apesar da negligência por parte do Estado, os trabalhadores do meio rural lutaram pela escolarização dos seus filhos: reconheciam nela uma forma de superação das dificuldades já que a aquisição cultural possibilitaria melhorias nas condições de vida. (Demartini, 1988)

Nas famílias pesquisadas, de geração a geração, todos estudaram nessa escola. A lembrança do nome das cartilhas e a guarda de materiais como recordação revelam o apreço que têm pela memória do tempo escolar, como demonstra o Sr. Ângelo, ao mencionar sua pasta escolar (Foto 3).

Pode olhar, aí tem tudo os meus trabalhos, esse é o resumo do último ano. Aí tem problema da matemática, linguagem, caligrafia, história, está tudo aí [...]

Eu guardei de lembrança. Porque aqui tem tudo o resumo principal dos meus estudos [...]



Foto 3. Pasta Escolar do ex-aluno Ângelo Pitton – 1938.

Fonte: Acervo pessoal do Sr. Ângelo Pitton.

Ainda que ex-alunos se expressem com orgulho, a falta de professores foi recorrente nessas escolas rurais e, em muitas delas, o professor permanecia em licença. Após o cumprimento de um ano ou mais nessas unidades, eram frequentes as solicitações de transferência ou remoção por parte dos docentes. Por exemplo, a professora Aninha, que atuou nessa escola mista de 1942 a 1945, removeu-se para um grupo escolar na cidade.

Observamos que, na história dessa instituição escolar pública, patrimônio daquela comunidade, a manutenção de representações culturais/simbólicas, conservadas em relação ao passado e reinventadas em tempo presente, assegura sua permanência naquele lugar.

### **Na condição provisória: uma escola de longa duração**

O processo histórico de democratização da educação na sociedade brasileira e paulista, no percurso de sua transição rural-urbana, revela que a dualidade na oferta educacional privilegiou determinados grupos sociais urbanos no alcance pleno do ensino primário e, na contrapartida,

simplificou, em um formato restrito e incompleto, o mesmo nível educacional destinado aos segmentos da classe trabalhadora rural.

No *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* (1936-1937), o Governo anunciou a difusão de escolas primárias, a universalização do ensino elementar e a oferta de oportunidades iguais a todas as crianças de oito a catorze anos. Anunciou também que um único sistema englobaria a escola primária urbana e rural. No mesmo documento, o próprio Governo criticava o modelo da escola mista rural, admitindo sua inferioridade em relação ao grupo escolar. Tais escolas foram classificadas como inoperantes, precárias, regidas por professores despreparados: “[...] deveriam ser exceção e em breve erradicadas [...]” (Kirchner, 2010, p. 102), mas este fato não se concretizou por longa data.

A história dessas escolas retrata uma política de inclusão/exclusão das crianças trabalhadoras, sobretudo as descendentes de imigrantes: elas serviram para nacionalizar, incutir valores, dar base para o trabalho e para a vida social, mas não para conferir o diploma primário, assegurando a não mobilidade desses cidadãos, fixando-os em seu lugar social. Desse modo, a política postava os limites da inclusão: “[...] o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho [...]” (Faria Filho & Pineau, 2009, p. 103). Instruir sim, mas apenas o suficiente para integrar os filhos dos imigrantes à sociedade: diplomar-se no nível primário não se legitimou como um direito para as crianças trabalhadoras rurais, mesmo na moderna república pretensamente democrática.

Segundo os pressupostos anunciados nas raízes do liberalismo, o nível primário de ensino era o único a ser, de fato, estendido a todos os cidadãos: gradativamente, essa oportunidade de acesso à escola seria ampliada pelo poder público. Observamos, assim, nos projetos que promoveram a ampliação do acesso à educação pelas medidas de expansão do ensino, a contradição entre os princípios liberais e republicanos, norteadores do discurso político reformador, e a realidade social. Ao instituir no próprio sistema de ensino a duplicidade de modelos escolares/curriculares para atender às categorias sociais urbana e rural, tais projetos legitimaram sua segmentação, promovendo a desigualdade educacional.

Como as reformas educacionais revelam tal ambiguidade, a história das escolas mistas foi colocada ‘embaixo do tapete’ na República, de forma que elas não fossem vistas. Isso poderia explicar o desconhecimento

dessa primeira fase da ‘Escola do São João’ pelos sujeitos do presente, e também a ausência de documentação em seu arquivo.

O Brasil que se modernizou a partir de 1930, na interface da República, do populismo, da ditadura e do liberalismo, modernizou-se para poucos, em um lento processo de expansão dos direitos que atravessam a atualidade. Em termos quantitativos, somente no final do século XX é que o ensino fundamental se universalizou para a população brasileira: de acordo com o Censo Demográfico de 2010, a taxa de atendimento escolar chega a 96,9% do total de crianças de 7 a 14 anos (Rocha, 2014). Em meio às contradições, um dos maiores desafios que hoje se coloca diz respeito à qualidade dessa educação pública acessível a todos.

Com base na história da escola mista, podemos entender que, hoje, parte representativa dos cidadãos trabalhadores com faixa etária avançada não apresenta escolaridade completa porque o Estado não oferecia a educação primária para todos, além de, nas escolas rurais, o ensino se encerrar no 3º ano. Tal argumento refuta interpretações preconceituosas de que certos segmentos sociais (trabalhadores) abandonam os estudos por desinteresse ou por necessidade de trabalhar, já que nem sempre houve possibilidade histórica de escolha ou opção educacional. Esse conhecimento é revelado pelas experiências narradas, as quais tornam evidente que os sujeitos sociais sabem dizer de si mesmos e do mundo que os cerca, que são seres de memória, cultura e história (Von Simson, 2000; Teixeira, 2004).

Se os grupos escolares correspondem à “[...] história da escola pública propriamente dita [...]”, conforme Saviani (2005, p. 12), tomando a República como marco divisor, é preciso então dar mais visibilidade à história das escolas mistas, que instruíram, por longo período, a maior parte da população. A própria política, ao representar o grupo escolar como propaganda republicana, promoveu o sombreamento da história das escolas mistas.

Os grupos escolares levaram muitas décadas para substituir as escolas mistas em São Paulo, as quais desapareceram no portal da Ditadura. Se essas escolas, que eram para ser ‘provisórias’, duraram mais

de meio século, é preciso então relativizar as afirmações<sup>6</sup>: “Com a criação dos grupos escolares, em substituição às escolas isoladas [...]”; “[...] primeiros grupos escolares [...] instituições escolares consideradas pioneiras no Estado de São Paulo [...]”. Nem todas as escolas isoladas foram substituídas de imediato e nem os grupos escolares foram pioneiros ou modalidade predominante de educação primária, salvo como instituições modelares urbanas. Em suma, o tema requer uma revisão na própria historiografia educacional.

Com o tempo, os grupos escolares se estabelecerem definitivamente, porém não foram capazes de manter o mesmo padrão de origem, dada a expansão rápida e a falta de planejamento (Souza, 2008; Souza & Faria Filho, 2006). Com a reforma educacional de 1971, os grupos foram transformados em escolas estaduais de primeiro grau, oferecendo ensino da 1ª à 8ª série.

Como mostra a história de uma instituição escolar quase centenária situada na periferia de Campinas, no longo processo de transição rural-urbana, tal comunidade esperou por mais de meio século para ter a escola com edifício próprio e mais de 40 anos pela implantação do 4º ano que lhes conferiria o diploma do ensino primário. Nessa longa espera, os moradores nunca desistiram da ‘Escola do São João’, instituição pública, patrimônio daquele lugar.

## Referências

Almeida, D. B. (2005). A educação rural como processo civilizador. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (Vol. III). Petrópolis, RJ: Vozes.

*Anais do 7º Seminário Nacional do Centro de Memória – Memória, cidade e educação das sensibilidades*. (2012). Campinas, SP.

Barbosa, I. M. F. (1997). *Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*. Campinas, SP: Unicamp.

Bosi, A. (1992). A educação e a cultura nas constituições brasileiras: “30” e a modernização do Estado brasileiro: a questão da gratuidade do ensino

---

<sup>6</sup> Frases ou expressões extraídas de publicações de Anais de congressos, livros e artigos acadêmicos recentes (Cf. Anais do 7º Seminário Nacional..., 2012, p. 142).

- público... In A. Bosi (Org.), *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo, SP: Ática.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, 23(61), 378-397.
- Cardoso, M. A., & Jacomeli, M. R. M. (2010). Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-Line*, (esp.) 174-193.
- Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, PT: Difel.
- Demartini, Z. B. F. (1989b). Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. *Cadernos de Pesquisa*, (71), 5-19.
- Demartini, Z. B. F. (1989a). O coronelismo e a educação na 1ª República. *Educação & Sociedade*, X(34).
- Demartini, Z. B. F. (1988). Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, (64), 24-37.
- Faria Filho, L. M., & Pineau, P. (2009). A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XIX: os casos da Argentina e do Brasil. In D. G. Vidal, & A. Ascolani (Orgs.), *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo, SP: Cortez.
- Hilsdorf, M. L. S. (2006). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, SP: Thomson Learning.
- Kirchner, C. A. S. M. (2010). *Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)* (Dissertação de Mestrado). USF, Itatiba.
- Martine, G., & Mcgranahan, G. (2010). A transição urbana brasileira: trajetória, dificuldades e lições aprendidas. In R. Baeninger (Org.), *População e cidades: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais*. Campinas, SP: Unicamp. Núcleo de Estudos de População – Nepo.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.

Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, (15).

Rocha, I. L. (2014). O ensino fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: *Anais do 4º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Porto, PT. Acessado em: [www.anpae.org.br/IBERO](http://www.anpae.org.br/IBERO)

São Paulo. (Estado). (1937). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937* (Publicação organizada pelo Director do Ensino Prof. Almeida Junior, da Directoria do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Publica do Governo do Estado). São Paulo, SP: Tip. Siqueira.  
[www.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.arquivoestado.sp.gov.br)

Saviani, D. (2005). História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia* (p. 1-29). Campinas, SP: Autores Associados.

Schwartzman, S., Bomeny, H. M. B., & Costa, V. M. R. (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Shieh, C. L. (2010). *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, R. F. (2006). Lições da escola primária. In: D. Saviani. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, R. F. (2008). Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República: questões para um debate. *Revista de Educação Pública*, 17(34), 273-284.

Souza, R. F. (2009). *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Souza, R. F., & Faria Filho, L. M. (2006). A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no

Brasil. In: D. G. Vidal (Org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Teixeira, I. A. C. (2004). História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In J. P. Romanowski, P. L. O. Martins, & S. R. Junqueira (Orgs.), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (Vol. 1). Curitiba, PR: Champagnat.

Viñao Frago, A. (2001). Fracassan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação. *Educação no Brasil: história e historiografia* (Coleção Memória da Educação, p. 21-49). Campinas, SP: Autores Associados.

Von Simson, O. R. M. (2000). Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In L. M. Faria Filho (Org.), *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

Submetido em: 13/01/2016

Aprovado em: 24/10/2016