

A expansão dos Grupos Escolares na história de Campinas, SP (1897-1940)

The expansion of School Groups in the history of Campinas, SP (1897-1940)

Géssica Priscila Ramos

UFSCar/professora Departamento de Educação

Resumo

Este artigo analisa a história de expansão dos grupos escolares em Campinas, São Paulo, entre 1897 e 1940, fundamentando-se na abordagem da História das Instituições Escolares e na perspectiva Histórico-Crítica. O estudo investiga como o modelo escolar inaugurado pela República, os grupos escolares – caracterizados pela monumentalidade arquitetônica nos centros urbanos –, foi se modificando ao atingir as periferias. Por meio de pesquisa bibliográfica, ancorada no suporte analítico da legislação paulista, a investigação de Campinas revela que a democratização do acesso ao ensino primário foi acompanhada por uma política de diferenciação qualitativa. Evidencia-se que, à medida que o grupo escolar se expandiu para os espaços periféricos, facilitando o acesso do povo, o modelo passou por uma progressiva depreciação de seu projeto original. Conclui-se que o legado republicano campineiro revela um impasse histórico persistente: a expansão quantitativa de vagas operada sob o argumento da “democratização possível” resultou, na prática, na consolidação de uma dualidade estrutural que impactou os padrões de qualidade em favor de uma expansão precarizada.

Palavras-chave: História da Educação. Grupo Escolar. Expansão do Ensino Primário. Campinas. História das Instituições Escolares.

Abstract

This article analyzes the history of the expansion of school groups (grupos escolares) in Campinas, São Paulo, between 1897 and 1940, grounded in the History of Educational Institutions approach and a Historical-Critical perspective. The study investigates how the school model inaugurated by the Republic, the school groups (*grupos escolares*) – characterized by architectural monumentality in urban centers –, underwent modifications as it reached the peripheries. Through bibliographic research, supported by an analytical study of São Paulo's state legislation, the investigation in Campinas reveals that the democratization of access to primary education was accompanied by a policy of qualitative differentiation. It is evident that as the school group model expanded into peripheral spaces, facilitating access for the working classes, it underwent a progressive depreciation of its original project. The study concludes that the Republican legacy in Campinas reveals a persistent historical impasse: the quantitative expansion of school places, operated under the argument of "possible democratization," resulted, in practice, in the consolidation of a structural duality that impacted quality standards in favor of a precarious expansion.

Keywords: History of Education. School Groups. Expansion of Primary Education. Campinas. History of Educational Institutions.

Introdução

Este artigo analisa a história de expansão dos grupos escolares, sob a perspectiva da História das Instituições Escolares e de uma abordagem Histórico-Crítica. O objeto central é o processo de difusão dessas instituições no desenvolvimento do município de Campinas, São Paulo, compreendendo o período entre 1897 – marco da criação do seu primeiro grupo – e 1940, quando se observa o arrefecimento desse movimento expansionista na localidade. O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa de pós-doutoramento¹ desenvolvida em 2023, que objetivou investigar a expansão da educação primária campineira e identificar o perfil de acesso e permanência nessas instituições, com ênfase nas décadas iniciais da República, precisamente até 1920².

A análise aqui proposta parte da premissa de que o grupo escolar, enquanto modelo de excelência republicana, não se expandiu de forma homogênea no território campineiro. Ao confrontar a organização e aparência arquitetônica das unidades centrais com a precariedade das instalações em bairros periféricos, este estudo busca desvelar como a democratização do acesso ao ensino primário em Campinas foi acompanhada por uma política de diferenciação qualitativa. Assim, problematiza-se o papel da escola pública não apenas como vetor de progresso, mas como instrumento de ordenação urbana e social, evidenciando o impasse histórico entre a expansão quantitativa de vagas e a manutenção de padrões de qualidade pedagógica e estrutural.

A investigação visa contribuir com a historiografia da educação ao organizar e analisar dados teóricos e documentais sobre o cenário educacional campineiro do período. Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica que abrange a história local, a educação na Primeira República e a trajetória específica dos grupos escolares em São Paulo, tendo como suporte analítico a legislação e a regulamentação oficial do estado.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Campinas” and “História” and “Grupo Escolar”, refinados pela área de Educação, resultando em 24.917 entradas. Complementarmente, consultou-se a base SciELO com o descritor “Campinas” na área temática de Educação, totalizando 64 estudos. Diante do volume de dados, procedeu-se à seleção por meio da leitura de títulos para adequação ao recorte da pesquisa. Os livros citados foram localizados a partir das referências das obras levantadas. Já o levantamento das legislações paulistas (1893-1940) foi realizado via base de dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), com posterior leitura integral e fichamento do material localizado.

Tendo como referência seu objetivo central, o artigo organiza-se em tópicos. Inicialmente, contextualiza-se a trajetória socioeconômica de Campinas, destacando como o binômio café-ferrovia moldou a urbanização local, trazendo demandas educacionais para a cidade. Por fim, discute-se a implementação dos primeiros grupos escolares na região central, sob a égide da modernização, da organização educacional e do ideal republicano. Nesse contexto, examinam-se os caminhos e descaminhos da expansão dos grupos nas regiões periféricas locais, revelando a influência das reformas educacionais na progressiva alteração na qualidade das condições e dos espaços escolares.

A trajetória de Campinas no Estado de São Paulo

¹ Este artigo integra a pesquisa de pós-doutorado..., realizada na ...

² Ao se focar as décadas iniciais da República, objetivou-se observar a atuação dos grupos escolares em sua proposta original de educar o povo, antes do movimento de expansão e popularização de escolas primárias – sobretudo de escolas reunidas, mas também de escolas isoladas e grupos escolares – após a Reforma Sampaio Dória, que foi implantada pela Lei 1.750, de 1920 (São Paulo, 1920), e regulamentada pelo Decreto 3.356, de 1921 (São Paulo, 1921).

A história da região de Campinas remete ao período colonial, no início do século XVIII. Ela foi escolhida para a abertura do caminho que levava às minas de Goiás, que era a trilha percorrida pelos bandeirantes nos anos de 1722 a 1725. O uso desse caminho pelas missões dos bandeirantes, em busca de ouro, e pelos tropeiros, no transporte de seus animais e mercadorias, contribuiu para o desenvolvimento local da agricultura de subsistência e do comércio, posto que a qualidade da terra, bem como a presença da mata e de água na região favoreceram sua exploração e, por conseguinte, a fixação de povos nessa região (Lapa, 1976).

Dadas as boas condições de instalação presentes na região, a primeira sesmária no local foi concedida à Antônio da Cunha Abreu, logo em 1728, sendo efetivada em 15 de novembro de 1732, com a segunda concessão realizada para Antônio da Cunha Abreu e seu concunhado. Progressivamente, as várias concessões de sesmarias tornaram o espaço ocupado, transformando a região em “roças de subsistência” (Godoy; Baroni, 2011, p. 121). O Mato Grosso das Campinas surgiu então como um bairro rural, formado pelo agrupamento de propriedades agrícolas pequenas, cujos donos e suas famílias, com auxílio de alguns escravizados, realizavam atividades de subsistência, como plantação de milho, feijão e arroz, bem como produziam tecidos e aguardente para consumo próprio (Badaró, 1996).

É possível se afirmar também que a política de ocupação das terras da colônia implantada por marquês de Pombal teve amplos desdobramentos nesse local, principalmente ao estimular o aparecimento de povoações, freguesias, bem como a elevação de vilas na Capitania de São Paulo. Todavia, pode-se dizer que o real desenvolvimento dessa região se processou quando fazendeiros de outras localidades se instalaram ali para fazerem suas lavouras de cana de açúcar (Cason, 2014). Na ocasião, o chamado bairro de Campinas do Mato Grosso de Jundiá situado na Capitania de São Paulo, após reivindicação dos moradores, recebeu autorização para criação de sua primeira capela em 1772 e, logo em 1773, obteve a autorização para a construção da mesma. A igreja foi inaugurada em 1774, estabelecendo-se como núcleo urbano para a construção do que seria chamado de Freguesia Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá, nesse mesmo ano (Badaró, 1996). Essa mudança aconteceu por solicitação de Morgado Mateus, então governador da Capitania de São Paulo.

A primeira missa local foi celebrada em 14 de julho de 1774, data que futuramente ficou conhecida como a da fundação oficial de Campinas, apesar das polêmicas em torno deste assunto. Mas foi somente em 14 de dezembro de 1797, que essa freguesia conseguiu definitivamente ter autonomia em relação à Jundiá, quando foi elevada à categoria de vila, sendo chamada de Vila de São Carlos, a partir de uma petição feita pelos moradores e enviada ao governador da Capitania, que foi atendida no mesmo ano. Na ocasião, sua população já era de 2.107 habitantes (Martins, 2000; Nascimento et. al., 1999). No ato dessa alteração, foram definidos seus limites territoriais: o rossio, a Casa do Conselho e a Cadeia, sendo erguido de frente o Pelourinho, interpretado na época como “símbolo de justiça” (Badaró, 1996, p. 21). Com isso, começou-se a ser delimitado o que seria a região central da localidade.

Tendo em vista o aumento do preço do açúcar na Europa, a Vila voltou sua produção para a exportação do produto, tornando-se sua atividade principal, o que lhe legou mudanças de hábitos e seus primeiros traços de riqueza. Os engenhos incorporaram um alto número de escravizados, cujos grandes senhores foram se tornando membros da elite que desabrochava e que viria a assumir a hegemonia política e social do local. O cenário da Vila foi se alterando e as poucas casas térreas de pau-a-pique passaram a ser substituídas por um aglomerado de casas e alguns sobrados (Badaró, 1996).

Vários anos depois, em 1842, a referida Vila, que nesse momento contava com mais de cem engenhos de açúcar – estando no auge do período açucareiro que lhe inseriu no mercado mundial –, foi elevada à categoria de cidade, quando passou a ser legalmente chamada de Campinas, nome pelo qual já era conhecida. O crescimento progressivo da cidade, sobretudo

econômico, em meio ao seu alavanque com a cultura cafeeira nos anos 1800 – que lhe possibilitou sair nas últimas décadas dos anos 1700, de uma produção de autoconsumo para uma região de agricultura voltada para o comércio –, contribuiu para que muitos povoados passassem a se desenvolver quase sempre satelizados por Campinas (Lapa, 1976). Nesse aspecto cabe ressaltar que a região havia se tornado o centro de produção do café na Província de São Paulo no período.

Apesar do relevo que o café legou para o desenvolvimento da região, cabe frisar que, anteriormente, o local já havia se destacado no cenário econômico por sua lavoura canavieira que conseguiu paulatinamente avançar para indústria açucareira, tendo como base o uso da mão de obra escrava, tornando a localidade “um grande centro escravocrata” (Lapa, 1976, p. 236). Sob esse contexto, entre 1836 e 1854, mais da metade de sua população era formada por pessoas escravizadas. Esse número só foi diminuir drasticamente entre 1874 e 1886 por conta da proibição do tráfico de negros (Badaró, 1996) – pela Lei Eusébio de Queirós, em 1850, dando origem aos primeiros fluxos de imigração de trabalhadores da Europa na região – e da emigração da população de escravizados de Campinas (Baeninger, 1996).

Até então as boas condições naturais, a mão de obra de pessoas em condição de escravidão e a plantação de açúcar tinham sido aproveitadas pela aristocracia agrária como ferramentas de enriquecimento, tendo por efeito colateral o desenvolvimento da economia local e, mais adiante, sua entrada cabal no âmbito da economia internacional (Godoy; Baroni, 2011). A transição para a lavoura cafeeira exigiu da localidade uma adequação da utilização da terra, bem como a criação de novas benfeitorias necessárias ao tratamento e beneficiamento do produto e outras estratégias de comercialização e, porque não dizer, novas formas de organização das próprias relações de produção, que impactaram “a divisão do trabalho, a mercadização dos negócios e das profissões, estimulada pela atividade dos colonos estrangeiros” (Lapa, 1976, p. 234).

Sob essas condições, o café conseguiu se consolidar na região por volta de 1830 e se fortaleceu com a criação de ferrovias ligadas à Campinas, como a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, no pós 1860, usadas como meio de transporte de massa, como veículo para a circulação econômica, como caminho rápido de chegada das “novidades vindas da corte” à região (Lapa, 1996, p. 29) e como campo de loteamento imobiliário em seu entorno (Coelho, 2014) – dada a valorização da terra proveniente de sua localização e desenvolvimento – e que possibilitou o barateamento da produção local de café e o aumento dos lucros desse cultivo (Cason, 2014). As vias férreas também contribuíam para estreitar a relação do município com outros centros urbanos, nomeadamente, com a cidade de São Paulo, “fazendo ponte entre a capital e o interior do Estado” (Baeninger, 1996, p. 14).

Isso permitiu que a região do Oeste Paulista, sobretudo a de Campinas, valorizada por sua produtiva terra roxa e sua importante infraestrutura de estradas e ferrovias, ocupasse espaço na produção e venda do café para o mercado internacional – que tinha o Brasil como seu maior produtor –, posto que a região do Vale do Paraíba esvaia território nesse contexto, prejudicada pela progressiva perda das propriedades orgânicas de suas terras, o que as tornaram inadequadas para o plantio do produto (Silva, 2006). Campinas se transformou no principal centro produtor de café do Oeste Paulista nas décadas de 1860 e 1870, sendo até a década seguinte a “Capital Agrícola da Província” e seu maior centro econômico, superando a cidade de São Paulo e apresentando população similar a essa (Souza, 1998, 92).

O contínuo enriquecimento da cidade de Campinas, fazendo-a uma das mais prósperas do estado, principalmente nos anos finais daquele século, contribuiu para alavancar seu desenvolvimento nos espaços urbanos centrais, que passaram a ser planejados a partir de obras de pavimentação, canalização de córregos, tratamento de água, coleta, destinação de esgoto etc. sob a preocupação da instalação de uma política local de saneamento fundada em um movimento sanitário, com vistas, dentre outras coisas, a erradicação da epidemia de febre

amarela (Pereira, 2013), que acometeu a localidade em 1889-1892, bem como da gripe espanhola, em 1918. Apesar dos prejuízos econômicos legados desse processo – que desorganizou a cidade pelo êxodo e pela altíssima mortalidade, bem como pelo decréscimo do fluxo migratório, que deixaram caóticos os serviços públicos e privados do município (Lapa, 1996) –, contraditoriamente, tais problemas acabaram contribuindo para que Campinas recebesse importantes obras de melhoria e saneamento – excetuando as regiões mais periféricas, como Vila Industrial, Fundão, Frontão, Guanabara e Bonfim (Badaró, 1996). Esse amplo desenvolvimento lhe possibilitaria, mais adiante, a criação de ótimas qualidades para a vida urbana, tornando-a “uma cidade saudável e moderna, pronta para retomar seu crescimento econômico” (Bryan, 2007, p. 3). A cidade se modelava, portanto, pelo “reordenamento da organização e ocupação do espaço”, da “disciplina na circulação”, da reorientação “arquitetônica e até mesmo nos comportamentos individuais e coletivos” (Lapa, 1996, p. 266).

Nada obstante, a epidemia de gripe espanhola que veio abalar o município, entre outubro de 1918 e o início de 1919 – especialmente alguns cortiços ainda presentes na região central, onde vivia maiormente uma população negra –, revelava que o desenvolvimento local não estava favorecendo a todos e que a cidade necessitava aperfeiçoar bastante seus serviços de saúde pública, bem como outras condições de melhoria da qualidade de vida (Martins, 2000), destacando-se também a educação nesse sentido, como ferramenta de atuação sanitária nomeadamente sobre os pobres (Lapa, 1996).

Apesar dessas discrepâncias sociais, Campinas, denominada como “berço da cultura paulista” (Bispo, 2015, p. 107), desenvolvia rapidamente seus espaços urbanos, sendo instalados neles importantes papelarias, livrarias, magazines, pensões e meios de transporte, especialmente porque ela estava a poucas horas de viagem da capital paulista, comunicando-se com essa diariamente por meio de trens que traziam e levavam seus moradores à capital, voltando de lá muitas de suas novidades. Com isso, progressivamente, a classe trabalhadora foi se alterando: no campo, ainda ficavam os colonos, pequenos proprietários e os negros agregados; já no meio urbano, começaram a aparecer os operários, ferroviários, carpinteiros, alfaiates, sapateiros, barbeiros, empregados comerciais, domésticos e públicos, vendedores ambulantes, profissionais liberais, professores etc. (Nascimento et. al., 1999).

Por essa razão, não obstante o café ser o seu principal produto de produção e exportação e cultivado em grandes e ricas fazendas, a modernidade, o enriquecimento e o poder se tornaram identificados com os espaços urbanos.

A “cidade” parecia atender as antigas “promessas” de desenvolvimento e prosperidade que o discurso da emancipação política do início do século anunciara. O espaço urbano passou a ser considerado como o centro da vida dos grandes proprietários e de suas famílias; da classe média – profissionais como advogados, médicos, professores, comerciantes, pequenos industriais – e também de uma população pobre que fazia desse espaço, o seu local de moradia e sobrevivência (Ananias, 2001, p. 86).

Esses contrastes sociais, muito marcantes na localidade, que convivia simultaneamente com uma grande riqueza e uma grande pobreza, também se apresentavam nos espaços urbanos. Sobre isso, é importante se considerar que, além de ser sustentada pelo trabalho de escravizados, a cultura cafeeira de Campinas foi fortemente amparada pelos imigrantes – usados como alternativa ao trabalho das pessoas em situação de escravidão frente aos movimentos abolicionistas que se avolumavam na época –, fazendo de seus fazendeiros os iniciadores do uso da mão-de-obra livre do imigrante nas terras paulistas, em substituição ao trabalho de pessoas escravizadas (Silva, 2006). Vindos ao Brasil notadamente em meados do século XIX em busca de melhores condições de vida, os imigrantes passaram a “compor o complexo social” que ali se construía e que, contraditoriamente, constitua-se em contraponto para o

desenvolvimento urbano da localidade. Em paralelo ao progressivo privilegiamento do trabalho dos estrangeiros, os libertos pela Lei do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885) – praticamente percebidos ainda de modo misturado aos escravizados, pela sociedade –, formavam grupos sem “profissão e/ou ocupação definida”, representando uma ampla camada social (Lapa, 1976, p. 236) que, aliada ao grande volume de imigrantes pobres existentes na região, foi tornando a sociedade mais complexa e contraditória.

O trabalho livre acabou se estabelecendo como um novo valor, anunciando a sociedade capitalista que se desenvolvia. Isso fez com que, embora em 1890 apenas 292 imigrantes europeus tenham entrado em Campinas com destino às lavouras de café, esse número tenha saltado para 2.927, em 1891, e 4.317, até 1900 (Baeninger, 1996). Esse movimento se manteve presente com a inauguração da República do Brasil, em 1889, que trouxe como seu valor central a construção de uma sociedade renovada, pautada no ideal de progresso. É possível se dizer que, a partir dessa conjuntura, Campinas passou a aspirar a modernidade, como produto das inovações provenientes da Revolução Industrial e “as aspirações por ela criadas”, fazendo com que seu desejo fosse “excluir da memória qualquer indício de um passado monarquista ou colonial”. Campinas se quis “perceber moderna, secular, abolicionista e republicana”; e, por tal razão, atuou no sentido de alterar “suas referências coloniais e imperiais, construindo novas referências que” estivesse “de acordo com essa nova forma” que a cidade se percebia e queria representar – o que foi feito inclusive no próprio nome das ruas e avenidas da cidade (Villela, 2008, p.106).

Sobressaída sua vertente urbana pelo uso estratégico da energia elétrica como força geradora de desenvolvimento, em 1905, o município passou a contar progressivamente com a instalação de indústrias de confecção de tecidos, de chapéus, fábrica de fogões, de artefatos de ferro, de papéis e de cerâmicas (Cason, 2014), conseguindo alcançar a marca de 115.567 habitantes, em 1920 (Martins, 2000). É cabível se dizer que foi a própria dinâmica inerente à economia cafeeira que induziu o município a um profundo processo de urbanização como estratégia complementar e de suporte para as atividades rurais, com a instalação de bancos e escritórios, indústrias e oficinas de estrada de ferro, comércio atacadista, de exportação e de importação e o próprio aparelhamento do estado (Baeninger, 1996). Assim, Campinas acabou se construindo como palco de um processo de desenvolvimento iniciado desde sua entrada no circuito da economia mundial durante o século XIX até sua consagração como um dos principais polos nacionais de industrialização no século XX, com a crise da economia cafeeira em 1930, fazendo da ideia de “progresso” e de “modernização” os critérios principais de reconstituição de sua história (Godoy; Baroni, 2011, p. 145). Paralelamente a esse desenvolvimento econômico, o município passou a se avultar ainda no estado por conta de seu crescente desenvolvimento cultural.

É passível de ser dito que essas inovações terminaram atingindo a todos indiscriminadamente na sociedade ainda que de maneiras muito diferentes e, muitas vezes, como efeito colateral da tentativa de embelezamento e higienização dos espaços urbanos centrais que, para isso, foram empurrando aquilo que não se queria que fosse visto nessas áreas, sobretudo a “cidade de taipa, despudorada e malcheirosa” e a sua “gente molambenta” (Lapa, 1996, p. 12), bem como os “doentes, vadios, loucos, rebeldes, velhos, prostitutas ou menores órfãos e abandonados” (Lapa, 1996, p. 325). Por isso, foi se procurando realizar a “normatização da vida urbana”, introduzindo “padrões e comportamentos” que implicaram “numa racionalidade individual e coletiva” (Lapa, 1996, p. 27). Porém, nesse processo, acabou sendo diretamente beneficiada “apenas uma camada da população, aquela que detém os meios de produção e, em conseqüência, o poder econômico e político”: a “aristocracia cafeeira que, ao longo do tempo, se metamorfoseará em alta burguesia” (Lapa, 1996, p. 20). Pode-se dizer, por conseguinte, que, no bojo das contradições sociais que se acirravam na cidade, desenvolvia a forte presença local dos imigrantes europeus, da classe operária e de seus sindicatos, assim

como “uma classe média letrada” e outros movimentos sociais, dentre outros, que contribuíram “para dar origem a um curioso coquetel intelectual e cultural” em Campinas (Martins, 2000, p. 15).

Com isso, na transição do Império para a República, Campinas passou a assumir claramente novos contornos em termos arquitetônicos, culturais, sociais e políticos, ganhando destaque privilegiado, nessa direção, o tema da educação. Interpreta-se inclusive que a localidade acabou se evidenciando no contexto brasileiro, não apenas pela força conquistada por meio do café, mas pela importância que atribuiu à educação para o seu desenvolvimento – por ação particular ou pública –, que contribuiu para construir uma forte base intelectual na localidade (Martins, 2000). Nessa toada, importantes instituições de ensino foram criadas na cidade e começaram a servir como referência educacional para o município, entrando nesse rol o Primeiro Grupo Escolar (1897) e a Escola Complementar de Campinas (1903), que mais adiante virou Escola Normal Primária de Campinas (1911). Sob esses contornos, os grupos escolares começaram a ser, progressivamente, criados e expandidos na cidade como suporte da República campineira e de seu desenvolvimento.

Caminhos e descaminhos da expansão dos Grupos Escolares em Campinas

As primeiras instituições de ensino de Campinas foram mantidas pela Igreja, sendo que somente em 1819 uma escola de primeiras letras passou a funcionar na localidade. Na segunda metade do século XIX, outras escolas foram abertas na cidade por ação de particulares e voltadas notadamente às elites e aos grupos mais abastados (Bryan, 2007), mormente crianças e jovens provenientes das frações da aristocracia rural da sociedade local, da emergente burguesia urbana e até do colonato e dos pequenos produtores rurais imigrados (Lapa, 1996). Dessa forma, em 1871, Campinas contava com 16 escolas de ensino primário (cinco públicas e 11 particulares), mais três colégios voltados para o ensino primário e secundário, fora os professores particulares contratados por muitos fazendeiros para a educação de seus filhos, revelando que a iniciativa particular dava cobertura em locais em que o estado se mostrava “tímido, quando não inoperante e desorganizado” (Lapa, 1996, p. 163).

No final do Império, com “exceção dos estabelecimentos de ensino de caráter assistencial ou filantrópico, os demais cobravam por seus serviços, tornando, assim, a escola particular pouco acessível à maioria da população” (Nascimento et. al., 1999, p. 52), salvo por algumas pequenas ações de privados destinadas especificamente ao atendimento gratuito da população pobre nomeadamente pela oferta do ensino noturno (Lapa, 1996). Paulatinamente, o que se nota é que, associada à ideia de progresso, a questão da educação foi ganhando relevo em Campinas, com ênfase na importância do ensino primário para o desenvolvimento da nação, conforme discurso presente no ideário republicano que se fortalecia e atribuía à escola primária o papel de “progresso da nação, instrumento para a promoção da reforma social, a manutenção da ordem e a consolidação do novo regime político”, por meio da “integração social e política de grandes contingentes da população em direção a construção da nação brasileira” (Souza, 1999, p. 128). Tais interesses se sobrepunham inclusive às questões partidárias no Império – Republicano, Liberal e Conservador –, e alguns de seus membros se uniam muitas vezes até mesmo para a defesa da construção de instituições escolares. Como “uma poderosa teia clânica” (Lapa, 1996, p. 111), o “grupo mandatário de Campinas, detentor do poder econômico e das instâncias políticas da cidade, apresentava uma configuração familiar” observada em distintas filiações partidárias e possuía “um ideal próprio de educação, que era vista como fator decisivo para o desenvolvimento da civilização e o alcance do progresso” (Camargo, 2019, p. 120).

Sob esse contexto, a própria arquitetura de várias escolas de Campinas da década de 1880 – às vésperas da República, portanto – atuou como maneira de criar memórias desse grupo por meio de sua relação com a malha urbana, incluindo seus nomes em edifícios e ruas em seu

entorno e impondo, de tal modo, um ideal de futuro na sociedade pautado simultaneamente na ideia de progresso e de benevolência e caridade de seus financiadores. A ideia era a conservação dos “interesses pessoais de eternização daqueles que detinham poder” (Camargo, 2019, p. 134). Tais ações também marcaram a constituição das escolas em Campinas que, desde o Império, tiveram sua oferta por ação privada. Todavia, o progressivo desenvolvimento da cidade alterou essa configuração, fazendo com que o século XX inaugurasse uma outra fase da educação campineira, em que os poderes públicos municipal e estadual começassem a atuar de forma clara, inclusive em relação à educação dos filhos de trabalhadores, passando a criar e difundir escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas (Pereira, 2013). Apesar disso, a difusão desses diferentes modelos de escola não se deu de forma igualitária nos diferentes espaços do município.

A criação dos grupos escolares privilegiou sua região central (Pereira, 2013; Souza, 1999), identificada como área urbana do município (Martins, 2000), mantendo para o restante dos bairros – como Vila Industrial, Bonfim, Valinhos e Antunhas – a oferta de escolas isoladas e de escolas reunidas com um funcionamento bastante precário, assim como era toda a vida nessas regiões. Assim, pode-se dizer que o tipo de escola primária do local pretendia simbolizar o “grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos” (Souza, 2008, p. 26), únicos locais pavimentados com paralelepípedo na cidade, enquanto o restante se mantinha com terra batida por onde circulavam as carroças, os cavalos e, a partir de 1913, alguns poucos automóveis (Martins, 2000).

A proposta de criação e instalação do Primeiro Grupo Escolar de Campinas objetivava atender a Lei nº 88, de 1892 (São Paulo, 1892), a Lei nº 169, de 1893 (São Paulo, 1893) e o Decreto nº 248, de 1894 (São Paulo, 1894) de São Paulo. A Lei nº 88 (São Paulo, 1892) repartia o ensino primário em dois cursos, o preliminar e o complementar, sendo o preliminar obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, de ambos os sexos. Dessa maneira, toda a localidade estadual com 20 a 40 alunos matriculáveis deveria ter uma escola dessas. Se o número fosse menor que 80 matriculáveis, a localidade poderia ter duas escolas, e, se fosse maior que esse número, deveriam ser criadas a quantidade de escolas necessárias para receber a proporção de 40 alunos por unidade. Já Lei nº 169 (São Paulo, 1893) estabeleceu que, para a distribuição dessas escolas pelas diferentes localidades, o Conselho Superior de Instrução Pública consideraria a possibilidade de unir, num só prédio, as escolas isoladas que estivessem próximas, nos locais com grande densidade populacional, criando assim os chamados grupos escolares. Por sua vez, o Decreto nº 248 (São Paulo, 1894), trabalhando com as fixações anteriores, definia os grupos escolares como um tipo de escola preliminar, isto é, voltada para o atendimento do nível primário obrigatório e que funcionaria em um só prédio, indicando que poderia comportar a lotação de quatro a dez escolas isoladas, no máximo, e com oito classes (quatro para cada gênero) de 40 alunos. A proposta considerava ainda os requerimentos enviados ao governo do estado pela Câmara Municipal, em 1894, que solicitavam a criação de uma escola-modelo na cidade e ofereciam terreno e contribuições financeiras como contrapartida (Pereira, 2013). A despeito da negativa da resposta, o governo estadual indicou a construção de um prédio próprio para a reunião de escolas, ou seja, para que fosse instalado um grupo escolar e que tivesse como referência de organização e de método de ensino os mesmos que os das escolas-modelo de São Paulo, segundo tendência da política educacional que se instalava no estado (Souza, 1997).

Foi a partir desse histórico que, em 1895, foi criado o Primeiro Grupo Escolar de Campinas, ou seja, um ano após a concepção desse modelo no estado, e construído, em terreno de 6.912 metros quadrados, um prédio próprio de dois pavimentos com oito salas, além de outros cômodos, tendo o piso superior duas salas a mais que o inferior (Souza, 1997). Segundo reportagem do jornal campineiro Diário do Povo referente à comemoração do 80º aniversário da Escola Estadual de Primeiro Grau Francisco Glicério – anteriormente chamada de Grupo

Escolar do mesmo nome – durante sua fundação, em 1897, ainda não havia consenso quanto à melhor funcionalidade dos grupos escolares frente às escolas isoladas para a promoção do ensino primário.

[...] algumas pessoas da época criticaram a atitude de centralizar as salas de aula que eram espalhadas pelos bairros da cidade, alegando que dificultaria o estudo de muitas pessoas, que precisariam caminhar por locais difíceis para chegar à escola. Os que reconheciam na época a situação difícil do ensino, ainda como reflexos do tempo do império, achavam que tudo precisava ser feito para fazer com que todos conseguissem o diploma primário, não concordando totalmente assim, com a centralização das classes (Diário do Povo, 1977).

Nada obstante, ele foi inaugurado em 07 de fevereiro de 1897 (Souza, 1998), instaurando consigo “uma nova era no ensino público da cidade” que até então se limitava de forma quase exclusiva à iniciativa particular, bem como ampliando as possibilidades de acesso à escola e à escrita, sobretudo pelas camadas populares (Souza, 1997, p. 26). Tal denominação se justificou pela definição feita pelo artigo 81 do Decreto nº 248, de 1894, de que a nomenclatura do grupo escolar seria realizada por sua respectiva designação numérica de acordo com sua criação em cada localidade. Porém, esta poderia ser alterada conforme deliberação do Conselho Superior para homenagear em seu nome cidadãos que concorressem com donativos para o “desenvolvimento da educação popular”, especialmente no tocante à reunião das escolas (São Paulo, 1894, art. 81, § 2.º). Com isso, “o Estado fez da escola primária, o suporte de mais um símbolo: o tributo à memória de importantes autoridades políticas”. Com a figura do patrono, a escola ficava vinculada a uma “determinada herança e memória social e política”, bem como, seus fins morais, sociais e culturais às qualidades daquele patrono (Souza, 1999, p. 125). A partir da primeira metade do século XX, também se tornou comum a prática de homenagem de outras personalidades públicas, inclusive professores e religiosos na nomenclatura de grupos escolares (Souza, 1999).

No caso do Primeiro Grupo Escolar de Campinas ele foi desdobrado em 1913, por conta da forte pressão por vagas na área urbana e conforme possibilidade deixada pelo Decreto nº 2.225, de 1912 (São Paulo, 1912), que permitia a existência de até dois períodos, com quatro horas cada. Em 1917, essa escola teve seu nome alterado, passando a ser chamada de Grupo Escolar “Francisco Glicério” – importante representante republicano.

Seu projeto arquitetônico, criado por Ramos de Azevedo – um dos pioneiros da construção civil paulista e dos mais renomados arquitetos da época –, serviu como referência para os primeiros grupos escolares erguidos em São Paulo no início da República (Souza, 1997; 1999). Sua frente contava com um grande relógio que ornamentava sua fachada, revelando um dos simbolismos marcantes desses espaços: “a ordenação temporal da infância e da vida social” (Souza, 1997, p. 23). Em 1900, esse grupo ganhou uma sala mista – o que só seria legalmente permitido para os grupos em 1929, pelo Decreto nº 4.600 (São Paulo, 1929) –, e foi ampliado com mais duas salas de 4º ano em ambas seções, em 1903, dado o volume da demanda (Souza, 2001). Esse grupo contou ainda com um batalhão escolar – previsto já no Decreto nº 518 de 1898 (São Paulo, 1898) –, tendo participação importante nas comemorações cívicas feitas no município. Durante a década de 1920, destacou-se por liderar uma corporação de escoteiro, agregando, assim, alunos de distintos grupos escolares locais (Souza, 1999).

Anteriormente a 1900, o então diretor desse grupo, Christiano Volkart, levou à Diretoria de Ensino Público o grave problema da falta de vagas em Campinas, e relatou que o único grupo escolar existente na localidade, para tentar amenizar a situação, tinha passado a contar com uma sala mista – até então proibida – e que cada uma das classes instaladas ultrapassava o número de 40 alunos, definido pelo Decreto nº 248 de 1894 (São Paulo, 1894). Ainda destacava que a

prática de sorteio dos candidatos à matrícula havia se tornado usual na localidade – o que só se tornou legal em 1904 pelo Decreto nº 1.216 (São Paulo, 1904a) e reafirmado pelo Decreto nº 1.253 (São Paulo, 1904b) – dada a grande demanda por vagas escolares. Tais questões passaram a embasar os pedidos oficiais de Campinas para a instalação de mais grupos escolares na cidade, bem como justificar o modo como o seu único grupo escolar estava funcionando, face à excessiva requisição de vagas e a carência de grupos no local.

Sobre tais irregularidades, vale lembrar que, na ocasião, os grupos escolares no estado de São Paulo tinham seu funcionamento fiscalizado pela Inspeção de Ensino, criada em 1897 e regulamentada em 1898, com vista a observar o ensino, a disciplina e estatística escolar nas dez zonas em que se havia dividido o estado. Campinas fazia parte da décima sexta zona, que era da responsabilidade do inspetor escolar Carlos Gallet (Bispo, 2015). Assim, em 1904, os grupos escolares e as escolas modelos de São Paulo passaram a contar com um Regimento Interno, baixado pelo Decreto nº 1.216, de 1904 (São Paulo, 1904a), rapidamente substituído pelo Decreto nº 1.253, de 1904 (São Paulo, 1904b), que aprovava um Regimento Interno específico para os grupos escolares, que normatizou sua estrutura, constituição e funcionamento, atuando no sentido de regular algumas práticas que vinham sendo correntes nas localidades, dado o aumento da demanda. Entre essas práticas se destacam o sorteio de vagas e a ampliação do número de alunos por classe. Assim, além de outras coisas, ficou definido pelo Regimento dos Grupos Escolares que essa escola deveria: ter no máximo 16 e no mínimo 45 alunos cada sala; ter sorteio de vagas pelo diretor se verificado que o número de candidatos à matrícula excedia a lotação das classes. Sob essas normatizações e por ser dotado de uma arquitetura imponente, monumental e organizada para os fins educativos, a ideia de grupo escolar que se desenvolvia em Campinas se distanciava cada vez mais da oferta realizada por meio das escolas isoladas que predominava na localidade, cujas precárias condições lhe impunham a abertura e fechamento constante (Pereira, 2013, p. 137).

O Segundo Grupo Escolar foi instalado em Campinas em 14 de julho de 1900, tratando-se de um “pedido especial” do governador paulista, Fernando Prestes (Pereira, 2013, p. 140), e de uma “necessidade populacional”, posto existir até então somente um grupo local (Bispo, 2015, p. 144). Foi implantado em prédio particular, com seções para meninos e meninas (Bryan, 2007) e alugado pela Câmara Municipal, tendo sido criticado por não ter boas “condições pedagógicas e higiênicas” – envolvendo aspectos como ventilação, arborização, espaço, tamanho, limpeza, iluminação (Bispo, 2015, p. 68).

Por tal razão, em 1907, em função de suas péssimas condições para abrigar um grupo escolar, ele teve suas aulas suspensas, voltando a funcionar em agosto do mesmo ano quando foi transferido de lugar, sendo chamado de Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” – em homenagem ao político campineiro – passando a contar com dez classes ao todo. Ele foi deslocado para o solar da Viscondessa de Campinas, um imponente prédio de pavimento único e amplo, possibilitando-lhe que, em 1908, tivesse seu funcionamento desdobrado – isto é, seus turnos duplicados e com redução de jornada de cinco para quatro horas diárias – e funcionasse com 18 salas, dado o crescimento da cidade e a demanda por vagas, posto que os dois grupos e as escolas isoladas instaladas “na sede tiveram que recusar centenas de pedidos de matrículas” (Souza, 1998, p. 128). Ele contou ainda com um batalhão escolar.

O prédio onde ele foi instalado ficava ao lado da Igreja Nossa Senhora da Conceição e de frente para a Escola Complementar de Campinas que, em 1911, foi transformada na Escola Normal Primária, seguindo o Decreto nº 2.025 (São Paulo, 1911), do mesmo ano, que converteu as escolas complementares do estado em escolas normais primárias, facilitando o estágio docente das normalistas campineiras (Bispo, 2015). Assim, nesse ano, o citado grupo se tornou grupo escolar modelo anexo. Destaca-se que, em 1924, com a alteração do local de funcionamento da citada Escola Normal, o grupo recebeu do estado um espaço no mesmo prédio para realização de suas atividades (Bispo, 2015).

Anteriormente, a formação docente era feita na Escola Complementar de Campinas, criada em 1902 e instalada em 1903. Vale lembrar que como só existia uma escola normal no estado – a da capital –, ficou definido pelo Decreto nº 739, de 1900, que os concluintes da escola complementar poderiam integralizar o estágio de um ano em qualquer escola modelo para atuarem como professores com as mesmas vantagens dos docentes formados pela Escola Normal de São Paulo; tal situação foi alterada e piorada em 1910, pelo Decreto nº 1.846, que reduziu esse estágio para seis meses, permitindo que as práticas fossem realizadas nos grupos escolares (Nascimento, 1999), deixando dúvidas quanto à qualidade do preparo docente recebido por esses alunos. A Escola Complementar de Campinas atuou com esse papel de formação de professores até 1911, quando já estava funcionando com três classes de manhã e seis, à tarde. Todavia, após muitas críticas provenientes dos diretores de escolas complementares e constantes dos relatórios de ensino, estas foram transformadas em escolas normais primárias, recebendo nova organização pedagógica e administrativa com vista à formação do professor primário (Nascimento, 1999). Nesse período, passou a predominar nos grupos escolares a atuação de mulheres como regentes das salas, sendo que, para os homens, ficaram reservados os “cargos superiores” (Souza, 1999, p. 121).

O Terceiro Grupo Escolar de Campinas foi instalado em 1910, em prédio alugado pela municipalidade e sem grande ostentação (Carmonário, 2008; Pereira, 2013; Souza, 1999), nada obstante a Câmara Municipal ter oferecido por diversas vezes o edifício da Escola Municipal Correa de Mello para sua implantação, mas ter tido a oferta recusada pelo estado por considerar que o mesmo era insuficiente para abrigar um grupo escolar. O prédio em que foi instalado tinha nove classes e a partir de 1911 foi desdobrado, funcionando em duplo período, com 10 salas: de manhã, para o público masculino; à tarde, para o público feminino (Cason, 2014; Pereira, 2013). O Terceiro Grupo Escolar foi mais tarde nomeado de Grupo Escolar “Arthur Segurado”, em homenagem ao seu professor e diretor de muitos anos.

Esse grupo se voltava para a oferta do ensino primário graduado de quatro anos. Pode-se dizer que ele foi criado com vistas a atender o projeto de difusão da escola pública primária posto pela República, assim como para responder à grande demanda por vagas proveniente, dentre outras coisas, do forte ritmo de recuperação da região de Campinas no setor econômico logo após a epidemia de febre amarela que havia acometido a localidade no final do século XIX (Carmonário, 2008). Sobre esse aspecto, é importante se apreciar que o café ainda era a base econômica central do município e dois terços dos cafezais do país se localizavam em municípios paulistas e sob a liderança de Campinas, sendo que o Brasil era o fornecedor de 50% do café mundial (Martins, 2000). Apesar desse cenário, em 1920, 60% das crianças em idade escolar do município não frequentavam escolas e o índice de analfabetismo chegava a 70% entre a população de seis e doze anos (Souza, 1998). Dos matriculados em 1920, 2.210 alunos estavam em escolas isoladas – havia 79 escolas na sede e 57 em bairros –, e 2.123 nos grupos. Como estratégia de expansão mais econômica que os grupos escolares, optou-se no estado pela criação das escolas reunidas, pela junção das escolas isoladas de modo que seu número saltou de duas, em 1920³, em Campinas, para 19, em 1923 (Souza, 1998). Cabe considerar que, pelo Decreto nº 3.356 de 1921 (São Paulo, 1921), o estado definiu que os grupos escolares poderiam ser instalados onde houvesse, no mínimo, 400 matriculáveis dentro do raio de 2km, enquanto que as escolas reunidas precisariam contar com ao menos 160 alunos num raio de 2km para seu alojamento, impulsionando a expansão dessas últimas.

³ Até 1922, o município contava com 53 unidades escolares de ensino primário público estadual para o atendimento de 5.042 matrículas, sendo apenas 3 grupos escolares (passando a 4 em 1923, com a criação do Quarto Grupo Escolar) e o restante: 35 escolas isoladas e 18 escolas reunidas, que foram amplamente difundidas a partir de 1920 (quando eram apenas duas), por se tratarem de uma proposta mais econômica para abranger as classes populares (Pereira, 2013).

Nesse ano, ainda foi criado o Quarto Grupo Escolar, posteriormente chamado de Grupo Escolar “Orosimbo Maia” – em homenagem a um ex-prefeito do município –, também localizado no Centro da cidade. Ele foi instalado em 7 de março de 1923 e já nasceu amplo: possuía 12 salas de aula que funcionavam em dois períodos, resultando no montante de 24 classes de ensino primário (Bryan, 2007). Mais adiante esse grupo foi transferido dentro dessa mesma região para um terreno doado pela Câmara Municipal (Pereira, 2013).

Como se observa, todos os quatro grupos escolares criados até esse momento haviam sido instalados em prédios do Centro de Campinas e com boas condições estruturais – sendo o Terceiro Grupo posteriormente deslocado para a Vila Nova em 1959 (Pereira, 2013). Com isso, enquanto a realidade dos grupos escolares despontava e se desenvolvia no Centro de Campinas, as escolas isoladas sustentavam o restante do ensino primário no município (Souza, 1999). Não por caso, o projeto de concentração de grupos escolares nas áreas centrais da localidade passou a ser modificado por volta de 1925, quando ocorreu em Campinas um movimento interno de expansão de grupos escolares, inclusive para bairros periféricos, posto que a maior parte da moradia dos trabalhadores-operários estava nesses locais – que concentrava um grande número de fábricas – e que a região central já estava sendo atendida por quatro grupos (Pereira, 2013). Tal processo de expansão denotava, de um lado, a ação do estado no atendimento da crescente demanda popular por escolas, de outro, mostrava o processo de “popularização” dos próprios grupos escolares (Souza, 1996, p. 69).

Ainda, foi incentivado o investimento na expansão dos grupos escolares por meio da conversão das escolas reunidas (Souza, 1998), posto que, pelo Decreto nº 3.858 de 1925 (São Paulo, 1925), as classes previstas nos grupos foram aumentadas e eles foram classificados por categorias segundo esse critério: de 4ª categoria, os que tiverem até 10 classes; de 3ª, até 20 classes; de 2ª, até 30 classes; e de 1ª, os de mais de 30 classes. Além disso, a área urbana, até aquela ocasião limitada à região central e seu entorno, foi se ampliando com a criação de bairros formados do loteamento de antigas fazendas de café, dando a cidade ares efetivamente industrial e urbano (Martins, 2000). Destaca-se também o fato de que aumentou a pressão popular por escolas nessas regiões (Nascimento et. al., 1999; Souza, 1998).

É importante considerar que, desde 1920, o estado de São Paulo estava sob a influência do espírito expansionista da Reforma Sampaio Dória, que buscou conciliar a racionalidade de recursos financeiros e a democratização do ensino, por meio da Lei nº 1.750, de 1920 (São Paulo, 1920), regulamentada pelo Decreto nº 3.356, de 1921 (São Paulo, 1921). No momento, contudo, a proposta era acabar com o analfabetismo em São Paulo pela expansão do ensino primário obrigatório, reduzido de quatro para dois anos gratuitos. A Reforma compreendia que o alfabetismo era o elemento principal da promoção da integridade nacional, já que possibilitaria a melhor formação do povo. Considerava que essa formação mais encurtada e para todos era o passo inicial para o processo de integridade nacional, ao entender que seria “mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças”, do que proporcionar uma educação mais ampla para uma minoria (Nagle, 2009, p. 129). Por tal razão, Sampaio Dória, sabedor do fato de que o analfabetismo no estado chegava a quase 70% e frente ao dilema de ofertar uma escola de 4 anos para alguns ou ampliar o ensino elementar de 2 anos para todos, escolheu a expansão. A despeito de a proposta original considerar o ensino gratuito para crianças entre 7 a 14 anos, foi aprovado, em 1921, pelo Congresso Estadual, a obrigatoriedade e a gratuidade para crianças entre nove e dez anos apenas (Ávila, 2013), em escolas isoladas, escolas reunidas ou em grupos escolares (São Paulo, 1920). Adiante do impacto dessa política estadual na difusão dos grupos escolares em Campinas para além da região central, é importante se destacar as demandas resultantes das alterações do próprio “plano de urbano-industrialização” que a cidade progressivamente efetivava (Pereira, 2013, p. 45). Nele, o planejamento maior do tratamento dos pobres também passou a ser demandado do poder público, porque esse público era grande alvo e foco de doenças contagiosas – dada suas

condições de vida nos espaços invisibilizados da sociedade – e esperado no mercado de trabalho (Lapa, 1996). Os pobres precisavam ser educados, higienizados, civilizados e mercadorizados.

Sob esse ideário expansionista, que indicava a necessidade de difusão de grupos escolares para outras regiões de Campinas, foi criado, em 1921, somente o Grupo Escolar Rural “Joaquim Egídio” (Nascimento et. al., 1999). Isso porque, com a regulamentação da Reforma da Instrução Pública de 1920, pelo Decreto nº 3.356 de 1921 (São Paulo, 1921), acabou sendo desestimulada a expansão dos grupos escolares no estado dadas as modificações impostas – notadamente o foco apenas nas crianças de nove a dez anos e o incentivo à criação de escolas reunidas em seu lugar, como opção mais econômica –, situação que se alterou apenas em 1925, com a criação do Decreto n. 3.858 (São Paulo, 1925), que retornava a duração do curso primário nos grupos escolares para quatro anos, voltado para crianças entre sete a doze anos. Isso impulsionou que, nesse ano, três novos grupos escolares fossem criados em regiões urbanas periféricas de Campinas: o 5º, o 6º e o 7º. Para tanto, diferentemente da expansão processada no Centro campineiro, que instalava grupos em prédios novos ou alugados para esse fim – sob condições adequadas ao projeto de grupo escolar republicano, ainda que não idênticas –, a expansão para outros bairros se pautou no aproveitamento de algumas escolas reunidas em funcionamento no município, considerando o Decreto nº 3.858, que indicava, em seu artigo nº 25, conforme dito, que os grupos escolares só poderiam ser instalados onde houvesse minimamente 300 crianças matriculáveis, num raio de 2km, devendo ter ao menos oito classes (São Paulo, 1925, art. 25).

Cabe explicar que as regiões mais habitadas de Campinas, no início dos anos 1920, eram percorridas pelos bondes, destacando-se nesse sentido os seguintes bairros: Vila Industrial, Guanabara e Cambuí, com duas linhas cada; e Estação, Bonfim, Botafogo, Ponte Preta e Avenida da Saudade, com uma linha cada. A Vila Industrial, situada a um quilômetro do centro da cidade, era o bairro mais antigo, tendo crescido bastante com a instalação de indústrias no local, que passou a ser ocupada por muitos trabalhadores e imigrantes, fazendo com que ela se tornasse “um bairro pobre de trabalhadores pobres”, que contou com uma expressiva expansão de suas escolas estaduais, municipais e particulares (Souza, 1998, p. 109). Assim, foi criado na escola reunida do bairro Vila Industrial o Quinto Grupo Escolar, posteriormente chamado de Grupo Escolar “Antonio Vilela Júnior”, em homenagem ao seu referido professor e diretor. Essa unidade foi, portanto, formada por conversão de escola reunida e instalada no bairro de mesmo nome, em local alugado, mais precisamente em “um galpão antigo, coberto com telhas e forro de madeira situado num terreno de forma irregular”, sendo posteriormente transferido dentro do mesmo bairro para construção feita pelo estado em terreno doado pelo município (Pereira, 2013, p. 158).

Esse também foi o caso do Sexto Grupo Escolar, depois chamado de Grupo Escolar “Dom Barreto” e, anteriormente, Escola Reunida do Fundão, que foi alocado em casa adaptada, alugada e malconservada, no Bairro Ponte Preta (Pereira, 2013). Ele foi futuramente deslocado para outro espaço, num prédio maior e de propriedade do estado, onde ficava uma antiga fábrica de seda, tendo sido reformado para esse fim.

Destaca-se ainda nessa história outros grupos que se formaram com o reaproveitamento de escolas reunidas, como o Sétimo Grupo Escolar “Dona Castorina Cavalheiro”, no Bairro Vila Itapura (Souza, 1998); e sem esse reaproveitamento, a partir dos anos 1930, como: o Oitavo Grupo Escolar “Dom João Nery”, no Bairro Bonfim, em 1932; o Novo Grupo Escolar do “Adalberto Nascimento”, no Bairro Cambuí, em 1935; Décimo Grupo Escolar “Cristiano Volkart” no Bairro Nova Campinas, também em 1935. Sobre o Grupo Escolar “Dom João Nery” é interessante se destacar que ele afrontava a própria ideia de grupo escolar, que entre suas bases estava a de funcionamento em um único prédio. Sua instalação inicial havia se dado em ao menos 3 prédios dissociados e localizadas em diferentes endereços – rua Quintino Bocaiúva nº 5, nº 138 e nº 353 –, segundo as anotações do Sr. Carmo Ricci, seu primeiro diretor,

preservando, assim, características presentes apenas nas escolas isoladas (Pereira, 2013). Com isso, nota-se que a expansão veio associada à progressiva decadência das condições de funcionamento e da qualidade de seus prédios (Nascimento et. al, 1999).

Frente ao caráter expansionista do ensino primário fomentado desde a Reforma de Sampaio Dória e mantido em seu período posterior, é possível se dizer que essa expansão veio imbuída de um certo caráter assistencial, com vistas a facilitar as oficialmente chamadas “crianças indigentes”, isto é, as crianças paupérrimas, à frequência obrigatória na escola primária (São Paulo, 1920, art. 22). Por essa razão, a caixa escolar, presente na Lei nº 88 de 1892 (São Paulo, 1892) sob um caráter educativo, voltada a despertar o sentimento de economia nos alunos de escolas elementares, complementares e normais (Souza, 2009), recebeu nova conotação a partir de 1920. Para a Reforma Sampaio Dória, a caixa escolar precisava ser instalada na sede de cada município, constituída por subvenções anuais do estado, das câmaras municipais, assim como por “donativos e legados e contribuições de sócios”. As distribuições não poderiam ser realizadas por meio de dinheiro, mas em tecidos e calçados, remédios, merendas, material escolar e inclusive hospedagem em colônias de férias (São Paulo, 1920, art. 22). Visando promover a integração dessas crianças na escola, também não deveriam ser cobradas taxas de matrícula de crianças interpretadas “filhos de indigentes”, “filhos de operários” e filhos dos que viviam de remuneração mensal de até “300\$000” (São Paulo, 1921, art. 5º). Ainda foi criado – ao menos legalmente –, na ocasião, o serviço de inspeção médico-hospitalar voltado, dentre outras coisas, a tratar de maneira gratuita as doenças principais dos alunos pobres de escolas públicas e particulares que o demandassem (São Paulo, 1920, art. 7º).

Contudo, como legado adverso para o século XX, essa Reforma deixou o “impasse político” demonstrado pelo “processo de antagonização entre a possibilidade da ampliação quantitativa e a garantia da qualidade” (Cavaleri, 2003, p. 43). Dessa maneira, é possível se destacar como “resultado negativo mais evidente” do processo de expansão impulsionado a partir da Reforma de 1920, o notável “enfraquecimento dos grupos escolares”, que eram entendidos até então como “as melhores organizações do sistema”, ainda que limitados em número de classes e alunos (Cavaleri, 2003, p. 37).

Mas, foi sob esse modelo expansionista, que o perfil de atendimento dos grupos escolares, que nunca tinha sido plenamente homogêneo desde sua origem, foi se modificando progressivamente de forma mais drástica e englobando cada vez mais novos coletivos. Mas o que se nota nessa história é que quanto mais o grupo escolar foi democratizado na localidade, mais sua qualidade de atendimento foi se deteriorando e se afastando em estrutura física, pedagógica e organizacional de seu projeto original e, apesar do diferencial desse modelo educacional, ele acabou se destacando também por seus altos índices de evasão e repetência escolar principalmente nos primeiros anos do ensino primário (Antunha, 1976). Os índices de reprovação eram muito grandes sobretudo nos grupos escolares localizados nas regiões periféricas. Assim, enquanto esses índices chegavam a 17% no Grupo Arthur Segurado e 18% no Grupo Francisco Glicério, o Grupo da Vila Industrial alcançava a marca de 29% (Pereira, 2013).

A expansão de oportunidades educacionais para os grupos populares, que possibilitou a elevação de suas “possibilidades de acesso à cultura”, na prática, “não veio acompanhada dos padrões de qualidade do período áureo da instrução pública no estado de São Paulo, isto é, nos anos de 1892-1898”, posto que muitos dos grupos escolares foram sendo instalados em prédios alugados, com condições precárias, professores mal remunerados e com problemas de formação, programas de ensino “extensos e inexecutáveis”, num ambiente de poucos recursos e materiais didáticos (Souza, 1997, p. 45-46).

Isso deixou mais evidente o impasse entre acesso e permanência, posto que, para ingressar nos grupos escolares, o acesso era um dos maiores problemas encontrados pelas classes populares, que, em pouco tempo, começaram a perceber que permanecer seria um

grande desafio: a escola reformada e a nova organização social se mantinham muito seletivas. Isso explica “o reconhecimento, o mérito, o *status* conferido àqueles que alçavam o diploma do 4º ano, sobretudo, entre os alunos das classes populares” (Souza, 1998, p. 142).

Na década de 1940, mais nenhum grupo escolar foi criado em Campinas e o município contava com 16 deles, com uma matrícula estadual de aproximadamente 12.655 alunos (Nascimento et. al., 1999). Dos dez grupos escolares ressaltados aqui e instalados em Campinas, apenas o Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” foi extinto com o passar dos anos. O restante foi sendo adaptado às reformas educacionais e transformados em escolas estaduais de primeiro grau (ou primeiro e segundo graus), em meados dos anos 1970, e posteriormente em escolas de ensino fundamental (ou ensino fundamental e médio), em meados dos anos 1990, quando passaram a ofertar: a) o ensino fundamental ciclo I, como foi o caso: do Terceiro Grupo Escolar, “Artur Segurado”, do Sétimo Grupo Escolar, “Dona Castorina Cavalheiro”, e do Décimo Grupo Escolar, “Cristiano Volkart”; b) o ensino fundamental ciclo II e o ensino médio, como: o Primeiro Grupo Escolar, “Francisco Glicério”, o Quarto Grupo Escolar, “Orosimbo Maia”, o Quinto Grupo Escolar, “Vila Industrial” – que passou a ser chamado de Antônio Vilela Júnior -, o Sexto Grupo Escolar, “Dom Barreto”, o Oitavo Grupo Escolar, “Dom João Nery”, e o Nono Grupo Escolar do “Cambuí” (Pereira, 2013) – que teve posteriormente seu nome alterado para “Prof. João Lourenço Rodrigues”.

Notas finais

A ideia de criação dos grupos escolares traz em sua essência o sonho republicano de usar a escola como uma das principais alavancas de construção da República no Brasil. Proclamada em 15 de novembro de 1889, fundando oficialmente o sistema federalista, reunindo os poderes central e locais e tornando as ex-províncias nos “Estados Unidos do Brasil” (Alves; Souza, 2021, p. 35), a República constituída necessitava formar uma nação pela efetiva união dos estados em novos valores comuns. Acenava-se, assim, a aspiração de se romper com o Império e seu modelo social – fundado na dominação colonial – com vista ao estabelecimento uma outra ordem que acenava ao progresso. Unificar a nação incidia na unificação do modelo de educação em termos de valores, crenças, língua, costumes, cultura, disciplina etc., a partir de princípios cívicos e patrióticos. Portanto, a edificação da nação passaria pela constituição de um novo modelo de escola.

É aqui que o grupo escolar entra nessa história. Ele foi criado em São Paulo, em meio a esse contexto, e se destacou discursivamente como elemento emblemático e constituinte da nova época em vários outros estados. Os grupos escolares se tornaram uma das pedras basilares da reforma social pretendida, a partir de seu projeto educacional com propósito unificador – de processos, conteúdos, saberes, metodologias, espaços e tempos escolares etc. –, cuja base científica de fundamentação e suas características fundantes pretendiam situá-lo como modelo educativo superior a quaisquer outros da sociedade.

Nesse sentido, depreende-se que o grupo escolar não foi arquitetado como um espaço voltado estritamente às elites – que permaneciam grandemente em colégios particulares ou internatos –, mas sim como um projeto de reforma e ornamentação dos centros urbanos onde essa classe residia e circulava; destinava-se, sobretudo, a oferecer o modelo de educação esperado dos sujeitos de outros grupos sociais que passariam a conviver nos espaços das cidades, como cidadãos da República. Como mostra o caso campineiro, a instituição visava oferecer um modelo de instrução condizente com a visibilidade das áreas centrais, relegando ao meio rural as escolas isoladas, consideradas suficientes para uma realidade desprovida de tal anseio modernizador.

Entretanto, a história de Campinas revela que quanto mais os grupos escolares foram democratizados para atender o crescente desenvolvimento local e o aumento da pressão social

por escolarização primária, mais eles acabaram sendo objetos de uma política de expansão que desqualificava seus espaços e suas condições de ensino. O que se observa é que, uma vez que o grupo escolar incorporou mais fortemente o “povo” dentro de seus ambientes, em quantidade significativa, e se fixou próximo às suas residências, mais ele foi oficialmente depreciado sob o pressuposto da democratização possível. Revela-se, assim, um impasse histórico persistente: a expansão quantitativa de vagas resultou, na prática, na consolidação de uma dualidade estrutural que sacrificou os padrões de qualidade em favor de uma difusão precarizada.

Referências

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **Instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1976. v. 12.

ALVES, Suzele Sany Lacerda; SOUZA, Sauloéber Társio de. A escola da República: implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura civil-militar). **FUCAMP Cadernos**, v. 20, p. 33-50, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2316>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ANANIAS, Mauricéia. O ensino na segunda metade do século dezenove: a escola Corrêa de Mello de Campinas. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**. ano 03, n.1, mai. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1427> . Acesso em: 15 fev. 2024.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara: São Paulo, 2013.

BADARÓ, Ricardo. **Campinas: o despertar da modernidade**. Campinas: Área de publicações CMU/UNICAMP, 1996.

BAENINGER, Rosana. **Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista**. Campinas: Centro de Memória e Neppo-Unicamp, 1996.

BISPO, Alessandra Barbosa. **Educar o olhar: o grupo escolar modelo de Campinas (1911-1920)**. 2015, 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, 2015.

BRYAN, R. M. **Ensaio Grupo Escolar Orosimbo Maia - a arquitetura e o tempo**. Relatório integrante do Projeto Cultura Material e organização dos arquivos históricos. CNPq 473772/2004.3. Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/centro-de-memoria/relatorio_egeom.pdf . Acesso em: 22 fev. 2024.

CAMARGO, Munir Abboud Pompeo de. A cidade e as escolas: a memória material e o monumento através das escolas Corrêa de Mello e Ferreira Penteadado de Campinas na década de 1880. **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 27, n. 1 [37], p. 119-136, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8654893> . Acesso em: 15 fev. 2024.

CARMONÁRIO, Elizabeth. **O arquivo escolar como lugar de memória e de história da educação em Campinas**: organização do arquivo histórico da EE “Artur Segurado”. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: São Paulo, 2008.

CASON, Silvia Regina. **Mapeando trajetórias**: os alunos do 1º Grupo Escolar de Campinas 'Francisco Glicério' entre os anos de 1928 a 1935. 2014, 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: São Paulo, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: uma reforma paulista de 1920. *Educ. Pesqui.* , São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, junho de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2024.

COELHO, Rodrigo Pereyra de Souza. A formação de um território desigual: uma breve história de Campinas (1774-1930). *Universitas*, v. 13, p. 63-77, 2014. Disponível em: <https://revistauniversitas.inf.br/index.php/UNIVERSITAS/article/view/170> . Acesso em: 15 fev. 2023.

DIÁRIO DO POVO. **A festa do Primeiro Grupo**. Campinas, 16 de agosto de 1977. (Arquivo Biblioteca Municipal de Campinas).

GODOY, João Miguel Teixeira de; BARONI, Gabriel Vinicius. História fabricada: controvérsias em torno da fundação da cidade de Campinas. **Revista de História Regional**, v. 16, p. 119-153, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2406/2216/7762> . Acesso em: 13 fev. 2024.

LAPA, José Roberto do Amaral. História de Campinas: a tarefa para os próximos dez anos. (p. 221-240). **Revista de História**, [S. l.], v. 54, n. 107, p. 221-240, 1976. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/78572>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A cidade**: Os cantos e os antros. São Paulo: EDUSP, 1996.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Os excluídos**: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930). Campinas: Editora Unicamp, São Paulo: Editora USP, 2008.

MARTINS, José Pedro Soares. **Campinas século XX – 100 anos de história**. Campinas, SP: Rede Anhanguera de Comunicação, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3ª ed. São Paulo: EDUSP; São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. A formação do professor primário no Estado de São Paulo. In. NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. [et al.]. **Memórias da educação**: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. et. al. Panorama histórico e sociocultural de Campinas [et. al.]. In. NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. **A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas nos primórdios da República**. 2013, 247f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894**. Aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html> . Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 518, de 11 de janeiro de 1898**. Aprova e manda observar o Regulamento para Execução da Lei nº 520, de 26/08/1897. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=136981>. Acessado em: 02 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.216, de 27 de abril de 1904a**. Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html> . Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904b**. Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1253-28.11.1904.html> . Acesso em: 19 fev. 2024.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911**. Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=135390>. Acessado em: 02 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912**. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o Ensino Primário e as Escolas Normais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/135228> . Acesso em: 03 mar. 2024.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921**. Regulamenta a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=133890> . Acessado em: 02 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html> . Acesso em: 17 fev. 2024.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929**. Regulamenta as Leis nº 2.269, DE 31-12-1927, e 2.315, de 31-12-1928, que formaram a Instrução Pública do Estado. <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=132804>. Acessado em: 02 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64173> . Acesso em: 02 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei. nº 169, de 13 de agosto de 1893**. Adita diversas disposições à Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64259> . Acesso em: 03 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html> . Acesso em 20 fev. 2024.

SILVA, Cesar Mucio. **Poder político e distribuição orçamentária em São Paulo na Primeira República 1890-1920**. 2007, 274p. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: São Paulo, 2006.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, e063 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/vc89pRTRjsQTJC4pGtTjqHr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. Demandas Populares e Educação – aspectos sócio-culturais da cidade de Campinas na Primeira República. **Resgate (UNICAMP)**, Campinas, SP, v. n. 6, n.6, p. 61-74, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Educação e tradição: EEFPP “Francisco Glicério” de Campinas. 1897-1997**. 122p. 1997. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1997.

SOUZA, Rosa de Fátima. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. A difusão da escola primária em Campinas. In. NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. [et al.]. **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 52, novembro/2000, p. 104-121. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7ptbpSybLDPmMJD3YshGcq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, n. 18, p. 75-101, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32819/20803> . Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

SOUZA, Rosa de Fátima. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VILLELA, Américo Baptista. A cidade representada: as ruas da cidade e a memória republicana em Campinas. **Revista CPC**, São Paulo, n. 6, p. 102-118, maio-out. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15626> . Acesso em: 13 fev. 2024.