

UM MONUMENTO NA AVENIDA: A ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS

Ailton Pereira Morila
Bacharel em História pela FFLCH-USP,
Mestre e Doutor pela FE-USP

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo resgatar a instalação da Escola Normal de São Carlos. As questões políticas envolvidas, tanto regionais quanto nacionais são discutidas, procurando entrever as disputas em torno de sua instalação. A partir das plantas, imagens de época e fotos atuais, perceber a utilização que se fazia da edificação, seus usos e funções relacionando-a com as características educacionais da época. O monumental prédio, destacado no ambiente urbano, também cumpria finalidades políticas e educacionais.

Palavras-chave: *Escola Normal; Instituição escolar; Brasil República; São Carlos.*

ABSTRACT: The objective of this work is to study the installation of the Normal School of São Carlos. The involved political subjects, so much regional as national are discussed, trying to see the disputes for its installation. Starting from the plants, images and current pictures, to notice the use and functions that was done of the construction relating with the educational characteristics of the time. The monumental building, outstanding in the urban atmosphere, it also accomplished political and educational purposes.

Key- Words: *Normal school; school Institution; Brazil Republic; São Carlos.*

Percorrer a província de São Paulo no século XVIII e início do XIX não era tarefa fácil. A pequena cidade ficava a alguns dias do porto de Santos, rota de entrada pelo mar. O interior era pouco habitado. Adentrar pelo interior, pegar o "picadão de Cuiabá" – aberto com a descoberta de ouro em Mato Grosso, em 1718 - era empresa de bandeirantes que a historiografia tradicional não tardou a tornar símbolo e arquétipo dos paulistas. Tomar posse de alguma terra era empreitada arriscada e pouco rentável. Arriscada pois teria que conviver com os índios, convivência esta nem sempre harmoniosa. Pouco rentável, pois longe dos centros, a agricultura servia apenas para a sobrevivência.

Este quadro, entretanto, não demoraria a transformar-se. Após o ciclo da cana-de-açúcar, cujo início data de 1750 e apogeu em 1836, a chegada do café ao Brasil (1790) - produto bastante apreciado no estrangeiro - trouxe transformações na província. Vindo do Rio de Janeiro, especificamente do Vale do Paraíba, expandiu-se pelo então conhecido oeste da província de São Paulo. Era a marcha do café, que necessitava sempre terras mais novas para expandir sua produtividade.¹

Esta marcha modificou a província de São Paulo. Os "braços" para a lavoura foram conseguidos através do tráfico interprovincial, fazendeiros de regiões decadentes, como o nordeste, Minas e mesmo o Rio de Janeiro vendiam seus escravos em grandes leilões para os fazendeiros paulistas, já que o tráfico negreiro da África estava proibido. Problemas maiores: o negro já aclimatado ao Brasil - ou era nascido no Brasil, ou já

aprendera a língua e costumes nacionais - era um elemento de difícil controle. Deana (1977) afirma que a escravidão em São Paulo foi ao mesmo tempo a mais dura e a mais branda do Brasil. Mais dura, pois o negro rebelava-se mais e mais contra o regime escravocrata, ao que o senhor respondia com punições exemplares. Mais branda, pois no limite da repressão era necessário flexibilizar certas regras para manter o status quo.²

Mas as mudanças apenas começaram. Mesmo antes da abolição, foram feitas as primeiras tentativas de trabalho assalariado. A mais famosa foi a de Vergueiro na fazenda Ibicaba, cujo resultado foi uma revolta liderada - mesmo que contrariado - por Thomas Davatz. Mesmo que se minimize a revolta, como Dean (1977) a concebe, o evento trouxe a baila as discussões que moveriam o grupo de fazendeiros de vanguarda do oeste paulista, e com eles toda uma discussão que inicia-se no Império e toma toda a República Velha. Que nação queremos?

A despeito do discurso da falta de "braços" para a lavoura das autoridades legislativas, a discussão em torno da questão da imigração ia muito além do simples suprimento de mão de obra para a lavoura do café. Com a abolição anunciada³ algumas medidas deveriam ser tomadas no interesse da nação. O acesso a terra foi coibido com a Lei de Terras de 1850. A abolição foi definida: deveria ser um processo lento e gradual. A passagem do trabalho escravo para o trabalho livre seria respaldada por uma grande imigração capaz de criar um exército de reserva de mão de obra suficiente para manter os salários em um nível desejado pelos fazendeiros. Mas quem seria aceito como imigrante? Alemães, suíços e até chineses foram cogitados. Para a Igreja - atrelada ao Império - o elemento imigrante deveria ser católico. Para os positivistas o imigrante deveria ser branco e europeu, em uma tentativa de branquear e civilizar - "à européia" - o Brasil. Restava apenas encontrar um país cujo contexto era de expansão capitalista e expulsão de mão de obra. A Itália expulsou - não italianos, posto que estava em fase de unificação - mas vênnetos, calabreses, napolitanos entre outros, e que o Brasil com uma bem armada propaganda e um programa de imigração subsidiada arrematou para si.

Enunciada a questão do mercado de trabalho, restavam ainda a questão da normalização do espaço urbano. Novamente o modelo é europeu. Modernizar e higienizar as cidades e as habitações - principalmente as populares. Regularizar, ordenar os espaços urbanos. Racionalizar. Cada espaço e dentro dele cada fragmento deveria ter sua função. Assim escolas, hospitais, edifícios públicos, asilos, vilas operárias, entre outros surgiram mudando a paisagem urbana das cidades. Antes: múltiplas funções em um único lugar. Depois: cada local com sua função.

Mas como a população iria aceitar tão grandes transformações no seu modo de vida? Como integrar à sociedade elementos tão distintos como o imigrante e o nacional? A escola - não a escola do Império, mas uma nova escola republicana daria a necessária integração dos elementos desta transformação, segundo a visão dos republicanos.

Um desejo de educar

Em 1870, os republicanos definem, no "Manifesto de 3 de dezembro", a linha evolutiva que a sociedade deveria seguir, não uma revolução social mas, uma reforma pacífica, na qual a transformação da sociedade brasileira seria indireta, lenta e acumulativa. (Hilsdorf, 2003, p. 54) Assim, a abolição da escravidão deveria ser lenta e gradual,

evitando-se quaisquer transtornos à ordem estabelecida. Lamounier, (1988, p. 112). Dessa maneira deveria acontecer a imigração, restringindo o acesso à terra aos imigrantes para que eles se “aclimatassem” lentamente nas fazendas, enquanto aguardavam a realização do sonho de serem proprietários. (Dean, 1977)

A educação escolar aparece nos discursos republicanos nesse processo de reforma da sociedade:

“A educação escolar foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a escola tornava o súdito em cidadão, i.e., no homem moderno e progressista.” (Hilsdorf, 2003, p. 54-5).

A ordem do dia era: “ao futuro pela escola.” (Hilsdorf, 1987, p. 60)

Mas quem era este cidadão que se queria ter no Brasil? Marta Carvalho (1988, p. 37-8), analisando o modelo educacional republicano, percebe que ele não se diferencia do projeto imigrantista, pois se a imigração pretendia transplantar uma população que se entendia adequada aos interesses desta nova sociedade, a educação pretendia forjar esta nova sociedade. Portanto, o cidadão que se queria era branco, europeu, e a sociedade que se queria era estratificada, com direitos e deveres diferenciados segundo a posição no mundo do trabalho.

Então o que fazer com os libertos, enquanto o embranquecimento da população não acontecia? Manter o sistema repressivo que tornou possível a escravidão? Chalhoub (1986, p. 42-3) analisa que a transformação do liberto em trabalhador não se daria apenas pela violência, pela repressão. A permanência do sistema repressivo que manteve a escravidão, mesmo que de forma disfarçada, não era desejada. Era necessário educar os libertos, inculcando os ideais de um cidadão útil, conhecedor de seus deveres. Educá-los era inculcar uma ideologia do trabalho, i.e., colocar o trabalho como o valor mais alto da vida em sociedade, o valor mais importante em uma sociedade civilizada. Mas não só os libertos deveriam ser estimulados para o trabalho, também os menores:

“... e finalmente será regulada a educação dos menores, que se tornarão instrumentos do trabalho inteligente, cidadãos morigerados, servindo de exemplo e edificação aos outros da mesma classe social” (Deputado MacDowel *apud* Chalhoub, 1986, p. 42).

E para os imigrantes, que educação caberia?

“porque havia a necessidade objetiva de integrar e disciplinar a população imigrante nos padrões sócio-econômicos modernos da grande lavoura cafeeira, projetar e realizar a educação escolarizada torna-se a tarefa republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase de instituição do regime.” (Hilsdorf, 2003, p. 55)

Além disso, a escola republicana deveria responder se não a todos os anseios do movimento operário que queria a completa transformação da sociedade, ao menos parcialmente: a escola republicana pensada a partir de 1870 deveria servir como “oferta antecipatória”, como afirma Beiseiegel (*Apud* Hilsdorf, 2003, p. 55), antecipando-se aos anseios de diversos setores da sociedade.

Rangel Pestana, que segundo Hilsdorf (1987, p. 322) foi o principal articulador da educação do grupo republicano em São Paulo, participando ativamente como

jornalista, educador e legislador, sintetiza bem o perfil do cidadão que se pretendia formar, pois: "... pelos frutos - homens educados - se conhece e se renova o arvoredo - o regime."

A formação do cidadão e da nacionalidade por meio da educação era, para Rangel Pestana, o caminho a ser seguido, posição que ficou clara quando defendeu a construção de uma escola ao invés de um monumento para comemorar a Independência do Brasil, com o dinheiro das "Loterias do Ipiranga". Que monumento, segundo ele, seria mais importante na formação da nacionalidade do que uma escola?

E se a nacionalidade era elemento comum para todas as classes sociais, a educação diferenciada conforme a classe manteria, consolidaria e legitimaria a estratificação social: escolas de primeiras letras e de profissionalização para os trabalhadores livres e escolas de ensino científico, técnico, para as camadas médias.

Carlos Monarcha (1989, p. 42) traduziu de forma sintética o projeto de transformar a sociedade, convertê-la em uma sociedade moderna, burguesa de fato, cujas bases fossem o progresso, ordem, razão e trabalho:

"... um projeto liberal capaz de reconstruir o tecido social. Um projeto que servisse de instrumento crítico para a revisão do contexto retrógrado e arcaizante, (...). Essa seita anônima e militante, tem nos preceitos liberais os fundamentos para a projeção futura: a conquista da modernidade, i.e., uma nova racionalidade confundida com os imperativos da produção capitalista, e uma nova concepção do social, concebida como organização funcional, sob a égide da administração e da eficiência. Eliminando-se, assim, o atraso econômico e social, o sentimento de inferioridade e vergonha nacional e anulando-se o descompasso entre o Brasil e o ocidente industrializado."

Quais então, as propostas e realizações no sentido de formar estes cidadãos, principalmente as classes sociais menos privilegiadas?

A primeira proposta era com relação ao método de alfabetização. Hilsdorf (1987) aponta que o aparecimento de métodos recreativos e didáticos que facilitassem o aprendizado da leitura era prontamente comemorado pelo jornal *A Província de São Paulo*, porta-voz dos interesses republicanos. Segundo Hilsdorf (1987, p. 126), o que mais se destacava nestes métodos era: "... a rapidez com que a aprendizagem da leitura podia ser realizada, nela implícitos a economia de tempo (e de dinheiro), e o grande número de alunos que poderia ser alcançado."

Ao lado dos métodos, a vulgarização ou popularização dos conhecimentos científicos úteis, vencida a barreira da alfabetização, poderia ser conseguida através dos livros para o povo. São utilizadas então séries como *A Publicação Semanal*, a *Biblioteca Escolar do Cruzeiro*, a *Biblioteca do Povo e das Escolas*, compostas de pequenos livros de baratos de Higiene, Geologia, Manual do Fabricante de Vernizes, Colônias Portuguesas, Telegrafia Elétrica, A Terra e os Mares, Mitologia, Noções de Música, Álgebra Elementar, Botânica, Marquês de Pombal, e outras. (Hilsdorf, 1987, p. 123).

Palestras noturnas e gratuitas constituem outra alternativa válida para a educação do trabalhador. Por serem noturnas, não interfeririam no trabalho diário. A gratuidade e o fato de serem palestras e não cursos seriados garantiriam a freqüência de uma camada da população que se pretendia educar e que não dispunha de tempo nem dinheiro para freqüentar um curso regular: operários, adolescentes e adultos, ingênuos e libertos.

Outras iniciativas foram, porém, mais sistemáticas. O prior do Convento do Carmo instalou uma escola para meninos pobres e ingênuos que funcionava das 10h às 14h. No “Clube Ginástico Português” funcionava a escola gratuita de Gomes Cardim, com o método João de Deus. A Sociedade Protetora da Infância Desvalida fundou em 1875 o Instituto Ana Rosa que deveria instruir para o trabalho formando uma “consciência esclarecida, livre e moralizada” nas camadas populares. (Hilsdorf, 1987, p. 133, 136).

Mas é a Escola do Povo, no Rio de Janeiro, e a Sociedade Propagadora de Instrução Popular e o Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, que melhor representam esse projeto das elites letradas, sobretudo dos liberais adiantados e republicanos, de educar o povo.⁴

Inaugurada em 1873 na Corte, a Escola do Povo, segundo Hilsdorf (1987, p. 173-8), foi a principal tentativa de concretizar, na educação popular, um pensamento político-pedagógico influenciado por modelo Norte-americano. Em suas palavras:

“... a Escola do Povo era uma instituição fruto da iniciativa privada, erigida com capitais associados, com um currículo atualizado, diverso do programa oficial, oferecendo cursos diurnos regulares e aulas noturnas avulsas para ambos os sexos, serviços de biblioteca e um cuidadoso aparelhamento de instalações, materiais, etc. Eram esses os aspectos que concretizavam para Pestana e seu grupo o ‘modelo americano de educação popular’”

A Sociedade Propagadora de Instrução Popular, fundada em 1873 por Leôncio de Carvalho, pouco depois da Escola do Povo, seguia o mesmo padrão de ensino popular, oferecendo cursos regulares tanto de instrução elementar quanto secundária e aulas avulsas.

O Liceu de Artes e Ofícios surgiu nos inícios da década de 80, a partir da Propagadora, em compasso com as transformações sócio-econômicas da Província de São Paulo. Destinado a preparar trabalhadores para as profissões do século, no entender dos proprietários e empresários, oferecia cursos de primeiras letras e cursos profissionalizantes, para a formação de carpinteiros, pedreiros, serralheiros, gravadores, estucadores, abridores, alfaiates, canteiros, chapeleiros, douradores, entulhadores, fundidores, litógrafos, maquinistas, ourives, oleiros, fotógrafos, sapateiros, modeladores, e seleiros entre outros. As matérias oferecidas eram: aritmética, geometria, desenho linear, desenho geométrico, desenho de ornatos, física, desenho de figura, mecânica aplicada, escultura de ornato, pintura, geometria plana, geometria descritiva, estereotomia, química, desenho de máquinas, álgebra, divididas nos cursos conforme as suas exigências técnicas.

Apesar desta proposta curricular ter sido bastante ambiciosa e inovadora, por volta de 1884 o Liceu apresenta mudanças significativas, redirecionando seus cursos regulares, transformando-o em uma escola secundária de conteúdo humanístico.

Quais as razões desta mudança?

As causas deste redirecionamento, como salientou Hilsdorf (1987), não são totalmente conhecidas. Provavelmente razões econômicas e sociais se somariam as razões culturais, já que o projeto de educação das elites progressistas não corresponderia às aspirações populares. O estudo de Lahire (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, avança no entendimento dessa questão. Segundo esse autor, há uma distinção entre o aprendizado em um ambiente escolar e em um ambiente oral, relacionada a existência de “formas sociais escriturais” e “formas sociais orais”. A aprendizagem em uma forma social

oral acontece ou pelo fazer ou pelo ver-fazer, portanto no fluxo cotidiano, no qual o aprendiz é co-produtor do conhecimento, como foi possível observar nas profissões passadas de geração em geração, e mesmo em outros afazeres cotidianos. A forma social escritural, diferentemente, pressupõe um conhecimento externo à pessoa e pressupõe também regras e lições para se adquirir tal conhecimento. O Liceu de Artes e Ofícios oferecia cursos de profissões que até então eram aprendidos em uma tradição oral, no dia-a-dia, em uma forma social oral e que passam a ser ensinados de forma totalmente nova, de uma forma social escritural. Estaria aqui um dos motivos do redirecionamento do Liceu? Acostumados a aprender uma profissão pelo método do fazer e ver cotidiano, a mudança para uma forma escritural, baseada em regras e lições, teria sido uma mudança não aceita pelos trabalhadores?

Esta hipótese, de que as aspirações populares não corresponderiam aos interesses da elite liberal-republicana, por conta de diferenças sócio-culturais, é bastante interessante e explicaria de certa maneira o que Hilsdorf (2003) chamou de o “diálogo negado”, ou seja, a posição desta elite frente às propostas e realizações educacionais que surgiram de organizações populares, como sindicatos e associações e vice-versa, pois mais do que preparar o cidadão para a moderna sociedade burguesa, estas iniciativas populares como a Escola dos Vidreiros de Água Branca e a Escola Moderna pretendiam ir além deste cidadão que se inseriria em uma sociedade pré-definida. Pretendiam um cidadão que transformasse esta sociedade, tornando-a igualitária. Esta educação libertária feria assim os principais alicerces da mentalidade liberal republicana, tornando-se portanto um modelo negado e simultaneamente combatido.

O ideal da ordem, tão caro aos republicanos, poderia ser – nessa educação libertária – subvertido, e através desta subversão o progresso, como era pensado por estes republicanos, também estaria ameaçado:

“O povo - dizia Zeferino Candido em 1878 - levanta-se em toda parte e para o conter nas suas alucinantes aspirações não vale nem o cutelo do carrasco nem as balas da gendarmaria; contra essas idéias subversivas há só um conduto salvador: a instrução” (Hilsdorf, 1987, p. 129)

O progresso e a ordem subjacente a ele só poderiam ser possíveis graças à uma certa instrução do povo.

Entretanto não foi somente contra os movimentos instituídos como sindicatos e agremiações operárias que a instrução liberal-republicana se ergueria. A razão, outro preceito básico deveria prevalecer:

“Era preciso 'afastar o sofisma, rechaçar o preconceito, fustigar o obscurantismo, seja qual for sua procedência'. O que implicava o povo ser 'instruído largamente, proficientemente, como quem precisa governar-se a si, e poder governar outros povos, se a ocasião o exigir’” (Carvalho, 1988, p. 34)

Esta idéia de “rechaçar o preconceito, fustigar o obscurantismo” não era, porém, nova. Lahire (1993) coloca que existiu uma “produção social da ignorância”, ou seja, na França do século XVI ao XIX o povo passa a ser encarado como ignorante, selvagem e, portanto necessariamente precisa ser educado, inserido na civilização. Dessa maneira a cultura popular, os saberes populares são encarados como não-conhecimento,

como ignorância, e precisam ser rechaçados em nome de um conhecimento racional. Burke (1989), ao estudar a cultura popular na Europa no início da Idade Moderna, percebe também este movimento. A cultura popular precisava ser substituída por uma cultura oficial, racional, moderna. A Reforma e a Contra-Reforma foram, no caso da Europa, os instrumentos desta transformação. Percebe-se que esta idéia de ignorância, de brutalidade, perpassou também as camadas populares, como vimos no manifesto das operárias que afirmaram que sem educação “morreriam nas trevas como brutos.” (Carone, 1979, p. 471)

No projeto republicano paulista, não só o preconceito, o obscurantismo, os saberes populares precisavam ser rechaçados, racionalizados. O trabalho também deveria ser racional. Para a República, tanto o trabalhador eventual, temporário, o “biscateiro”, quanto o operário organizado feriam os preceitos da racionalidade, da ordem e do progresso. A escola republicana é, portanto, uma escola que se pretende racional. A criação dos grupos escolares em 1894 permite criar um *corpus* racional e hierarquizado, com divisão do trabalho dos professores segundo a divisão das crianças em classes graduadas e seriadas, configurando um modelo de sociedade - um modelo de fábrica - em um edifício escolar.⁵

A instrução era, no projeto republicano, o elemento capaz de fazer evoluir a sociedade para uma moderna sociedade burguesa. Mas não era o único elemento: como vimos, ordem, progresso, razão e trabalho já vinham se insinuando na cidade de São Paulo, através da organização dos espaços, na habitação, na organização e moralização do lazer, na criação de uma ideologia do trabalho.

A cidade de São Carlos

São Carlos, no entender de Ary Pinto das Neves (1984, p. 4), teve três fases facilmente localizáveis: a primeira de 1885 a 1880; a Segunda de 1880 a 1949; e a última que iria de 1949 aos dias atuais.

Esta primeira fase, o da formação da cidade, associa-se a expansão cafeeira para o oeste histórico paulista, tão bem desenvolvida por diversos autores⁶. Descrita por Neves como “São Carlos de barro”, numa clara referência às ruas descalçadas, ao material de construção das casas e ainda metaforicamente a condição agrícola e rural.

A cidade era um mero apêndice do campo, tanto que os fazendeiros – quando muito – erguiam casas modestas nas cidades simplesmente para serem usadas em dias de festividades (Neves, 1984, p. 6). No restante do tempo permaneciam em suas sedes das fazendas ou em viagens de negócios.

Esta característica não pode ser vista, entretanto, como uma singularidade de São Carlos. Com exceção de algumas cidades estratégicas como Santos e Campinas, as cidades da Província de São Paulo sentiram o primeiro surto urbano a partir da década de 70 do século XIX.

A mudança⁷ que então ocorre não é meramente quantitativa. As cidades não crescem simplesmente pelo aumento do número de casas e pessoas. Diversos são os fatores que estão sendo resgatados pela historiografia. Entre eles podemos citar o afluxo de trabalhadores a busca de melhores condições de sobrevivência (Pinto, 1994). Assim escravos e colonos enxergam na cidade oportunidades de viver de expedientes urbanos, desde a produção e comercialização de produtos agrícolas e artesanais até consertos e construções.⁸

Os fazendeiros começam a ver as cidades como espaços privilegiados de lazer, de política e de negócios. É claro que não podemos esquecer a ferrovia, que se não trouxe grandes economias ao transporte do café o agilizou, transformando a empresa cafeeira em uma atividade mais organizada, dispensando o olhar constante do fazendeiro. (Dean, 1977)



Ilustração 1



Ilustração 2

Sem querer desfazer ou desvalorizar qualquer um destes e de outros fatores, devemos levar em conta também o que poderíamos denominar de “o pensar republicano” ou o “pensar estrangeiro”. O projeto republicano - que alguns autores colocam iniciando em 1870 – acarretou significativas alterações no modo de viver das elites. Os ideais burgueses vindos da Europa e dos EUA passam a fazer parte do cotidiano das elites brasileiras e apesar das resistências torna-se hegemônico. O vestir, o morar, a política, as relações sociais se transformam de uma maneira avassaladora. Enquanto os periódicos anunciavam feitos e fatos do viver europeu – desde a “sciencia” até modos e hábitos – a ferrovia trazia uma série de artigos importados que alteravam o viver no Brasil.



Anúncio de telefone, uma das mais novas maravilhas da tecnologia. Almanach-Album de São Carlos 1916-1917.

Ilustração 3

Estava definitivamente moribundo o viver recluso, o viver colonial, que os viajantes e cronistas não cansaram de relatar. As cidades fervilham de novos feitos da ciência: iluminação, eletricidade, bondes, cinematógrafos, giletes etc. As casas das elites se modernizam, tornam-se suntuosas e complexas. Os mestres contratados para educar os filhos dos fazendeiros já não servem mais, assim como não serve a escola improvisada na casa do professor. De outro lado, as casas das classes mais baixas não agradam mais a elite, e sua educação informal causam inflamados discursos (Morila, 1999).

São Carlos de barro – como outras tantas cidades – vai se desfazendo em meio a chuva de novos hábitos e novas tecnologias. Em seu lugar está se erguendo uma suntuosa São Carlos com seus casarões ecléticos. (Bortolucci, 1991).

Assim, a incipiente modernização que se inicia em 1880, segundo Neves, com a elevação de São Carlos a cidade (Neves, 1984, p. 6), se afirma em 1884 com a inauguração da linha férrea, da água jorrando dos chafarizes (1890), do telefone (1889), da

eletricidade (1892), da água encanada (1899), do calçamento a paralelepípedos (1913), do bonde elétrico (1914).

A parte quantitativa desta transformação pode ser vista a partir do crescimento populacional. A tabela a seguir é um indicativo:

Ano	1874	1886	1900	1910	1916	1935	1940	1950
População	6897	16104	55729	54720	60000	51620	48609	47731
Indicação	(1)	(1) e (2)	(2)	(2)	(2) e (3)	(1)	(1)	(1)

(1) Truzzi, 1986, p. 30 e p. 143

(2) *Almanach-Album de São Carlos*, 1916

(3) Camargo, 1916.

A despeito das discrepâncias e discussões acerca da população sancarlense – problema, aliás, que envolve de maneira geral os estudos demográficos no Brasil – o crescimento é espantoso. Entre 1874 e 1900 a população teve um crescimento de aproximadamente 708 % em um intervalo de 26 anos ou ainda de 693 % em 36 anos na pior das estatísticas.



Ilustração 4 Propaganda de fábrica de veículos local.
Almanach-Album de São Carlos 1916-1917.

As “melhorias”, o anunciado “progresso” científico, não beneficiavam a todos, e pelo contrário transformavam hábitos de convivência e sobrevivência da população menos abastada que ou procurava novas possibilidades ou se revoltava.⁹

Mesmo dentro da elite política o consenso estava longe de ser atingido. O partido republicano que expulsara os radicais em favor da entrada dos conservadores (Schwacz, 1987, p. 71), não conseguiu uma coesão nacional e o PRP apesar de sua hegemonia dentro e fora do estado de São Paulo, mostrava-se desgastado frente as disputas regionais. Em São Carlos, segundo Neves, se alternavam no poder até 1930 os Salles e os Botelhos conforme a composição dos aliados de um e de outro na política estadual, já que a vitória das urnas era feita ao “bico de pena”.

Vale a pena transcrever o texto de Neves (1984, p. 23):

“De principio pela influência incontestável dos irmãos do Conde do Pinhal, Paulino Carlos e Bento Carlos, prevaleceram os Botelhos. A partir da eleição de Manuel Ferraz de Campos Salles em 1º de maio de 1896, para a presidência do Estado, crescem de prestígio, em São Carlos, os Salles, arregimentados em torno de um líder lutador e obstinado, o coronel José Augusto de Oliveira Salles.

O espírito de humor sarcástico do povo miúdo atribuiu aos dois grupos apelidos depreciativos. Os botelhistas detestavam a alcunha de ‘faustinos’, tirada de um tal Faustino, bronco policial, vindo do Nordeste, que diziam roncadador de papo, mas de pouco tutano; os sallistas eram apodados de ‘bicheiros’, porque tinham

o apoio unânime dos bancadores do ‘jogo do bicho’ da praça.”

Esta disputa política em São Carlos teria influenciado na construção da Escola Normal?

A Escola Normal de São Carlos

Criada por decreto n.º 1998 de 4 de fevereiro de 1911 (*Almanach-Album de São Carlos*), a Escola Normal Secundária de São Carlos tem um histórico singular e significativo.

Um dia antes – se considerarmos válidas as datas fornecidas pelos autores – foi nomeado o primeiro diretor, o Dr. João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior e os primeiros lentes catedráticos. No final do ano anterior a lei orçamentária (30/12/1910) estabelecia as verbas para a referida escola. A aula inaugural se deu em 22 de março de 1911 (Neves, 1984, p. 88).

Portanto, em menos de 3 meses todos os mecanismos legais foram acionados a fim de se criar e fazer funcionar a escola. Mais ainda, cronologicamente teríamos a pouco convencional seqüência legal: destina-se verbas para uma escola que ainda não existe; nomeia-se o diretor e os professores (para uma escola ainda inexistente) e; por fim cria-se a escola.

Mesmo considerando que as medidas legais seguiram um caminho lógico, o que dizer do curto período de tempo entre o primeiro ato legal e a aula inaugural? Por que as medidas se atropelaram para fazer funcionar tão rapidamente uma escola? E, por outro lado, por que São Carlos foi privilegiada ao ver sediada a terceira Escola Normal Secundária do estado?

Para responder a estes instigantes questionamentos devemos retornar um pouco no tempo e inferir algumas hipóteses com bases na historiografia e nas fontes.

Já vimos que a educação era considerada pelos republicanos a principal arma para a criação de uma nação moderna. Mas como educar se os professores não estão preparados para a educação moderna? É dentro desta questão que a Escola Normal da capital – que existia desde o Império – é reformada, reforma esta capitaneada por Rangel Pestana e executada por Caetano de Campos. (Hilsdorf, 1987, p. 291).

Materiais educacionais modernos comprados da Escola Americana, professores norte-americanos ou educados na moderna linha educacional americana (Carvalho, 1988, p. 29), um grupo seletivo de estudantes, um currículo cuidadosamente moldado no método intuitivo¹⁰, tudo isso em um suntuoso prédio que internamente seguia uma racionalização científica e externamente servia como um monumento à República, propriamente instalado na praça da República.¹¹

Após esta Escola Normal, outra se seguiu, no interior do estado, situada em Itapetininga.

Importante conquista no campo educacional (Neves, 1984, p. 87) e porque não dizer no campo político, A Escola Normal Secundária de São Carlos foi portanto a terceira do estado. Para se ter uma idéia mais abrangente das instituições de ensino públicas, no estado de São Paulo existiam três ginásios (São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto), três Escolas Complementares (Piracicaba, Campinas e Guaratinguetá)¹². Na cidade

de São Carlos existia um grupo escolar (Paulino Carlos, 1904); a Sociedade Espanhola Beneficente e Instrutiva de São Carlos (1896); a Sociedade Italiana Dante Alighieri (1902); a escola de contabilidade de Estanislau Kruszynsky (trazida pelo Conde do Pinhal para atender necessidades prementes); e o Collegio São Carlos (1905), este destinado a elite local. (Nosella; Buffa, 1996, p. 32-3).

Diante de tal quadro a cidade que conseguisse um ginásio ou sequer uma Escola Complementar demonstraria a força dos grupos locais. Foi assim que em 3/4/1906, por indicação do vereador Affonso Botelho de Abreu Sampaio foi pleiteada junto ao governo estadual a instalação de uma Escola Complementar em São Carlos. Certo que seriam atendidos – pois quem ocupava a Secretaria de Agricultura e Obras Públicas do governo Jorge Tibiriça era Carlos Botelho – iniciou-se a construção do prédio aos 2/4/1908 do que viria a ser a Escola Complementar Conde do Pinhal.

Nas reviravoltas da política da época, os Botelhos – ou “faustinos” – apoiaram para presidente Hermes da Fonseca enquanto os Salles – ou “bicheiros” – apoiaram Ruy Barbosa.

A Escola Complementar, segundo Neves (1984, p. 88), e como não poderia deixar de ser, passou a ser alvo de disputa entre os dois grupos rivais. Tendo como aliado o novo presidente do estado, Manoel Joaquim de Albuquerque Lins (futuro candidato a vice-presidente na chapa de Ruy Barbosa), os Salles não querendo simplesmente dar continuidade a obra da Escola Complementar pretendida pelos Botelhos, encamparam a idéia de uma escola profissional, idéia bastante rechaçada e segundo Neves, Nosella e Buffa (1996, p. 34-5) anacrônica para uma São Carlos rural.

Através da sugestão de João Lourenço Rodrigues e com um abaixo-assinado encabeçado pelo jornalista Manoel de Mattos Azevedo, foi pleiteada e conseguida a instalação de uma Escola Normal Secundária.¹³

Assim, e ironicamente, passa a funcionar provisoriamente no prédio da Rua José Bonifácio a Escola Normal de São Carlos, prédio erguido para funcionar a Escola Complementar.

É interessante notar que a formação de professores, essencial para o projeto republicano, passa a ser alvo de disputas políticas, colocando em segundo plano o aspecto formador. Mas seria somente isso?

Evidentemente há necessidade de se aprofundar as pesquisas a esse respeito, mas algumas hipóteses podem ser levantadas. Recapitulando, tínhamos em São Carlos cinco estabelecimentos escolares. Um era profissionalizante. Dos quatro restantes, dois eram de iniciativas dos imigrantes (Espanhóis e Italianos), um era de Freiras Católicas e apenas um (o Ginásio Paulino Carlos) seguia os moldes do projeto republicano de educação.

Hilsdorf (2003) coloca tanto as escolas de confissão católica quanto as escolas dos imigrantes – principalmente as anarquistas – como o “diálogo negado”, i. e., a escola que os republicanos queriam era laica e portanto a católica não servia, e sua função era “educar os cidadãos” e portanto as escolas dos imigrantes também não serviam.

Se levarmos em conta este “diálogo negado” em São Carlos, e ainda mais, que a população imigrante em São Carlos era uma das maiores do estado (Madureira, 1999, p. 38), presumimos que para o projeto republicano era bastante importante tomar para si a tarefa de formar educadores, que em última instância seriam os professores de demais instituições da cidade.

Esta hipótese faz sentido no contexto educacional da época, entretanto pesquisas – e um bom caminho seria a imprensa e a correspondência dos principais envolvidos – poderão confirmá-la ou não, acrescentando outros pontos de vista a já interessante disputa política que se travou entre a implantação da Escola Normal (apoiada pelos Salles) e a Escola Complementar (apoiada pelos Botelhos).

Para ver e ser visto: o novo prédio da Escola Normal

Projetado pelo arquiteto alemão Carlos Rosencrantz e construído pelo engenheiro Raul Porto e pelo mestre de obras Torello Dinucci¹⁴, o prédio é em estilo eclético e segundo Buffa e Nosella utilizou-se de um “projeto-padrão”.¹⁵



Ilustração 7 -
Vista aérea

Ilustração 6 -
Vista aérea da
Escola Normal
em foto de 1960.
Pode-se ver ao
longe a Catedral.
Mais adiante a
estação de trem.



Ilustração 5 - Assinatura de Carlos Rosencrantz em uma das plantas.

Construído no “alto da colina” (Neves, 1984, p. 89), ocupava um quarteirão entre as atuais ruas Padre Teixeira, São Sebastião e as avenidas São Carlos e D. Alexandrina.

Descendo na estação de trem e caminhando em direção a Escola Normal podem-se visualizar todas as



principais construções da cidade, desde a Catedral até o palacete do Conde do Pinhal, passando pelas praças e ruas do centro. E foi exatamente isso que fizeram o secretário do interior, Altino Arantes Marques, o diretor da Instrução Pública e diretor da escola João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, o diretor de Obras Públicas, Alfredo da Silva Braga e extensa comitiva, que sob o som de banda seguiram a pé da estação de trem ao local da construção, onde foi colocada a pedra fundamental em de setembro de 1913.

Era como se a Escola Normal fosse o contraponto lógico da estação de trem – símbolo ao mesmo tempo da modernidade e iniciativa da elite local¹⁶ - cujo centro era a Catedral, de onde a cidade se iniciou. Uma nova etapa na modernização de São Carlos e do país erguia-se em terreno mais alto que a Catedral – símbolo da Colônia e do Império – o símbolo maior da República. É neste sentido que Carvalho (1988, p. 23) afirma ser a escola republicana:

“Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador.”

Mesmo hoje, depois da verticalização da cidade, quem passa pela avenida São Carlos não consegue deixar de notar a imponência do prédio - mesmo sem o segundo pavimento¹⁷ - que continua sendo um monumento à República.

Racionalizando a educação: espaços internos



A monumentalidade não pára entretanto na primeira impressão. A escadaria da entrada principal que se “derrama” até quase o passeio, não de uma rua, mas na confluência entre duas ruas, ao mesmo tempo que convida a entrar também inibe. A pessoa que entra ou a pessoa que sai se deixa ver, assim como o prédio, pelos transeuntes. Nada mais natural, se o prédio deve ser visto, quem o adentra deve ser notado.

Ilustração 8 - Dos primeiros degraus tem-se esta impressão. Foto atual.



Ilustração 9



Ilustração 10



Ilustração 11

Três momentos da escadaria principal (da esquerda para a direita): em foto de 1930 vê-se o gradil original; em 1950 o gradil já havia sido retirado e; atualmente com o novo gradil.

Estamos apenas entrando no prédio. Logo a seguir encontramos-nos em um magnífico hall e começamos a perceber a riqueza dos materiais: piso de cerâmica francesa, lustres de cristal de Baccarat, mármore italiano, mobiliário inglês e austríaco, enfim materiais importados, maravilhas do mundo civilizado que os trens transportavam. (Nosella; Buffa, 1996, p. 40)

Seis salas são vistas e seis salas nos vêem. A biblioteca, a secretaria, a diretoria, a sala dos professores, a portaria e a química. Sensação de



Ilustração 15 - Hall visto de cima de quem sai do anfiteatro.



Ilustração 13 - Vista do anfiteatro. Foto atual.



Ilustração 12 - Corpo docente no Hall. 1920.

estar sendo observado. Vigiar e punir, nada mais lógico em uma instituição feita para servir a lógica, o racional, o moderno.

De um lado secretários, de outro, porteiro. Caminhando um pouco vemos a química e a biblioteca, mais adiante professores e diretor. Uma sétima sala se apresenta após uma escadaria: é o anfiteatro. Onde a congregação se reunia e as solenidades eram realizadas. Ao lado das escadas duas portas que dão acesso ao primeiro pavimento deste anfiteatro. Voltamos, novamente os olhos dos professores e diretor nos acompanham.

Dois corredores se anunciam. Vamos à direita, passamos por outra entrada da

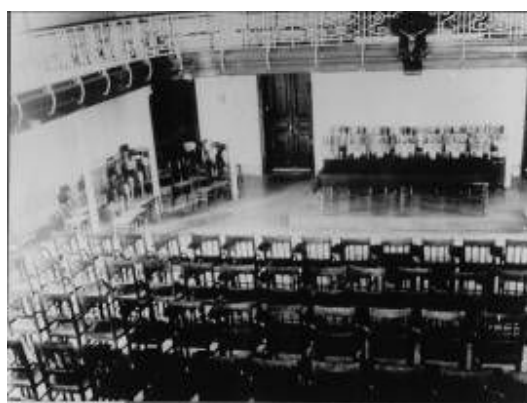


Ilustração 14 - Vista interna do anfiteatro.

biblioteca, a próxima sala é de costuras e prendas enquanto que a nossa esquerda um amplo pátio vai se desenhando. O corredor se dobra em 45 graus. Primeiro, segundo, terceiro ano. Descemos ao pátio, saímos por uma escada lateral ou continuamos? Continuamos. 90 graus e o corredor continua.

Vestuários e atrás deles os bedéis que guardam a sala de materiais. A alguns passos de sua sala vigiam ao mesmo tempo um lado e outro do corredor em “L”. Não é só, podem vigiar daí todo o pátio. Será que eles entraram pela entrada secundária que acabamos de passar? Provavelmente, a escadaria principal é para poucos. Continuamos. Quarto ano, sala de História Natural (lembramos de Darwin, Spencer) e banheiros.



Ilustração 17 - Vista do corredor. Foto atual.

Outra escada nos leva ao pátio. Voltamos ao hall. Pegamos o corredor da esquerda. Como em um espelho vemos a mesma coisa: costuras e prendas, primeiro, segundo e terceiro ano, vestuários, bedéis, material, saída. Quarto ano e não mais História Natural, mas Psicologia Experimental, banheiros e



Ilustração 16 - Vista do corredor. Foto atual.

pátio. Do pátio vemos o porão, bastante amplo para abrigar mais salas. Na planta original não havia usos para estas salas. Ao longo do tempo foram ocupadas e até mesmo alterações ocorreram para dar conta dos novos usos do prédio: Instituto de Educação, Escola Estadual. Na saída, descendo as escadarias, vemos as pessoas na sua corrida cotidiana enquanto o prédio com toda sua imponência nos guarda as costas.



Ilustração 18 - Vistas do pátio. Nota-se que do corredor vê-se o pátio, assim como do pátio é possível observar o corredor de acesso as salas de aula.

86 anos depois, este relato – um tanto quanto literário – pode parecer dizer nada para muitos. Mas para o pesquisador do período diz muito.

A racionalidade dos espaços, i.e., cada espaço com sua função definida e pré-determinada pela própria disposição da planta. O porteiro vigia quem entra e sai. Secretários vigiam a entrada e os porteiros. Professores vigiam a entrada, os porteiros e a secretaria vêem quem entra e quem sai da biblioteca, enxergam o pátio, e no limite de sua visão podem ver a entrada de todas as salas do setor esquerdo e os bedéis que as vigiam. Da

mesma maneira o diretor, que vê e vigia a ala direita do prédio. Dos corredores, os bedéis, de uma só vista, verificam todas as salas sob sua responsabilidade e mais a parte do pátio que lhes cabem. Hierarquia, cada qual vigia seus subordinados e é vigiado pelo seu superior. Hierarquia facilitada pela arquitetura do edifício. As salas de aula divididas por ano (seriadas). O primeiro ano se encontra mais próximo da sala do diretor e dos professores. O quarto ano mais perto da outra saída. É como se os primeiros anos precisassem de mais atenção e cuidado, enquanto o quarto ano mais distante do diretor – mesmo assim ao alcance da vista – e mais próximo da saída para desempenhar o grande anseio republicano: formar cidadãos. É uma fábrica de professores, segundo Hilsdorf (2003, p. 51)

“... caracterizados pela existência de escolas funcionando em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes graduadas e seriadas reunindo crianças que tinham o mesmo nível de aprendizagem, o que permite a divisão racional (hierarquizada) de trabalho dos professores, segundo o modelo da sociedade fabril.”

Tudo denuncia o projeto republicano: salas de aula seriadas e laboratórios equipados segundo as especificidades (ver figura) e segundo as mais modernas (de então) técnicas pedagógicas. Costuras e prendas para as meninas, psicologia experimental, história natural, química e ainda que não constem da planta original, mas que segundo Pirolla (1988) começaram a funcionar: laboratório de física; sala de desenho; gabinete de geografia e; sala de educação física, todos eles equipados com materiais importados.¹⁸



Ilustração 19 - Secretaria e sala dos professores. O hall dá acesso a essas salas.



Ilustração 20



Ilustração 21 - Biblioteca e sala de aula. A disposição das carteiras ainda é assim na maioria das escolas até hoje.



Ilustração 22

Ilustração 23 - Cada espaço com sua função e materiais específicos. Sala de desenho ...



Ilustração 24 - ... química e ...



Ilustração 25 - ... sala de ciências.

Por outro lado, mas dentro da mesma lógica racional, moderna e científica, as teses higienistas que tanto influenciaram na conformação das cidades e nas habitações (Lemos, 1999) deixaram sua marca na educação.

Gondra (2000, p. 544), que estudou as teses dos médicos recém formados diz que:

“Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada.”

A preocupação com a leitura, o que se deve ler e como deve ser impresso o material, aliada a disciplinarização dos corpos, com exercícios físicos que exercitando os corpos disciplinaria a mente contra os vícios¹⁹, e ainda a separação por sexos²⁰, denotam que a questão médica e a moral andavam juntas.

Encampado por juristas, as teses higienistas obtiveram força de lei, como vimos nos códigos sanitários. E se nas habitações e na urbanização das cidades as teses tiveram notável influência, o que se esperar das escolas, mote maior dos republicanos?

Ruy Barbosa (apud Gondra, 2000, p. 532-3) sintetiza as preocupações da época:

“Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que ‘nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo’, desde a exposição da escola, a sua orientação, até o número, o tamanho, a colocação das janelas; desde a qualidade do material até as dimensões das portas, as condições de isolamento das escadas, a forma curvilínea ou angular dos cantos; desde o ginásio que, nos países onde a educação comum está racionalmente organizada, como a Suíça e a Holanda, existe em todas as escolas rurais e urbanas, e de todas as escolas constitui parte essencial, desde o pátio de recreio com 5 ou 6 metros superficiais para cada aluno e o avarandado coberto para os dias de intempérie, com 1 metro, pelo menos, por criança, até a extensão, à situação e à inclinação da pedra no recinto da classe; desde a distribuição do tempo e a duração dos recreios; desde a luz e o ar até à

temperatura; tudo no regimen da higiene escolar, está subordinado a leis científicas, cuja infração vitima as gerações novas, e fere o país no primeiro de seus interesses: a vitalidade da raça que o povoa.”

Percebemos na edificação da escola Normal de São Carlos muitos destes aspectos. As salas são amplas e recebem luz e ventilação de dois lados. As escadarias são bem isoladas, portas amplas, corredores arejados e ao mesmo tempo protegidos das intempéries climáticas, pátio aberto, materiais nobres e até mesmo a localização no alto da colina garantem a escola as ideais condições de educação que a ciência da época pregava. Se símbolo do projeto de educação republicana, símbolo também da medicina higienista da época.

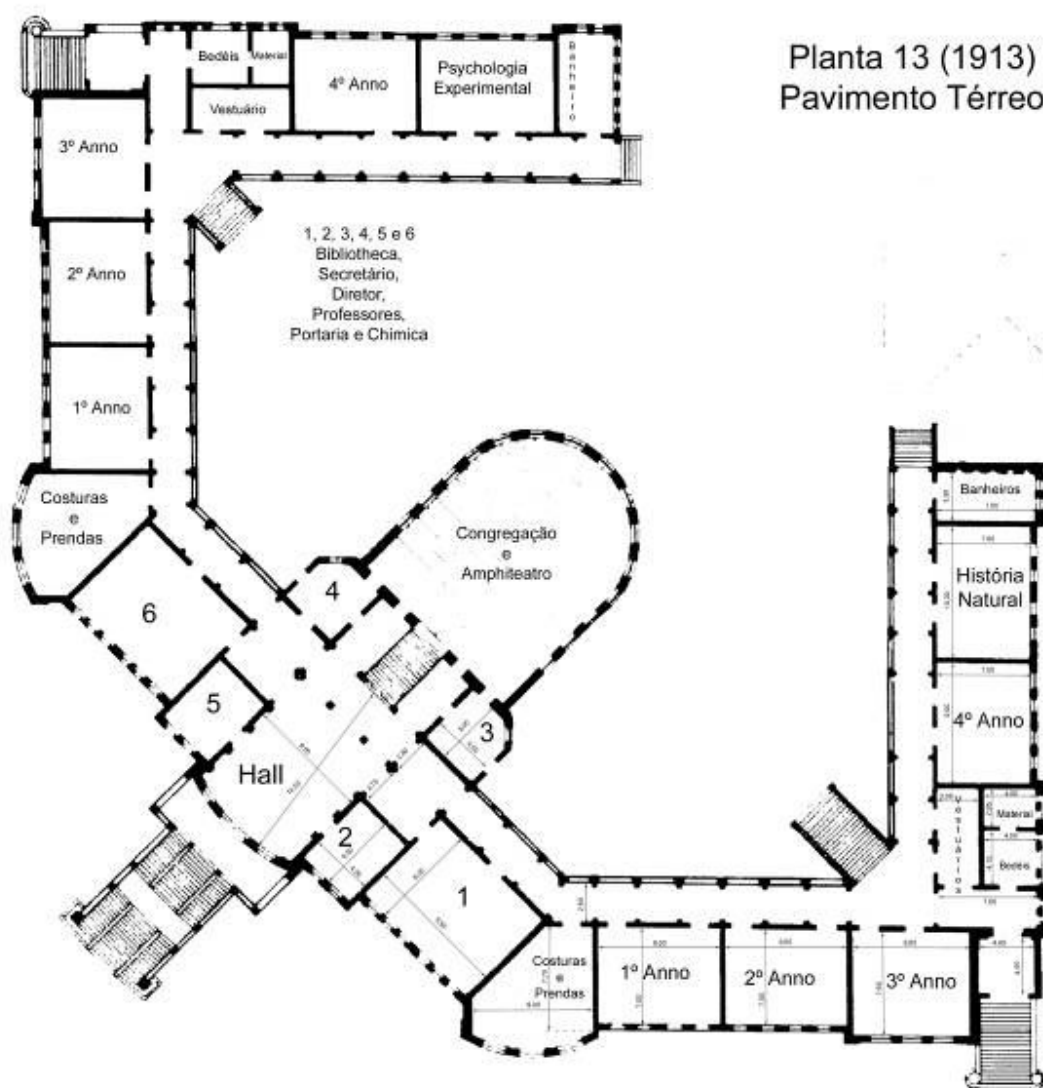


Ilustração 26 – Planta da escola normal de São Carlos, pavimento térreo.

Considerações finais

O grupo republicano, antes mesmo de chegar ao poder, tinha um projeto ambicioso: criar uma nação moderna, racional, comparável as grandes nações européias. Para tanto deveria transformar a sociedade, resgatá-la de sua inércia, de seu obscurantismo que a condição colonial e o Império a mantiveram. Uma transformação que se inicia das discussões desta vanguarda da elite, e logo atinge, literalmente, as ruas – transformando-as, racionalizando-as, modernizando-as – invadindo as casas, impondo novos hábitos e ambiciosamente querendo transformar as mentes das novas gerações, com um sistema de ensino público, gratuito e obrigatório, que criaria cidadãos.

A Europa e os EUA eram os modelos de civilização. De lá se importavam teorias, exemplos, projetos, materiais e até mesmo pessoas – com a imigração – para transplantar nos trópicos esta almejada civilização.

Mas estas transformações não ficaram isentas de contradições e lutas.

O regime republicano insistiu em manter o café – e com ele os privilégios dos produtores – como o único produto brasileiro. Politicamente, fechou cada vez mais o regime, a ponto de não caber as distensões do próprio grupo. Se as ruas e habitações centrais das grandes cidades serviram de vitrine para o novo regime, as periferias e os morros foram os refúgios de uma população pobre que não podia – e não queria – transformar seus costumes e hábitos de vivência e sobrevivência. De solução o imigrante passa a ser encarado como problema, quando começa a se organizar em associações, criar escolas e sindicatos.

A Escola Normal de São Carlos é símbolo destas transformações e suas contradições.

Fruto de uma disputa política local – entre integrantes do PRP – criada e instalada às pressas em uma cidade onde o elemento estrangeiro se organizava, funcionou de forma improvisada até que seu suntuoso prédio ficasse pronto. Mesmo depois de pronto – e se considerarmos as indicações de alguns autores – a Escola Normal teria se convertido em mera escola onde as filhas da elite local aguardavam um bom casamento.

Se a escola republicana deveria se fazer ver, a Escola Normal de São Carlos é um monumento a República, mas que esconde em sua historicidade as contradições de uma transformação perpetrada por uma elite.

Quem passa pela Avenida São Carlos e vê o prédio, quem passeia em seus corredores, quem trabalha e estuda na atual Escola Álvaro Guião, talvez não perceba toda a simbologia, toda a magnitude, toda a monumentalidade de uma transformação que atingiu as cidades, as casas, os hábitos, enfim o viver. Transformação que não é meramente sancarlense ou regional, mas é nacional e historicamente datada.

Bibliografia

Almanach-Album de São Carlos, 1916-1917. São Carlos, Typographia artistica, 1916.

BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular.* São Paulo, Pioneira, 1974.

BORTOLUCCI, M. A. P. de C. e S. *Moradias urbanas construídas em Sao Carlos no período cafeeiro.* Tese

de doutorado. São Paulo, FAU, 1991. 2v.

BURKE, P. A vitória da quaresma. In: *Cultura popular na Idade Moderna. Europa (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMARGO T. de. Breve notícia histórica e geographica sobre a cidade e município de São Carlos. In: *Almanach-Album de São Carlos, 1916-1917*.

CARONE, Edgar. *O Movimento operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: Difel, 1979.

CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da Instrução Pública In: LOPES, E. M. T. at all (org). *500 anos de educação do Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Coleção de plantas da escola Álvaro Guião. Biblioteca da Escola Álvaro Guião.

CONCEIÇÃO, S. da. *O banditismo em São Carlos: o caso do Bando Mangano (1894 a 1898)*. Monografia. São Carlos, Ufscar, 2001.

DEAN, W. *Rio Claro: Um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*. Trad. Waldívia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. (Estudos brasileiros, v. 21)

GEBARA, Ademir. *O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. M. T. at all (org). *500 anos de educação do Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese de doutorado. São Paulo, FEUSP, 1987.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1993.

LAMOUNIER, M. L. A lei de 1879: uma forma de transição. In: *Da escravidão ao trabalho livre: a lei de locação de serviços de 1879*. Campinas: Papirus, 1988

LEMONS, Carlos A. C. *A república ensina a morar (melhor)*. São Paulo, Hucitec, 1999.

MADUREIRA, M. da A. Formação da cidade de São Carlos In: *Seminário a Casa do Pinhal*. São Carlos: s/e, 1999.

MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MORILA, A. P. *A Escola da rua: cantando a vida na cidade de São Paulo (1870-1910)*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Feusp, 1999.

MORILA, A. P. *Olhares sobre São Carlos: resgate do acervo fotográfico da cidade*. São Carlos: Unicep, 2004. Cdrom.

MORSE, R. M. *Formação histórica de São Paulo: da comunidade à metrópole*. São Paulo: Difel, 1970. (Corpo e alma do Brasil).

NEVES, Ary Pinto das. *São Carlos na esteira do tempo*. São Carlos: s/e, 1984. (Álbum comemorativo do Centenário da Ferrovia)

NOSELLA, P. & BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EdUfscar, 1996.

PINTO, M. I. M. B. *Cotidiano e sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo (1890-1914)*. São Paulo: Edusp, 1994.

PIROLA, M. C. G. *Memórias do Instituto (1911/1976)*. São Carlos: Camargo Artes Gráficas, 1988.

SCHWARCZ, L. M. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

TRUZZI, O. *Café e indústria: São Carlos 1850-1950*. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea/EdUfscar, 1986.

Crédito das ilustrações

Ilustração 1 a 4 - *Almanach-Album de São Carlos, 1916-1917*.

Figuras 6, 7, 9, 10 12, 14 e 21-27 – (MORILA, 2004)

Figuras 8, 11, 13, 15, 16, 17 e 20 – Fotos tiradas no local por Ailton Pereira Morila.

Figuras 5 e 28 – fotos das plantas da *Coleção de plantas da escola Álvaro Guião*.
Biblioteca da Escola Álvaro Guião. Fotografadas por Ailton Pereira Morila.

¹ O pé de café necessita de quatro a cinco anos para começar a produzir, e seu auge de produção encontra-se por volta de 10 Anos. Daí para frente a produção cai, o que exige novos plantios em regiões cada vez mais distantes. Os fazendeiros souberam bem conviver com este aspecto, pois nem bem uma fazenda chegava ao auge, outra, do mesmo proprietário, começava a produzir. Ver Warren DEAN, *Rio Claro: Um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920*, p. 21, 40 e passim.

² Ver a esse respeito GEBARA, que mostra como o senhor mostrava-se conivente com as "fugas" de final de semana do negro, seja para se divertir, seja para trabalhar e angariar fundos para sua alforria. , Ademir GEBARA, *O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)* e Warren DEAN, *Op. Cit.*, passim.

³ A abolição da escravatura era tida como certa após a proibição do tráfico negreiro. Quer seja por pressões externas - principalmente da Inglaterra - quer por pressões dos abolicionistas e dos próprios escravos com fugas, greves, e assassinatos.

⁴ Rangel Pestana, segundo Hilsdorf (1987, p. 61), foi um dos organizadores da Escola do Povo, e posteriormente um dos principais colaboradores da Sociedade Propagadora de Instrução Popular.

⁵ Maria Lúcia Spedo HILSDORF, *A escola brasileira: visão histórica*, p. 60.

⁶ A expansão cafeeira é assunto largamente estudado pela historiografia, e não convém, no escopo deste trabalho discutir. (Dean, 1977), (Truzzi, 1986), entre outros.

⁷ Mesmo a capital da Província sofre esta transformação, sendo que Morse coloca como a "refundação da cidade". Ver Morse (1970, p. 227).

⁸ O leque é variadíssimo, caçadores de ratos, trapeiros cavaqueiros, chumbeiros, ledoras de mão, compositores de 'modinhas' etc. (Sevcenko, 1995, p. 60).

⁹ Em São Carlos há o caso exemplar do Bando Mangano que atuou na região de 1894 a 1896. Com 40 integrantes das mais variadas profissões, mostrou que o "progresso" Não era para todos. Ver (Conceição, 2001).

¹⁰ O método intuitivo era considerado o melhor método do ensino moderno. Sobre ele ver Carvalho (2000, p. 227)

¹¹ A reforma da Escola Normal da capital foi feita através de Decreto de 12/03/1890, porém o prédio da praça da República – antiga praça dos touros, conhecida e freqüentada praça de São Paulo na época. (Reis Filho, 1995, p. 45 e 162.)

¹² As Escolas Complementares foram convertidas em Escolas Normais Primárias pelo decreto 2025 de março de 1911. Paolo Nosella & Ester Buffa, *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*, p. 34. Sobre a estrutura de funcionamento do ensino no período ver Casemiro dos REIS Filho, *Op. Cit.*

¹³ A lei de 8/9/1892, já criara três Escolas Normais, das quais funcionava somente uma, abrindo a brecha para a criação em São Carlos. (Nosella; Buffa, 1996, p. 35).

¹⁴ Neves (1984, p. 90) afirma que o projeto é também de Raul Porto, mas a assinatura (ver figura) denuncia como sendo de Carlos Rosencrantz, que também projetou o Grupo Escolar do Carmo (capital), grupo escolar de Campinas, Grupo Escolar de Pederneiras e Escola Normal de Pirassununga.

¹⁵ Desde 1907, ainda segundo os autores, a seção de arquitetura da Diretoria de Obras Públicas utilizava esse projeto-padrão com algumas modificações de fachada e outras decorrentes das características do terreno. (Nosella; Buffa, 1996, p. 40).

¹⁶ Segundo a historiografia, São Carlos não faria parte do caminho da ferrovia, não fosse a empresa da elite local. (Truzzi, 1986, p. 109).

¹⁷ Nosella, Buffa (1996, p. 40) e Neves (1984, p. 90) especulam sobre um segundo pavimento, jamais construído.

¹⁸ Pirolla (1988) descreve com precisão os materiais utilizados e ressalva ainda que os laboratórios tiveram seu funcionamento impulsionado no novo prédio.

¹⁹ Segundo Gondra (2000, p. 536), o principal vício a ser combatido era o onanismo, considerado o mais grave e temível dos vícios, que “provocaria o aniquilamento físico, perverteria a moral e reduziria a inteligência”.

²⁰ Uma das alas era masculina e a outra feminina. (Nosella; Buffa, 1996, p. 42).