



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Géssica Priscila Ramos
E-mail: gessicaramos@ufscar.br
Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Submetido: 05/12/2018
Aprovado: 04/03/2020
Publicado: 08/10/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8654166](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8654166)
e-Location: e020047
ISSN: 1676-2584



Checagem
Antiplágio

Distribuído
Sobre



ENTRE RIQUEZAS E POBREZAS: A EXPANSÃO DA ESCOLA PAULISTA NO CONTEXTO DA REPÚBLICA

  Géssica Priscila Ramos¹

RESUMO

Este artigo objetiva fazer uma discussão inicial sobre a expansão da escola paulista, no contexto do surgimento, solidificação e desenvolvimento do período republicano brasileiro, buscando entender como o potencial econômico de São Paulo influenciou historicamente na educação escolar expandida. A partir de análise bibliográfica, seus resultados revelam que, apesar do desenvolvimento econômico do estado (inicialmente, com a cultura da cana-de-açúcar e do café e, posteriormente, no campo industrial e tecnológico) e da riqueza acumulada, a escola pública estadual expandida foi progressivamente desqualificada na mesma proporção que se democratizava. Assim, frente à necessidade de se socializar a escola, como ferramenta para o desenvolvimento econômico do estado e para atender a pressão populacional por escolarização, esse processo materializou-se com diferentes tempos e qualidades, segundo a classe social a que pertencia à criança.

PALAVRAS-CHAVE: São Paulo. História da educação. Democratização da escola. República.



BETWEEN RICHES AND POVERTY: THE PAULISTA EXPANSION OF SCHOOL IN THE REPUBLIC CONTEXT

Abstract

This article aims to make an initial discussion about the São Paulo school expansion in the situation of the emergence, solidification and development of the Brazilian republican period, trying to understand how the economic potential of São Paulo historically influenced the expanded school education. Based on a bibliographical analysis, its results show that, despite the state economic development (initially, with the sugar cane and coffee culture and, later, in the industrial and technological field) and the accumulated wealth, the state school was progressively disqualified in the same proportion as it was democratizing. Thus, in view of the need to socialize the school, as a tool for the state economic development and to attend to population pressure due to schooling, this process materialized with different times and qualities according to the social class that the child belonged.

Keywords: São Paulo. Education history. School democratization. Republican period.

ENTRE RIQUEZAS Y POBREZAS: LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA PAULISTA EN EL CONTEXTO DE LA REPÚBLICA

Resumén

Este artículo tiene como objetivo hacer una discusión inicial sobre la expansión de la escuela paulista, en la coyuntura del surgimiento, de la solidificación y del desarrollo del período republicano brasileño, buscando entender cómo el potencial económico de São Paulo influyó históricamente en la educación escolar expandida. A partir de análisis bibliográfico, sus resultados revelan que, a pesar del desarrollo económico del estado (inicialmente, con la cultura de la caña de azúcar y del café y posteriormente en el campo industrial y tecnológico) y de la riqueza acumulada, la escuela pública estatal ampliada fue progresivamente descalificada en la misma proporción que se democratizaba. Así, frente a la necesidad de socializar la escuela, como herramienta para el desarrollo económico del estado y para atender la presión poblacional por escolarización, ese proceso se materializó con diferentes tiempos y cualidades, según la clase social a la que pertenecía el niño.

Palabras clave: São Paulo. Historia de la educación. Democratización escolar. Período republicano.



INTRODUÇÃO

O estado de São Paulo construiu, ao longo dos anos, uma história de destaque no campo econômico brasileiro, evidenciando-se, inicialmente, por seu importante desenvolvimento agrário, com a cultura da cana-de-açúcar e do café e, com o passar do tempo, por sua ampla evolução e destaque no campo industrial e tecnológico.

Embora sua história tenha começado no século XVI, em 1532 – com a fundação da Vila de São Vicente, por Martim Afonso de Sousa, logo após a chegada dos portugueses, quando começou a ser realizado o cultivo da cana na região –, sua força no contexto nacional deu-se efetivamente a partir do impulso econômico e logístico trazido pela cultura de café, já no Brasil império, na metade do século XIX. Sobretudo na primeira república (1889-1930), com a propagação dessa cultura no estado, em substituição ao cultivo da cana, São Paulo teve potencializada a expansão de suas cidades, que se acelerou com o avanço da construção das ferrovias em seu território. (AQUINO, 2010; SAES, 2010).

Em termos políticos, configurou-se, então, no país, aquilo que ficou conhecido como a política do café com leite, quando o poder nacional concentrou-se nas mãos de parte das oligarquias paulistas – produtoras de café – e mineiras – produtoras de leite –, que passaram a se revezar na presidência, na vice-presidência e nos ministérios brasileiros, evidenciando a força política e econômica que São Paulo conquistava em território nacional. (IGLÉSIAS, 1993; MARTINS FILHO, 1981).

Nesse contexto, mais precisamente em 1900, São Paulo inaugurou em seu território a empresa canadense *Light (Light And Power Company Ltd)*, responsável pela geração de energia elétrica no estado até os anos 1970. (SANTOS, 2009). Anteriormente à *Light*, “grande parte do sistema de transporte, iluminação, distribuição de água potável, entre outros serviços, eram prestados por empresas constituídas a partir de iniciativas de empreendedores locais” no estado. Por isso, sua chegada legou à São Paulo importante capacidade para a produção de energia elétrica, potencializando o alto crescimento industrial que o tomou entre 1930 e 1940. (SANTOS, 2009, p. 32). Desse modo, não obstante a crise nas exportações do café, no contexto da crise econômica mundial de 1929, o desenvolvimento da indústria paulista e a chegada da indústria automobilística no estado – iniciada com a instalação das fábricas da General Motors e da Ford, no começo do século XX, e com a inauguração da fábrica da Mercedes-Bens, em 1956 – mantiveram São Paulo como um dos elementos centrais da economia nacional, sobretudo a partir dos anos 1950. (SAES, 2010). O estado paulista transformou-se, assim, num dos maiores destaques industriais e fiscais do país (MOTA JÚNIOR, 2002), posição que manteve, apesar das transformações econômicas e políticas vividas pelo Brasil com a expansão de suas diversas outras regiões.

Com esse histórico potencial econômico no contexto federativo nacional, São Paulo preservou consigo uma forte tradição de atuação no setor educacional, essencial no seu desenvolvimento, destacando-se por seu alto índice de “estadualização” do ensino. Assim, até



1990, São Paulo concentrava 79% das matrículas do ensino fundamental inicial em sua rede estadual para uma proporção de 12% na rede particular e de somente 9% na rede municipal. (RAMOS, 2008).

Com base nesse contexto e a partir de estudo bibliográfico, este artigo objetiva fazer uma discussão inicial sobre a expansão da escola pública fundamental paulista no contexto do surgimento, solidificação e desenvolvimento do período republicano brasileiro, buscando entender como o potencial econômico de São Paulo influenciou historicamente na educação escolar expandida. Traz-se como pano de fundo a seguinte questão: a riqueza econômica de São Paulo refletiu-se na educação escolar que o estado construiu e expandiu ao longo dos anos para sua população?

Para proceder tal análise, a historicidade é o seu pressuposto central na medida em que, como explica Kosik (2010, p. 57), todo “[...] conhecimento é uma oscilação dialética [...], oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação.” Assim, como uma análise ancorada no materialismo histórico dialético, este artigo terá como elementos indissociáveis de sua abordagem histórica, as categorias política e economia. (GRAMSCI, 1966).

ENTRE RIQUEZAS E POBREZAS: A ESCOLA E O PROFESSOR PAULISTA

São Paulo teve como uma de suas principais marcas históricas no final do século XVIII, o alto investimento e envolvimento com a produção cafeeira em substituição as plantações de cana-de-açúcar do início do referido período, o que lhe permitiu um arranque desenvolvimentista muito expressivo frente aos outros estados do país. A valorização nacional e internacional do café – principal produto brasileiro de exportação – e a predominância de sua cultura nessa região implicaram um alto investimento sócio-econômico no estado, bem como a multiplicação de suas estradas de ferro, tornando-o economicamente e politicamente forte no contexto nacional. (SAES, 2010).

Por isso, em meados do século XVIII, em meio à crise do sistema escravocrata e, mais adiante, da própria abolição da escravatura, em 1888, e a construção de uma economia primário-exportadora, São Paulo tornou-se atrativo para um grande número de imigrantes, principal alternativa, e mais rentável, para o problema da mão-de-obra na lavoura cafeeira. (BAENINGER; BASSANEZI, 2010). Tornou-se ainda atraente para vários migrantes, inclusive grandes proprietários do nordeste que, com a decadência das regiões agrícolas nordestinas, vinham para São Paulo, objetivando atuar no setor cafeeiro.

A educação pública nesse contexto ganhou destaque e, com o início da primeira república, em 1889, segundo Cardoso (2013), São Paulo já se compunha de um mosaico de escolas, de modo que:



[...] as escolas primárias do final do Império evoluíram para escolas preliminares que, junto com suas auxiliares – escolas intermédias e escolas provisórias – seriam responsáveis pela educação dos menores de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos de idade. Além dessas modalidades, havia também as escolas mistas, as ambulantes² e as noturnas, estas responsáveis pela instrução dos adultos analfabetos. [...] A partir daí, a expressão escola isolada foi substituindo, gradativamente, as denominações escolas preliminares, escolas provisórias e escolas intermédias. (CARDOSO, 2013, p. 213).

Destarte, segundo Oriani (2017), as escolas isoladas acabaram constituindo-se como a forma mais clara de organização formal da educação primária no estado na época. Nelas, somente um professor é que lecionava os conteúdos para crianças de diferentes idades e níveis escolares, sendo esse o modelo mais importante para o ensino de infantes, que, na ocasião, situavam-se, em sua maioria, no meio rural. Assim, segundo Souza (2016, p. 344), as escolas isoladas significaram “[...] uma condição nova para um tipo de escola primária secular [...]”, ou seja, “[...] a escola de uma única sala de aula com alunos de diferentes níveis de adiantamento, regida por um só professor.”

O termo escola isolada foi utilizado em uma legislação pela primeira vez em 1894, dentro do regimento interno das escolas públicas, na ocasião da criação de um novo modelo de escola, os chamados grupos escolares. Todavia, somente em 1904, após a consolidação do termo no campo educacional, é que “[...] a escola isolada foi institucionalizada no estado de São Paulo (Lei 930, de 13 de agosto).” (SOUZA, 2016, p. 345). Na prática, segundo Oriani (2015, p. 69), sua criação exigia uma quantidade mínima de 30 a 40 crianças, num raio de 2 quilômetros, um professor e um local de funcionamento, que, em vários casos, deu-se em “[...] em prédios insalubres e inadequados para o ensino [...]”, inclusive, em “galinheiros”. Não por acaso, a falta de local, condições físicas, alunos e docentes – usualmente recém-formados, devendo estar cumprindo estágio obrigatório nessas instituições para que pudessem, posteriormente, ser transferidos para escolas de centros urbanos – eram razões para sua constante mobilidade. (ORIANI, 2015, p. 82).

Apesar desse cenário educacional, paralelamente, São Paulo já ocupava posição de destaque na política nacional. Desde o início da república brasileira (1889) até 1930, a importância econômica do café produzido em São Paulo e do gado de Minas Gerais sustentou no país a chamada “política do café-com-leite”, em que paulistas e mineiros alternavam-se na presidência da república. Nesse contexto, a ferrovia se instalou no estado como mecanismo para o escoamento do café pelo país, trazendo consigo um vultuoso crescimento para a região, que passou “[...] a concentrar cada vez mais comércio e serviços, assim como as primeiras indústrias [...]”, que cresceram no entorno das linhas férreas. (STEFANI, 2007, p. 41).

Esses fatores contribuíram para o impulso da urbanização das cidades paulistas – com a instalação do comércio, da energia a gás e elétrica, da água encanada, com o calçamento de ruas, com o desenvolvimento de manufaturas, com a criação do sistema de transporte urbano e dos sistemas de transporte férreo e fluvial (para o escoamento da produção) etc. –, dando suporte para o futuro processo de industrialização local, que se fortaleceria por volta dos anos 1920.



(SAES, 2010). Segundo Oliveira (1992), isso significou, em termos demográficos, o aumento de uma população de 60 mil habitantes em 1890, para 240 mil habitantes em 1899, no estado.

Todas essas transformações econômicas, políticas e demográficas afetaram profundamente o modelo de desenvolvimento educacional paulista, inclusive em sua característica estadualizante. Como lembra Saviani *et al.* (2004), o estado de São Paulo destacava-se por ser o produtor e exportador principal de café do país, o que lhe legava hegemonia econômica, de modo que, com a proclamação da república, ele também alcançou hegemonia política, liderando, portanto, a empreitada de sair à frente na definição de um “[...] processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial.” (SAVIANI, *et al.*, 2004, p.23).

Dessa forma, o tema educacional fortalecia-se como questão de estado, sobretudo no final do século XIX. Com a Reforma da Instrução Pública de São Paulo, em 1892, o ensino paulista ficou dividido em três graus (primário, secundário e superior), sendo o primário desmembrado em dois ciclos (preliminar e complementar), passando a ser obrigatório até “[...] os doze anos sob pena de multa aos pais e responsáveis pelo não-cumprimento da lei.” (TEIXEIRA, 2012). Com isso, seguiu-se um princípio da Constituição republicana brasileira de 1891 (BRASIL, 1891), que designava ao congresso estadual a competência para legislar sobre o ensino primário. São Paulo acabou, então, tornando-se o primeiro estado brasileiro a centralizar em seu poder público o controle educacional, dando destaque à importância da educação tal como o ideário republicano fazia na época - ainda que estivesse bem longe de construir uma escola para todos. Conforme Saviani *et al.* (2004), o ideário iluminista republicano defendia que a educação fosse laica, científica, que formasse culturalmente o homem necessário para a república - aquele que percebe nela seus avanços -, bem como o eleitor. A escola da república deveria ser uma agência de mudança social e cultural, integrando e educando população e imigrantes.

Nesse ínterim, a questão da relevância do professor no desenvolvimento qualitativo do sistema educacional paulista estava presente. Segundo Cortina (1999), ainda no final do referido século, a reformulação do ensino, pelo Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, iniciou-se com o plano de reforma da escola normal, uma vez que se interpretava que o sucesso do ensino primário dependia da formação e da atuação dos professores normalistas. Nesse contexto, foram criados os chamados “grupos escolares”, que nada mais eram do que a reunião de várias classes isoladas num mesmo local, predominantemente urbano, com mais professores e alunos, com diretor e pautadas no uso do esquema seriação/progressão/repetição dos mesmos conteúdos. Esses grupos expandiram-se em São Paulo e, posteriormente, em outros estados do país - como Paraíba, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, dentre outros -, tendo, seu modelo de organização pedagógica se estabelecido como um dos principais legados educacionais do século XX, segundo Saviani *et al.* (2004). O primeiro grupo escolar, e que acabou servindo como referência para os outros, foi o Escola-Modelo, construído anexo à



Escola Normal Caetano de Campos, da capital paulista. As primeiras professoras contratadas para lecionar nessa escola, conforme Berloff e Machado (2012, p. 4), tinham formação nos Estados Unidos, dominando previamente o novo método de ensino – método analítico de alfabetização e o intuitivo –, sendo Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Márcia Browne.

Com esse projeto, os republicanos paulistas acabaram apropriando-se da ideia de reforma educacional no sentido de deixar clara a distância entre a escola que surgia e a escola do passado (SOUZA, 1999, p. 29), anunciando a importância de se:

[...] fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária Escola de Primeiras Letras existente no Império.

Foi assim que São Paulo construiu os grupos escolares-modelos, instalados em prédios arquitetônicos – com portaria, sala para a diretoria, para arquivo, para depósito, para biblioteca, para laboratórios, para oficinas de trabalhos manuais, para ginásio, para anfiteatro e para pátios de recreio –, feito com espaços que lhe pretendiam imprimir uma racionalização administrativa – com a reunião de 4 a 10 escolas isoladas e a setorização do trabalho em espaços e em tempos escolares – e pedagógica – com mecanismos para a classificação igualitária dos alunos, com ensino simultâneo, bem como com o uso dos métodos analítico de alfabetização e o intuitivo, num sistema seriado e graduado de ensino. Os demais grupos escolares, segundo Oliveira (2007), apesar da arquitetura das fachadas, com riqueza em detalhes, restringiam-se a pouco ambientes internos, basicamente a salas de aulas, com pouco ou nenhum espaço administrativo. Em ambos os casos, a antiga escola primária tornou-se, nesses grupos, o espaço “[...] da ordem, da moral, da formação do caráter e da transmissão de elementos básicos da cultura [...]”, concorrendo para a “[...] institucionalização dos saberes elementares – leitura, escrita e cálculo, das noções de ciências físicas e naturais e de educação moral e cívica.” (SOUZA, 1999, p. 281-2).

Com isso, os republicanos paulistas acabaram imprimindo à educação um lugar de destaque em sua política educacional, fazendo do grupo escolar o representante central dessa “[...] política de valorização da escola pública [...]” (SOUZA, 1999, p. 91):

[...] dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. [...]. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades, aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. (SOUZA, 1999, p. 91).

O grupo escolar construiu-se, portanto, sobre a ideia de apresentar e inserir o aluno no universo da cidade, da rua, da sociedade etc., implicando em sua “[...] apropriação do espaço urbano” e constituindo-se “um itinerário de reconhecimento da cidade por meninas e meninos, a coabitação das ruas, praças, calçadas por diferentes grupos sociais.” (SOUZA, 1999, p. 126). Mais do que um novo modelo de escola, pretendia-se, com ele, inaugurar um novo modelo de



sociedade paulista, eminentemente urbana, tendo o urbano como sinônimo de prosperidade e desenvolvimento (LOURENÇO; RAZZINI, 2010) ou, nas palavras de Souza (1999), inauguraram-se com eles os “templos de civilização”³.

Contraditoriamente a esse contexto, frente à grande entrada de estrangeiros em terras paulistas em busca de melhores condições de vida, o excesso de mão de obra e a desvalorização do salário geraram um processo de degradação do próprio espaço urbano que se edificou em meio a um cenário de prostituição, roubos, jogatina etc. sobre o qual os grupos escolares também pretendiam atuar, no sentido da higienização, da moralização e do disciplinamento da população. (SOUZA, 1999). Não por acaso, sua instalação privilegiada deu-se, notadamente, nos espaços urbanos, *locus* desses problemas.

Destarte, começou a ser claramente materializada a diferenciação da escola primária expandida, denotando nas políticas de expansão o “[...] privilégio de um tipo de escola [...]”, os grupos escolares, e a “[...] secundarização de outro [...]”, as escolas isoladas, que não se enquadravam “[...] pedagógica e geograficamente em uma proposta de escolarização defendida pelos republicanos [...]”, ao se voltar, sobretudo, para a escolarização das crianças que residiam nas zonas rurais, distritais e afastadas dos centros urbanos. (ORIANI, 2017, p. 459). Como consequência, conforme a autora, ocorreu a simplificação dos programas das chamadas escolas isoladas sob a perspectiva de que eram unidades mais singelas e modestas. Assim,

Tais diferenças organizacionais e curriculares, que desde o início da República traduziam Escolas Primárias bem distintas dentro de um mesmo sistema público de ensino, promoviam, evidentemente, ao menos dois tipos de formação: a do Grupo Escolar, mais completa, voltada para os cidadãos do meio urbano, extensa e identificada com as inovações pedagógicas e tecnológicas; e a da Escola Isolada, mais simplificada, dirigida aos cidadãos do meio rural, abreviada e mais próxima da então combatida Escola Imperial. (LOURENÇO; RAZZINI, 2010, p. 508-509).

Cabe destacar ainda que, de acordo com Berloff e Machado (2012, p. 6), os professores normalistas eram mais bem remunerados nos grupos escolares, bem como possuíam melhores condições material e pedagógica de trabalho se comparado às condições docentes das escolas isoladas, que apresentavam “[...] carência de materiais, de livros, de salas apropriadas e salários [...]” de professores inferiores aos “[...] das escolas centrais.” Segundo as autoras, uma estratégia de baixo custo utilizada pelo governo para adiar a construção de grupos escolares nos bairros populosos e no meio rural foi a criação de escolas reunidas (LOURENÇO, RAZZINI, 2010), que nada mais eram do que a reunião de várias escolas isoladas num mesmo prédio, mas que funcionavam de forma independente.

Além disso, os grupos escolares também acabaram progressivamente tendo complicações práticas para se materializarem no estado conforme os ideais republicanos, por conta da dificuldade de se uniformizar e padronizar o ensino na escola paulista, que se diluiu em variados modelos de escolas primárias, de programas de ensino e de níveis de formação de professores. (SOUZA, 1999). Assim, a expansão dos grupos escolares não acompanhou, nem



de longe, a demanda de escolarização fundamental em São Paulo, mantendo negros, pobres e miseráveis afastados dela. Estes estabelecimentos eram vistos, sobretudo nos centros urbanos do interior paulista, como “[...] escolas públicas de grande prestígio social [...]”, que atendiam “[...] uma população heterogênea que incluía setores da classe média, profissionais liberais e das camadas populares – filhos de trabalhadores urbanos mais bem inseridos no mercado de trabalho [...]”; ainda, “[...] em muitas cidades, atendiam um número significativo de filhos de pais estrangeiros, o que assinala a participação dessas instituições educativas no processo de nacionalização do imigrante.” (SOUZA, 1999, p. 284). Nessa perspectiva, se Vidal (2006), ao estudar o caso brasileiro, interpreta que a expansão dos grupos escolares não se deu de forma homogênea em seus diferentes estados, por conta, dentre outras coisas, da resistência da elite econômica que acreditava que esse modelo afastava a criança do trabalho produtivo, pode-se interpretar que São Paulo encontrou sua estratégia para esse “problema”, expandindo a escola em diferentes passos, tempos e qualidades para as crianças segundo suas classes sociais e sempre em prejuízo das “classes subalternas” (GRAMSCI, 2002, p. 140). A reforma de Sampaio Dória, com a lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, é um claro exemplo, nesse sentido, na medida em que, apesar de priorizar o ensino primário, reduziu o tempo do ensino gratuito e obrigatório, com o objetivo de conseguir expandir o acesso à educação. (TEIXEIRA, 2012). Nas palavras de Cavalieri (2003, p. 33):

A solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a uniformização do ensino primário caracterizada pela redução de sua duração de 4 para 2 anos. Pretendia-se com isso a compatibilização e otimização da relação entre o número existente de professores e escolas e a quantidade de crianças escolarizadas e alfabetizadas anualmente.

Com a Revolução de 1930⁴, a liderança da oligarquia cafeeira paulista foi colocada em xeque. Desse modo, ganharam destaque na presidência da república, sob a liderança do Rio Grande do Sul com Getúlio Vargas, os estados menores da federação. Apesar disso, o café acabou superando a crise pela qual passou no início dos anos 1930 – com a baixa no comércio do café, com a Crise de 1929 –, estimulado pelos bons preços de venda que alcançou durante a II Guerra, favorecendo a recuperação de São Paulo e o fortalecimento da indústria paulista, que teria seu auge nos anos 1950, com a chegada da indústria automobilística.

É importante destacar-se que São Paulo passou nos anos 1921 a 1940 por um processo intenso de migração. (BAENINGER; BASSANEZI, 2010), quando o governo do estado estimulou que migrantes viessem trabalhar nas lavouras cafeeiras. Destarte, nesse período, 690 mil trabalhadores brasileiros (BAENINGER; BASSANEZI, 2010), vindos, sobretudo, do Norte, do Nordeste e de Minas Gerais começaram a se espalhar pelo estado. Na prática, isso explicitou novas necessidades educacionais em sua população, dentre elas, a qualificação para as novas profissões dos setores industriais emergentes, já que, nesse momento, fortaleceu-se a crença na existência de uma relação mais direta entre nível de escolaridade e ascensão social.



Todos esses fatores ocasionaram um aumento contínuo da pressão dos grupos menos favorecidos (negros, pobres, imigrantes, migrantes, trabalhadores urbanos e rurais etc.) por educação escolar. No plano oficial, esse momento inaugurou também uma nova fase, com a criação de uma Secretaria para lidar com os assuntos educacionais, pelo Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931. (SÃO PAULO, 1931). Tal secretaria apareceu inicialmente associada ao tema da saúde, sendo chamada de Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública e foi posteriormente alterada, em 1947, quando se decidiu pela criação de uma Secretaria específica, passando a se chamar Secretaria da Educação. Nesse contexto, segundo o site São Paulo Antiga (NASCIMENTO, 2015), um dossiê feito para caracterizar a situação de 68 grupos escolares da capital paulista e de algumas cidades próximas a ela, demonstrava que apenas 10 unidades apresentavam boas condições de funcionamento, sendo que a maioria estava alocada em antigos imóveis residenciais, com salas pequenas e repletas de alunos, sem conforto algum, possuindo problemas de mau cheiro, higiene, umidade, goteiras, iluminação, instalações inadequadas, localização inapropriada – a beira de estradas de rodagem ou com grande trânsito etc. –, dentre outros, mostrando-se completamente insalubres para professores e estudantes. Conforme interpreta Romanelli (1984) sobre o contexto nacional da época, oficialmente, no período, interessava mais agir com vistas ao atendimento das crescentes pressões da classe dominante, do que realizar uma política efetiva e abrangente, dando brechas para o crescimento educacional atropelado e improvisado que se efetivaria quantitativa e qualitativamente de forma insatisfatória no desenrolar da história.

Esse cenário agravou-se posteriormente com o aumento de demanda por educação proveniente da intensificação do processo de industrialização nacional como consequência da II Guerra Mundial (1939-1945). Com ela, o processo de importação foi prejudicado, tendo em vista a falta de condições de manutenção das relações de venda e compra de produtos entre os países, sobretudo os devastados, tornando urgente o desenvolvimento do parque automotivo brasileiro. Destarte, o então presidente da república, Getúlio Vargas, proibiu a importação de veículos montados e criou obstáculos à importação de peças. (FONSECA; SOUZA, 2009). Foi o presidente Juscelino Kubitschek, em meados dos anos 1950, que deu o impulso à implantação efetiva da indústria automotiva, criando o Grupo Executivo da Indústria Automobilística (GEIA). A primeira fábrica de caminhões com motor nacional da Mercedes-Benz foi instalada em 1956, em São Bernardo do Campo, na região do ABC Paulista. Nesse contexto, mais de 90% das indústrias de autopeças haviam sido instaladas na Grande São Paulo. O estado abrigou ainda o maior parque industrial da América Latina, impulsionando seu rápido crescimento econômico. Com isso, outras indústrias também vieram para o estado como as de eletroeletrônica, máquinas e equipamentos, siderúrgicas etc. e São Paulo tornou-se o maior parque industrial do país. (SAES, 2010).

Destarte, nos anos 1950, São Paulo passou por um profundo processo de expansão de sua escola pública. Entretanto, a forte demanda proveniente de um contexto cada vez mais amplo de urbanização e industrialização e o baixo investimento ocasionaram a propagação de



uma escola estadual com poucos recursos didáticos, físicos e materiais e com professores de baixa qualificação profissional, sujeitos a pequenos salários, regimes jurídicos variados e jornadas prolongadas. Na visão de Oliveira (1992), São Paulo oferecia à população uma escola de caráter cada vez menos educacional e mais assistencial, distribuindo merenda e uniformes e incorporando, nas práticas letivas, os cuidados com a saúde do escolar, como exames laboratoriais, tratamento dentário, vacinas, controle de epidemias etc.

Para se ter um exemplo da precariedade dessa escola, vale frisar que, em razão da grande demanda populacional por educação escolar, a cidade mais rica do estado, São Paulo, adotou medidas emergenciais, como: aumento excessivo do número de alunos por classe, adoção de instalações improvisadas, ampliação dos períodos de funcionamento da escola (aproximadamente 31 unidades funcionavam em um regime de 04 períodos) etc. (SPOSITO, 1984). Além disso, uma enorme quantidade de cargos e funções docentes foi criada nos escalões mais altos do estado, de modo que a estrutura da Secretaria educacional paulista parecia uma pirâmide invertida: na base, a escola quase sem recursos humanos; no topo, vários órgãos técnicos lotados de pessoal. (OLIVEIRA, 1992). Com isso, fortaleceram-se as ideias da necessária tutela docente, bem como do professor como executor de pacotes pedagógicos prontos e acabados, deliberados pelos funcionários dos altos escalões do setor. (RAMOS, 2008).

Paralelamente, segundo Mota Júnior (2002), o referido estado destacava-se economicamente em função de seu potencial fiscal, concentrando, por muito tempo, mais da metade da produção industrial brasileira, fundamentalmente em razão da produção de sua região metropolitana e, a partir da década de 1970, das novas regiões industriais que passaram a crescer nele. Em seu novo modelo de desenvolvimento industrial interno, foram privilegiadas as regiões com áreas de modernas tecnologias e centros de pesquisa e ensino, destacando-se a região de Campinas que, com o seu desenvolvimento inicial, possibilitou o estabelecimento de um forte corredor industrial até a região de Araraquara. (DINIZ, SANTOS, 1995).

Conquanto desde o início da década de 1970 o estado paulista tenha apresentado perdas relativas no PIB e na produção industrial, de acordo com Diniz e Santos (1995, p. 210), ele manteve-se na história como “[...] o centro econômico de maior importância nacional e sede do capital financeiro [...]”, detendo o controle da “[...] parcela mais expressiva [...]” do capital do país, além de conter o mais importante núcleo de serviços modernos e as sedes das grandes corporações e dos grandes grupos econômicos.

Nesse contexto, com a aprovação da Lei Federal n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que criou o ensino de 1º grau pela junção do primário com o curso ginasial, foram criadas em São Paulo as escolas próprias para atenderem aos ensinos de 1º e 2º graus, pondo fim aos grupos escolares. (SOUZA; KLEIN, 2017). Com isso, o caráter assistencial da escola tornou-se mais explícito, tendo em vista que, em 1977, o Decreto paulista n.º 10.623 (SÃO PAULO, 1977), que aprovava o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.º Grau, definia, em seu artigo 4º, que a assistência ao escolar fazia parte da “[...] estrutura funcional da escola de 1.º grau [...]” e, em



seu artigo 42, que a escola deveria, “[...] na medida dos recursos disponíveis [...]”, proporcionar “[...] assistência social, econômica, material e alimentar, médica e odontológica aos seus alunos carentes.” (SÃO PAULO, 1977, art. 4º, art. 42).

Como consequência inevitável desse modelo questionável de expansão e democratização da educação, a escola pública paulista foi sendo precarizada em sua totalidade. Dessa forma, somada à diferenciação de qualidade do ensino, de estrutura, de corpo docente etc. entre as escolas, conforme apresentado, também acabaram intensificados os processos de exclusão por dentro de todas elas, o que se notava pelo aumento do número de suas repetências e evasões⁶, revelando a falta de inclusão efetiva de seus novos alunos e de suas necessidades educacionais.

Frente a isso, a escola de São Paulo foi progressivamente tomada por políticas educacionais que propunham atuar no problema do fracasso escolar, sem mexer, proporcionalmente, em seu financiamento para que se fomentasse efetivamente uma expansão de qualidade para todos. Destacam-se, por exemplo, nesse sentido, a instituição do ciclo básico pelo Decreto n.º 21.833 de 1983 (SÃO PAULO, 1983), que implantou o fim da reprovação escolar entre o primeiro e o segundo ano do 1º grau, sob o argumento de se respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno. Assim,

[...] as crianças que ingressaram na escola no ano de 1984, permaneceram no Ciclo Básico no ano de 1985, integrando agrupamentos-classe, organizados segundo as etapas já alcançadas no ano anterior. Os alunos que, ao final do segundo ano de escolarização foram alfabetizados, seguiram para a terceira série do 1º Grau. Os alunos que não venceram essa etapa, continuaram no Ciclo Básico no ano seguinte, integrando classes que correspondiam ao seu estágio de aprendizagem. (BONEL, 1993, p. 64-5).

Tal política pretendeu agir nos resultados de fluxo do referido ciclo do 1º grau, a partir da tentativa de implantação de mudanças curriculares, pedagógicas e de avaliação. Todavia, estabeleceu-se, na prática, como um processo de cima para baixo, que não envolveu o professor em seu planejamento, nem se preocupou efetivamente com sua formação (BONEL, 1993; ARCAS, 2005), agindo de forma mais quantitativa do que qualitativa sobre o fluxo escolar.

Outro exemplo, mais adiante, foi a implantação do Projeto Educacional de Escola Padrão⁷, por meio do Decreto n.º 34.035, de 1991 (SÃO PAULO, 1991), que criou uma estrutura pedagógica e de gestão diferenciada e definiu um limite de alunos por sala nas poucas escolas oficialmente selecionadas para a implantação do projeto, enquanto que o restante delas desenvolvia-se sobre as mesmas condições precárias de sempre. De acordo com Cortina (1999), tal projeto foi criado verticalmente e, além de não ter conseguido atingir sua meta de expansão, acabou criando em São Paulo duas redes de ensino: a de escola-padrão e a de escolas regulares, com diferenciações em termos de estrutura, de jornadas de trabalho, de salários etc. Segundo Batista (2000), a diferenciação salarial deveu-se ao fato de que os professores da Escola Padrão



tiveram gratificações incorporadas aos seus valores remuneratórios, tornando-os maiores que os das outras escolas, o que contribuiu até mesmo para o distanciamento entre esses docentes.

Sob esses contornos políticos a escola pública paulista expandiu-se ao logo dos anos, levando consigo um magistério aumentado em número e insatisfações.

NOTAS FINAIS

Ainda que de forma inicial, a discussão apresentada até aqui revela que o poderio econômico de São Paulo contribuiu decisivamente, ao longo da história, para que a educação escolar ficasse centralizada quase que integralmente em suas mãos, por várias décadas, ao assumi-la paulatinamente como política de estado, ao longo do período republicano, frente às mudanças no setor produtivo e à demanda da classe subalterna por escolarização.

No entanto, esse processo materializou-se com diferentes tempos e qualidades, segundo a classe social a que pertencia à criança. Nesse processo, a escolarização pública oferecida era desqualificada quanto mais próxima estava do atendimento da classe trabalhadora, de modo que a educação se precarizava na mesma proporção em que se democratizava.

Assim, embora seja inegável que a educação pública de qualidade tenha se materializado em São Paulo, também é inegável o fato de que ela foi escassa e nunca se democratizou efetivamente. Como visto, ao que tudo indica, o problema paulista nunca foi econômico. São Paulo construiu-se ao longo do período focalizado como um estado rico, mas, infelizmente, pobre de compromisso governamental com a população, pobre de espírito público e estatal, de senso de justiça e de igualdade por parte de seus gestores, frente a uma população rica em potência, mas materialmente carente de educação escolar, justiça e igualdade social.

REFERÊNCIAS

AQUINO, I. de. Apontamentos sobre a história do café em São Paulo: das origens a 1930. *In*: ODÁLIA, N.; CALDEIRA, J. R. de. C. (org.). **História do Estado de São Paulo / A Formação da Unidade Paulista**. São Paulo: UNESP: Imprensa oficial: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010. p. 61-82. (República, v. 2).

ARCAS, P. H. A implantação do ciclo básico na rede de ensino do estado de São Paulo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 2005. p. 1-6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1032-int.doc>. Acesso em: 22 jun 2018.

BAENINGER, R.; BASSANEZI, M. S. C. B. São Paulo: transição demográfica e migrações. *In*: ODÁLIA, N.; CALDEIRA, J. R. de. C. (org.). **História do Estado de São Paulo / A Formação da Unidade Paulista**. São Paulo: UNESP: Imprensa oficial: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010. p. 153-168. (República, v. 2).



BATISTA, C. **O projeto de reorganização do ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo – governo Mário Covas (1994-1998): um debate sobre uma reforma educacional.** 2000. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

BERLOFFA, V. de. O.; MACHADO, M. C. G. A constituição dos grupos escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: UEM, 2012. p. 1-10. Disponível em:

http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/009.pdf. Acesso em: 22 jun. 2017.

BONEL, M. M. **O ciclo básico:** estudo de uma política pública no estado de São Paulo. 1993, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BRASIL. [Constituição (1990)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1991.** Brasília, Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CARDOSO, M. A. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 201-233. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013201/2816>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CAVALIERI, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CORTINA, R. L. **Burocracia e educação:** o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP: São Paulo: Cultural Acadêmica Editora, 1999. (Coleção Pedagogia).

DINIZ, C. C.; SANTOS, F. B. T. dos. Sudeste: heterogeneidade estrutural e perspectivas. *In*. AFFONSO, R. de. B. A.; SILVA, P. L. B. (org.). **Desigualdades regionais e desenvolvimento.** São Paulo: FUNDAÇÃO: Editora UNESP, 1995. (Federalismo no Brasil).

FONSECA, P. C. D.; SOUZA, L. E. de. **O processo de substituição de importações.** São Paulo: LCTE, 2009.



GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

IGLÉSIAS, F. **Trajatória Política do Brasil (1500-1964)**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Adolfo Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LOURENÇO, E.; RAZZINI, M. de P. G. **Leitura e formação do cidadão republicano na escola elementar paulista**. In: ODÁLIA, N.; CALDEIRA, J. R. de C. (org.). **História do Estado de São Paulo / A Formação da Unidade Paulista** São Paulo: UNESP: Imprensa oficial: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010. (República, v. 2).

MARTINS FILHO, A. V. **A economia política do café com leite (1900-1930)**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1981.

MOTA JÚNIOR, V. D. da. **A criação de pequenos municípios como um fenômeno da descentralização política: o caso de Itaoca - SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

NASCIMENTO, D. **A decadência do ensino público de São Paulo... 1954**. **São Paulo Antiga**. São Paulo, 30 out. 2015. Disponível em: <https://www.saopauloantiga.com.br/dossie-escolas-de-sp-1945/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, F. V. de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. G. de. **Estado nota zero (análise do magistério público paulista: 1970-1990)**. 1992. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

ORIANI, A. P. **“A célula viva do bom aparelho escolar”**: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

ORIANI, A. P. **Escolas isoladas e grupos escolares em São Paulo nas primeiras décadas do século XX: tensões em torno de limites**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO JOÃO PESSOA. 9., 2017, Paraíba. **Anais eletrônicos [...]**. Paraíba: UFPB, 2017. p. 458-468. Disponível em:



<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/458-468.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino**: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, ago. 1991. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2018.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SAES, F. A. M. de. O estado de São Paulo no século XX: café, indústria e finanças na dinâmica da economia paulista. In: ODÁLIA, N.; CALDEIRA, J. R. de. C. (org.). **História do Estado de São Paulo / A Formação da Unidade Paulista**. São Paulo: UNESP: Imprensa oficial: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2010. p. 13-40. (República, v. 2).

SANTOS, J. M. P. dos. **Os trabalhadores da Light São Paulo**: 1900-1935. 2009, 253 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SÃO PAULO. Decreto n. 4.917, de 03 de março de 1931. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 05 mar. 1931. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/norma/132142>. Acesso: 03 jun. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 27 out.1977. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/152896>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 29 dez. 12. 1983. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/56465>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das Escolas Públicas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 16 ago. 1894. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/137372>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 out. 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/19439>. Acesso em: 28 abr. 2018.



SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, A. B. de.; KLEIN, R. Um olhar sobre o advento dos grupos escolares (1893-1971). ENCONTRO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO; SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 10, 2017, Paraná. **Anais eletrônicos** [...]. Paraná: UFPB, 2017. p. 88-98. Disponível em: http://www.fafiuv.br/edital/semana_pedagogia_2017/12%20Anais_versao_final.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOUZA, R. F. de. A configuração das escolas isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, abr./jun. 2016. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763/pdf_125. Acesso em: 21 mar. 2018.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo, SP: Fundação Editora UNESP, 1999.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

STEFANI, C. R. B. **O sistema ferroviário paulista: um estudo sobre a evolução do transporte de passageiros sobre trilhos**. 2007, 304 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, W. da. S. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, Patos de Minas, MG, n. 13, p. 97-103, nov. 2012. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/revista-alpha-numero-13>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VIDAL, D. G. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Contato: gessicamos@ufscar.br

² Escolas que atendiam de forma intercalada (cada semana num bairro), tendo em vista a baixa demanda local. O objetivo era aproveitar um único professor para diferentes pontos de demanda.

³ Nome utilizado por Souza (1999) para se referir aos grupos escolares, em seu livro, e que traz destacada desde o título de sua obra.

⁴ Movimento armado ocorrido no Brasil de 1930, que tirou do poder o presidente Washington Luiz, por meio de golpe de estado, em contexto de vitória eleitoral do candidato Júlio Prestes, sob apoio da elite paulista. Com o golpe, Getúlio Vargas assumiu a presidência do país com o apoio dos militares.

⁵ Até então o 2º grau era conhecido como curso colegial.



⁶ O problema da evasão e da repetência não era exclusivo do estado de São Paulo. Segundo Ribeiro (1991), ao analisar os dados da década de 1980, constatou que a reprovação na 1^o série equivalia a 52,5% das matrículas.

⁷ Consistiu na reorganização física e pedagógica das escolas de ensino fundamental e médio, via: capacitação docente, introdução do Horário de Trabalho Pedagógico, aparelhamento das unidades; adequação de instalações físicas; criação do cargo de coordenador pedagógico e assistente de administração escolar; aumento da autonomia da administração com organização pedagógica do sistema escolar; etc.