Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Luciene Soares de Souza

A Instituição de Bibliotecas nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890-1920)

São Paulo
2009

Luciene Soares de Souza

A Instituição de Bibliotecas nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890-1920)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:
História da Educação e Historiografia

Orientador:
Prof. Dr. Nelson Schapochnik

São Paulo

2009

SOUZA, Luciene Soares de Souza

A Instituição de Bibliotecas nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890-1920)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha mãe (in memorian)
Quem fica aqui, espera o impossível sim.

Ao Daniel
Por estar aqui

Agradecimentos

Ao meu orientador, Nelson Schapochnik, pelo apoio constante e por toda a orientação durante esse trabalho.

À banca de qualificação composta pelas professoras Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo, pelas contribuições para o andamento e finalização do trabalho.

À Sandra Mutarelli, chefe, amiga, mãe, por todas as vezes que me ajudou e me ajuda.

À FAPESP, pelo apoio financeiro para a realização do trabalho.

Resumo

Luciene Soares de Souza. **A Instituição de Bibliotecas nos Grupos Escolares de São Paulo (1890-1920).** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

Esta dissertação tem como objetivo pesquisar a instituição de bibliotecas nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo no período de 1890 a 1920, considerando que esse espaço de leitura e conservação de livros estava previsto em plantas arquitetônicas, em decretos governamentais e nos debates para a reforma da instrução pública no início da República. Visto que esses regulamentos e projetos não permitiam aferir se, na prática, existiriam bibliotecas e quais as razões, finalidades e práticas permearam a instalação e uso desses espaços na Escola Primária, buscou-se entender a constituição de um espaço específico de suporte à formação de professores e alunos, a biblioteca escolar, nos Grupos Escolares para compreender essas práticas no contexto educacional das primeiras décadas da República. A investigação partiu da análise de fontes documentais impressas e manuscritas, encontradas no Arquivo do Estado de São Paulo, tais como leis, decretos, relatórios, ofícios, anuários, projetos e regulamentações, além das publicações educacionais "A Eschola Publica" (1893-1897) e "Revista de Ensino" (1902-1918). Tendo como referencial teórico a abordagem historiográfica identificada como História Cultural, principalmente por meio dos trabalhos de Antonio Viñao Frago e Dominique Julia sobre cultura escolar e de Roger Chartier e Robert Darnton sobre a história da leitura.

Palavras-chave: Bibliotecas Escolares; Grupos Escolares; Cultura Escolar; História da Leitura.

Luciene Soares de Souza. **The Creation of Libaries in São Paulo's Public Schools (1890-1920). Masters Dissertation.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

Abstract

The purpose of this dissertation is to research the creation of the libraries in São Paulo's public schools from 1890 to 1920, considering that the reading space and book conservation was foreseen in floor plans, governmental enactments and debates for the public instruction reformation in Republic's first years. Considering that these projects and regulations didn't permit to estimate if, in practice, libraries would exist and what reasons, purposes and practices permeated this spaces' creation and use in Primary School, we tried to understand the constitution of a specific support space for teachers and students education in Public Schools, the school library, to understand these practices in the educational context of Republic first decades. The analysis of printed and handwriting sources – laws, enactments, reports, official letters, yearbooks, projects and regulations, besides educational magazines such as "A Eschola Publica" (1893-1897) and "Revista de Ensino" (1902-1918) – founded in Arquivo do Estado de São Paulo is the start point of this research. We have as reference the historiography approach identified as Cultural History, specially the works of Antonio Viñao Frago and Dominique Julia about school culture and Roger Chartier and Robert Darnton about the History of Reading.

Key words: School Libraries, School Groups, School Culture, History of Reading.

Lista de Figuras

Figura 1. Grupos Escolares construídos no Estado de São Paulo 41
Figura 2. Planta dos Grupos Escolares de São João da Boa Vista e de Rio Claro..... 65
Figura 3. Capa do Primeiro Livro de Leituras de João Köpke..... 92
Figura 4. Lição 44: A Questão. Primeiro Livro de Leituras de João Köpke..... 93
Figura 5. Trecho do Segundo Livro de Leitura de Puiggari-Barreto 97
Figura 6. Capa do Segundo Livro de Leitura de Puiggari-Barreto 98

Lista de Tabelas

Tabela 1. Grupos Escolares e Matrículas no Estado de São Paulo (1898 a 1920)..... 52
Tabela 2. Gráfico dos Livros e Autores Presentes nas Listas das Bibliotecas..... 85

Sumário

Introdução 10
Capítulo 1 – A Biblioteca na Cultura Escolar 17
Cartografia das Bibliotecas Escolares 19
Em Busca da Definição de Biblioteca Escolar 25
Capítulo 2 – Grupos Escolares: Uma Nova Forma Escolar 36
O Ensino Primário – Organização Administrativa 40
As Escolas-Modelo 43
Os Grupos Escolares 46
Capítulo 3 – A Biblioteca nos Grupos Escolares 55
Os Primeiros Indícios 55
O Método Intuitivo 56
O Espaço da Biblioteca na Arquitetura Escolar 61
A Biblioteca na Legislação Escolar 66
A Organização de Bibliotecas nos Grupos Escolares 72
A Falta de Bibliotecas 77
Capítulo 4 – A Ordem dos Livros 80
As Listas de Livros 83
Os Livros de João Kökpe 91
Livro das Crianças de Zalina Rolim 95
Livros de Leitura por Romão Puiggari e Arnaldo Barreto 96
Conclusão 99
Referências Bibliográficas 101
Fontes impressas e manuscritas 101
Bibliografia 103

Introdução

Ao longo do tempo, muitos discursos procuraram definir como e para que devia ser estruturada a relação entre escola e biblioteca. Pesquisadores e agentes da área de leitura, literatura, educação e biblioteconomia, por meio de livros, revistas e legislações governamentais, buscaram determinar as funções específicas das bibliotecas escolares e qual o papel dos professores, alunos e bibliotecários nesse espaço escolar.

As bibliotecas passaram a ser, cada vez mais, consideradas como um meio para a formação do leitor e para uma maior difusão da literatura infanto-juvenil na escola, e, a partir disso, foram defendidas formas de reestruturação desse espaço, para que este se tornasse um lugar atrativo, dinâmico, lúdico e funcionasse como incentivador e difusor da leitura no espaço escolar. Isso ocorreu, principalmente, na metade dos anos 1990, com as novas demandas educacionais representadas pelas políticas públicas configuradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais orientaram como e o que devia ser ensinado e aprendido no Ensino Fundamental[1].

Em contrapartida, esses mesmos discursos demonstraram que eram vários os problemas colocados quanto ao funcionamento das bibliotecas nas escolas: falta de acervo, instalações inadequadas ou ausência de instalações, falta de programas ou formas de incentivo para seu uso, bibliotecas que existem, têm acervo, mas que ficam fechadas etc.

Verificando a recorrência desses discursos, os quais procuraram e procuram ordenar o espaço, a função e atrelam a deficiência da leitura à falta de incentivo às bibliotecas escolares, é válido questionar como se configurou esse espaço de acesso aos livros nas escolas.

Por outro lado, desde a metade do século XX, os estudos historiográficos têm sido

---

[1] Para esses discursos ver: BRANCO (1992), CAMPELLO *et al.* (2005), CARVALHO (1981), CED (1987), FERREIRA (1978), FRAGOSO (1999), LEAHY (2006), LITON (1975), MACEDO (2005), MILANESI (1983, 1989), PCNs (1997), PERROTTI (1996), PFROMM NETTO *et al* (1974), PRADO & CONDINI (1999), RAMALHO (1985), SILVA (1991, 2004), SILVA (1995), VIEIRA (1971).

rediscutidos em termos de conceitos e propostas metodológicas, muitas delas embasadas pela chamada "Nova História" ou Escola dos Annales.

A Nova História propõe a multiplicação dos objetos, a inserção de novos atores sociais, não mais sendo o documento oficial a única fonte histórica, nem a história política de fatos e heróis a única visão da história. Essa consciência da variedade, o questionamento da veracidade histórica e a amplitude dos objetos desembocaram em uma aproximação da História com outras áreas como a Sociologia, a Lingüística, a Psicologia e a Filosofia. Com isso, foram pensadas e passaram a coexistir diferentes concepções e modos de fazer e pensar a História, a partir de novos métodos e novas fontes[2].

Um desses modos de fazer e pensar a História é a História Cultural ou Nova História Cultural. Nas palavras de Roger Chartier, um dos principais representantes dessa corrente historiográfica, a História Cultural "tem como principal objetivo identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p.16-17).

Há aproximadamente três décadas, começou a haver uma ênfase nos estudos identificados com essa abordagem histórica. Nesse sentido, esses estudos passaram a englobar vários aspectos, como a cultura popular, os livros, a leitura, a escrita, a família, a criança, pensando esses objetos culturais e esses sujeitos não somente a partir de mecanismos de produção, mas também de suas práticas e dos processos de recepção desses objetos e sujeitos pela sociedade (MUNAKATA, 2003).

A partir dos anos 1990[3], assistiu-se a uma renovação nos estudos em História da Educação relacionados à história do livro, da leitura e da escola. Influenciados por autores como Roger Chartier, Robert Darnton, Dominique Julia, Antonio Viñao Frago, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard e Michel de Certeau, identificados com a corrente historiográfica

[2] Cf. BURKE (1992) e CHARTIER (1990).
[3] É no início dos anos 1990 que são traduzidas para o português algumas obras desses autores.

denominada História Cultural[4], esses estudos permitiram outro olhar sobre os processos de apropriação e circulação de suportes de textos, procurando entender os modos de representação e apropriação da leitura e da escrita, analisando esses objetos a partir dos seus mecanismos de produção, suas práticas e processos de recepção (FONSECA, 2003)

> O campo tradicionalmente relegado à História da Educação vem sendo progressivamente ocupado e redefinido pelas investigações da nova História Cultural. A ênfase no estudo dos processos de circulação e apropriação culturais vem fazendo com que esta privilegie, como constitutivo de seu próprio campo de investigação, estudos relacionados a questões educacionais, que vinham sendo de certa forma relegados pela produção historiográfica anterior a uma situação de desprestígio intelectual e institucional. (NUNES & CARVALHO, 1993, p. 46).

Foi o caso dos livros utilizados nas escolas. Mesmo se tratando de "um livro efêmero, com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares", estando sua utilização "indissociavelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno", os estudos sobre livros escolares têm sido favorecidos por essa "renovação no interesse educacional, no campo dos estudos da história da educação, em decorrência, ao que tudo indica, da influência de estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura" (BATISTA, 1999).

Em análises produzidas no Brasil, principalmente na década de 1980, profissionais como educadores e historiadores investigaram tanto questões relacionadas à sua origem, à sua permanência e suas transformações quanto à sua utilização na produção de conhecimento e na reprodução de valores e ideologias a serviço dos interesses das classes dominantes, por meio de análises materialistas histórico-dialéticas. Nesse sentido, analisaram a imagem do índio, do negro e da mulher presentes nesse material. Outros trabalhos enfocaram seu aspecto de

[4] Um quadro recente de pesquisas na área de história cultural é apresentado nos livros "Leitura, História e História da Leitura" (Abreu, 2000) e "Cultura Letrada no Brasil" (Abreu & Schapochnik, 2005), ambos resultados, respectivamente, dos 1º e 2º Congressos de História do Livro e da Leitura.

mecanismo da indústria cultural, considerando-o como uma mercadoria relacionada ao sistema de produção capitalista atrelado às transformações do mercado editorial, em análises sobre seus autores e suas concepções nessa produção[5].

A partir disso, as análises em educação se voltaram para os processos de alfabetização, para a história do livro didático, para a história da escola, em uma perspectiva da História Cultural. Se atentarmos para os estudos sobre livro e leitura no Brasil, mais especificadamente a pesquisa realizada sobre livros dentro do espaço escolar, verifica-se desde os anos 1990 uma produção bastante abrangente. O livro escolar, tão "variado e instável" passou a ser pesquisado em diversas vertentes que tratavam de sua concepção, produção e recepção.

O estudo mais abrangente a respeito do livro escolar no Brasil, referenciado, entre outros, por autores como Roger Chartier e Robert Darnton, foi feito por Circe Maria Fernandes Bittencourt. Em sua tese de doutorado "Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar", datada de 1993, a autora, enfocando o ensino de História, procurou investigar o papel desempenhado pelo livro no cotidiano escolar, desde a criação das escolas públicas, analisando-o em todos os seus aspectos e contradições: a historicidade do livro didático no Brasil; as diretrizes governamentais estabelecidas pelo Estado; a questão do saber erudito e do saber escolar; o livro enquanto mercadoria, com suas relações de mercado e autores envolvidos em sua produção; os métodos pedagógicos e as práticas de leitura.

Dada a multiplicidade de funções e os sujeitos envolvidos em seu processo de concepção, produção e usos, o livro didático é um objeto complexo para ser analisado. A própria definição de livro didático é problemática. CHOPPIN (2004) aos tratar dos estudos sobre os livros didáticos, nos apresenta esse objeto com uma dupla dimensão: como *fonte* e como *objeto* de análise, fazendo um "estado da arte" do livro didático, englobando questões como: as origens do livro didático; as suas funções (referencial; instrumental; ideológica e

[5] FREITAG (1987); GALZERANI (1988); SILVA (1988) NEGRÃO (1989); MEKSENAS (1992);FARIA (1996).

cultural; documental); a caracterização das pesquisas; a análise dos conteúdos e quais instrumentos e métodos de pesquisa vem sendo utilizados nos estudos sobre esse objeto.

Para o autor, ao se estudar o livro usado para fins escolares, é necessário levar em conta a questão deste enquanto objeto de poder e produto de mercado, suas relações com o Estado na sua concepção e elaboração, considerando não só o conteúdo do livro, mas também os programas de ensino e a história da alfabetização. A partir dessa perspectiva poder-se-ia compreender a historicidade e as articulações que o livro didático estabelece na sociedade considerando-o enquanto mercadoria e também enquanto objeto cultural (CHOPPIN, 1998).

Atualmente, no Brasil, as pesquisas sobre os livros no espaço escolar enquadram-se em duas linhas: "a primeira insere-se na história do livro e da leitura" e a segunda é a "história das disciplinas escolares" tendo como referência, para a segunda linha, autores como Chervel (1990) e Bittencourt (1993, 2003), e sendo cada vez mais crescentes os estudos que tratam da história da escola, da cultura escolar e da história das disciplinas usando o livro como fonte e objeto de pesquisa.

A história do livro e da leitura a partir do espaço escolar tem propiciado análises sobre os impressos e seus usos no campo da formação de alunos e professores. A ênfase na produção, circulação e apropriação dos saberes escolares, a partir dos livros didáticos, tem contribuído para as pesquisas sobre os manuais escolares, as revistas educacionais, as coleções de livros direcionadas aos professores e as bibliotecas escolares. (MUNAKATA, 2003).

Nesse sentido, nosso estudo insere-se na História Cultural a partir da História do Livro e da Leitura, pois, nossa pesquisa procura entender como os livros circularam nas Escolas Primárias no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX por meio da análise da biblioteca escolar.

Considerando que uma parcela importante da história do livro e da leitura tem sido a

análise de bibliotecas, privadas ou públicas (VIÑAO FRAGO, 1989), pois, como colocado por DARNTON (1990): "como o historiador do livro poderia negligenciar a história das bibliotecas? (p. 111). Nessa perspectiva, não podemos tratar das relações entre leitores e livros sem considerarmos o papel exercido pelas bibliotecas. Conhecer as práticas e as representações associadas às bibliotecas escolares permite-nos conhecer e entender a função das bibliotecas na construção dessas relações entre leitores, livros e espaço escolar.

Concordamos com PETRUCCI (1999) quando este discorre sobre o estudo das bibliotecas:

> Estou convencido de que para entender a realidade atual das bibliotecas, o papel dos bibliotecários, a função e o uso social dessas instituições, os modos e as práticas de leitura que atualmente se desenvolvem nelas, a reflexão histórica sobre seu passado pode ser muito útil e também proporcionar algumas surpresas. (p. 280 – tradução nossa)

Assim, acreditamos ser possível entender o significado e a importância da biblioteca escolar e, pelo menos, em parte, compreender o caminho que esta percorreu até se tornar o espaço desejado e criticado nos discursos da literatura educacional.

Infelizmente, em relação ao Brasil, constatou-se a quase inexistência de estudos sobre as bibliotecas escolares que analisassem esse espaço de leitura e consulta de livros a partir dessa vertente histórica, procurando entender e relacionar as práticas, concepções e finalidades que essa instituição vai adquirindo no decorrer do tempo, seja por conta da redefinição de modelos pedagógicos, ou por uma abertura a um número cada vez maior de usuários. Uma análise das bibliotecas escolares por meio da História Cultural é feita por Diana Gonçalves Vidal, mas, seus estudos referem-se essencialmente aos anos 1920 e 1930 (VIDAL, 2004).

Durante a nossa pesquisa, foi publicado um trabalho sobre bibliotecas escolares, seguindo os preceitos da História Cultural. Realizado em 2007, por Marta Maria Chagas de

CARVALHO (2007), o trabalho apresenta uma análise da biblioteca escolar existente na Escola Normal de São Paulo, de fins do século XIX, discutindo a organização e circulação dos livros dessa biblioteca.

O nosso trabalho de pesquisa identificou a discussão sobre a constituição de bibliotecas escolares no Ensino Primário a partir da redefinição de modelos pedagógicos instaurados pelo governo republicano na década de 1890, principalmente, com a fundação e difusão dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo.

Nesse sentido, o trabalho foi estruturado em capítulos que se iniciam com as definições de conceitos sobre bibliotecas e a sua relação com a cultura escolar (Capítulo 1), passando pela discussão da organização do ensino, da implantação dos Grupos Escolares e dos métodos pedagógicos utilizados nesses grupos (Capítulo 2). Em seguida, é feita a análise das bibliotecas presentes nos Grupos Escolares, os indícios de sua existência, a sua presença na legislação escolar e como se dá a organização dessas bibliotecas (Capítulo 3), discutindo-se as listas de livros, os autores dessas obras e quais práticas de leitura estariam relacionadas às bibliotecas escolares (Capítulo 4).

Capítulo 1

A Biblioteca na Cultura Escolar

Ensinar a ler e formar leitores seriam tarefas primordiais da escola. Para o cumprimento dessas tarefas, caberia às bibliotecas exercer um papel auxiliar. As afirmações, colocadas dessa forma, remetem à idéia de que essas duas instituições são complementares e, acima de tudo, de que essas duas instituições tiveram os mesmos discursos imutáveis referentes ao acesso à leitura. Entretanto, isso nem sempre ocorreu dessa maneira e nem mesmo, nos dias de hoje, podemos afirmar que isso ocorra assim e em todos os lugares (VIÑAO FRAGO, 2000, 2001).

O fato é, que as escolas e as bibliotecas, ao serem engendradas, partiram de diferentes discursos provenientes de grupos sociais diversos, relacionados à leitura, à escrita e ao mundo escolar, nasceram e se desenvolveram por meio de discursos sociais, pedagógicos e políticos, os quais forneceram uma gama variada de concepções e práticas no decorrer do tempo.

Portanto, enveredar-se pelos estudos das particularidades da escola, da biblioteca e do conjunto de trocas que estas estabelecem entre si, nos interrogando acerca da concepção de escola e de biblioteca, como produtoras de uma cultura original, própria, que constitui e, ao mesmo tempo, é constituída pela cultura social, é repensar que a imagem de biblioteca escolar que possuímos hoje é o resultado de um processo de construção discursiva em torno de uma idéia de leitura e de escola desenvolvida ao longo do tempo (VIÑAO FRAGO, 2002).

Por outro lado, como objeto de uma cultura específica engendrada na escola, que sofre alterações conforme as épocas e as finalidades políticas, religiosas ou sociais, as bibliotecas, em sua vertente escolar, também se transformaram e foram representadas de diferentes formas pela sociedade letrada, de uma maneira diferente das outras instituições culturais. Os elementos particulares dessas bibliotecas foram constituídos por meio da construção de uma

cultura específica, uma cultura escolar, que possibilitou a circulação de procedimentos, métodos e objetos escolares, cuja finalidade procurou conformar e definir a organização escolar.

> a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que ocorre é que neste conjunto existem alguns aspectos mais relevantes do que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem. Dentre esses: (...) o espaço e o tempo escolares, (...) as práticas discursivas e lingüísticas ou as tecnologias e modos de comunicação empregados (...). (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69 - tradução nossa)

Interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria, constituída por e constituinte da cultura social, o termo "cultura escolar" foi utilizado como um conceito nuclear para investigar os Grupos Escolares e as bibliotecas. Para Dominique JULIA (2001),

> poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (p. 10).

O estudo da cultura escolar implica no questionamento e no entendimento da regulação e do funcionamento da sociedade enquanto uma produção discursiva. As bibliotecas escolares expressaram aspectos da cultura escolar existente no período trabalhado, pois, a biblioteca também era regida por normas, determinava condutas, estabelecia conhecimentos e determinava práticas educativas.

Para VIÑAO FRAGO (2002), é preciso perceber as diferenças existentes entre os

pensamentos dos reformadores e dos educadores, além das propostas de mudança ou inovação dos métodos. Assim, para entender a cultura escolar, é preciso ter em mente que, a partir do momento em que essa cultura é construída dentro da própria escola, poderiam existir tantas culturas escolares quanto fossem as instituições escolares. A partir do momento em que uma instituição escolar resiste ou reinventa uma proposta educacional, ela está forjando uma outra cultura escolar.

No caso da biblioteca escolar, cada organização ou sistema escolar detém normas e práticas engendradas em si, por isso, a compreensão da biblioteca escolar não pode ser delimitada por um conceito ou por uma idéia única do que é biblioteca. Para compreender as diversas concepções de bibliotecas escolares existentes na prática discursiva do período estudado, baseamo-nos nos diversos estudos sobre bibliotecas escolares para verificar a configuração dos sentidos e práticas relacionados à biblioteca escolar.

Cartografia das bibliotecas escolares

Na França, de acordo com Jean HÉBRARD (2004), as bibliotecas escolares estão ligadas aos esforços, a partir da década de 1860, para estabelecer casas de escolas modernas e em conformidade com os ideais de um governo "que hesita entre o autoritarismo e o liberalismo", o qual procurava adequar as escolas dotando-as de materiais escolares e livros. Os livros existentes nas escolas, comumente perdiam-se ou se estragavam.

Assim, foi determinado pelo Ministério da Instrução, em circular enviada em maio de 1860, que cada prefeito assegurasse que fosse instalada nas escolas uma "biblioteca-armário", cuja função era conservar os livros, cadernos e quadros utilizados no ensino, mas também fornecer livros para empréstimo aos alunos e aos seus familiares.

> Muito modestas (a lei prevê um único armário), têm como objetivo dar às crianças indigentes livros escolares apropriados e também pôr à disposição dos alunos que deixaram a escola, bem como de seus pais, os bons livros que permitirão prosseguir sua alfabetização e completá-las com informações úteis (CHARTIER & HÉBRARD, 1995, p. 125).

Surgia a primeira rede de bibliotecas nas escolas francesas, as quais, rapidamente foram chamadas de "populares", pois, o armário-biblioteca tinha como função prioritária ser o núcleo de uma leitura destinada às populações sem muito contato com o impresso, além de presevar os materiais escolares. De acordo com a circular, a

> aquisição de uma biblioteca é o ponto de partida para a concretização de um pensamento que, há muito tempo, foi objeto dos mais legítimos esforços. Dotar as populações trabalhadoras de um acervo de obras interessantes e úteis é uma necessidade que, a cada dia, faz-se sentir mais seriamente. Uma vasta organização de bibliotecas municipais responderia a esse objetivo, mas essa organização apresenta dificuldades que apenas a cooperação de múltiplos desejos e sacrifícios permitiria resolver completamente. (HÉBRARD, 2004, p. 19)

As bibliotecas-armário logo foram denominadas "bibliotecas escolares". Essas bibliotecas eram controladas pelo professor primário e tinham como funções: guardar os materiais didáticos, os livros previstos para fins de empréstimos às crianças necessitadas e também os que seriam emprestados às suas famílias. Assim, as bibliotecas-armário acabaram se tornando "bibliotecas populares", pois, passaram a ser difusoras de uma leitura destinada às populações sem muito contato com os livros: os familiares dos alunos e os alunos que já não freqüentavam a escola. (HÉBRARD, 2004)

A disposição do governo referente à instalação de bibliotecas foi colocada em prática em 1863,

> mais de 8.000 móveis foram comprados e estima-se que cerca de 500 continham, além dos manuais destinados aos "alunos gratuitos", uma

> estante de "livros de leitura" capaz de possibilitar o empréstimo. Antes da ruína do Segundo Império, 14.400 escolas estavam equipadas com bibliotecas, ou seja, um quarto das escolas primárias públicas. No segundo Ministério Ferry, em 1882, catalogaram-se 24.000 bibliotecas escolares em 64.000 escolas (37%). E, em 1886, assim que Goblet promulga sua grande lei orgânica, o patamar de 50% foi ultrapassado. Na virada do século, com 43.000 bibliotecas, atinge-se uma taxa de equipamento de 64% (IDEM, p. 30).

Entretanto, HÉBRARD (2004) ressalta que muitos pesquisadores consideram que, da dupla finalidade, escolar e não escolar, as bibliotecas escolares não atingiram seus objetivos em relação à segunda finalidade: emprestar livros aos familiares dos alunos, mantendo sua função limitada ao interior da escolar.

A idéia de bibliotecas escolares pensadas como "bibliotecas populares" ocorreu também na Espanha. A criação de uma rede de bibliotecas nas escolas serviu de complemento à alfabetização escolar e também à população. As propostas ligando a criação dessa rede à expansão da escola e à ação do magistério primário partiram de Pablo Montesino no artigo "Bibliotecas populares" publicado no Boletim Oficial da Instrução Pública em 1845. Em 1847, uma comissão encabeçada por Montesino elaborou o decreto real de 23 de setembro de 1847, determinando que as academias provinciais de professores deveriam estabelecer nas capitais das províncias esse tipo de biblioteca, tendo como responsável um professor, e as abrissem ao público durante o período noturno e nos feriados. O decreto não teve muito efeito prático, bem como também não teve efeito a ordem real de 12 de outubro de 1849, que incumbiu os inspetores de ensino primário de promover a criação de bibliotecas populares nas escolas (VIÑAO FRAGO, 2001, 2003).

Seria preciso mais duas décadas para que a biblioteca escolar se concretizasse. Na década de 1860, a biblioteca voltou a entrar firmemente nas discussões sobre o ensino:

> A circular de 20 de dezembro de 1865 – como havia sido o decreto real de 23 de setembro de 1847 – ditava "várias prevenções com

> objetivo de estender e generalizar a instrução primária". Conforme se dizia na mesma (...) correspondia entrar em uma etapa mais difícil na qual era "preciso levar a instrução às classes pobres (...)". Neste programa deviam desempenhar um importante papel as escolas de adultos e, junto a elas, como um poderoso auxílio das mesmas, as bibliotecas agregadas às escolas de primeiro ensino. (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 129 - tradução nossa)

Assim como a circular, vários artigos do Regulamento da Instrução Primário de 1868 faziam referências às bibliotecas nas escolas. Se, em 1847 e nem mesmo em 1865, a legislação resultou em repercussão prática, o ano de 1869 foi considerado o da criação oficial e de incentivo por parte do governo para a promoção das bibliotecas populares.

Dois projetos foram postos em execução: um que resultou em insucesso e outro que teve êxito. A idéia que fracassou era a de uma política de construção de escolas onde a biblioteca escolar fosse o eixo em torno do qual a vida escolar giraria, tendo lugar central nos projetos arquitetônicos. A construção de escolas acabou por não ser levada a cabo, por vários motivos, dentre eles o alto custo dessa reforma (VIÑAO FRAGO, 2001, 2003).

O projeto de bibliotecas escolares que obteve um resultado efetivo foi iniciado por meio das ordens ministeriais de 1869, como a Ordem de 18 de setembro, que determinou que os acervos deveiam ser formados, principalmente, por livros referentes às matérias de ensino primário e aos conhecimentos mais úteis, práticos e elementares de ciências, artes, agricultura e indústria. De acordo com VIÑAO FRAGO (2003), não só as bibliotecas escolares foram contempladas:

> O habitual foi que envio de lotes de livros – entre 150 e 200 títulos – se fizesse para ser destinado às escolas, mas, algumas vezes, também se destinaram a ateneus, círculos e sociedades de instrução, associações, gabinetes de leitura, sociedades econômicas, hospícios, presídios e outros estabelecimentos similares, esta última tendência se generalizaria a partir de 1879, para converter-se, em quase exclusiva, após 1882. O que havia começado sendo, com exceções, um programa de criação de bibliotecas populares nas escolas das pequenas populações rurais, a cargo dos mestres (...), acabou convertendo-se, a

> partir de 1882, em um sistema para criar ou melhorar bibliotecas nascidas da iniciativa social em populações um tanto mais populosas. (p. 134 – tradução nossa)

Na América do Norte, o impulso pioneiro para a criação de bibliotecas escolares foi dado a partir de leis criadas no estado de New York, nos anos de 1835 e 1839, as quais permitiram aos distritos escolares destinar recursos para estabelecer e manter bibliotecas escolares. Com efeito, durante o ano escolar de 1841-1842, foram destinados 200.000 livros aos acervos de bibliotecas. Esse exemplo foi seguido por outros estados: em 1876, dezenove estados tinham alguma lei para incentivo das bibliotecas escolares, dentre eles, Massachusetts, Michigan, Connecticut e Rhode Island. Porém, em um aspecto geral, essa tentativa não pode ser considerada como um sucesso, pois, as coleções não apresentavam atrativos para as crianças, sendo a maioria composta de livros de texto ou material para uso exclusivo de professores. O desinteresse pela biblioteca escolar também foi atribuído ao crescimento das bibliotecas públicas no país, as quais predominariam sobre as bibliotecas das escolas (GARCIA, 1994).

Diante da decadência das bibliotecas escolares, um projeto de lei foi redigido e aprovado em 1892, em New York, servindo novamente de modelo para outros estados. A lei estipulava que os distritos escolares teriam um auxílio monetário para compra de livros para as bibliotecas, desde que tais livros fossem aprovados pelo Departamento de Instrução Pública. As coleções permaneceriam nas escolas, sendo os empréstimos permitidos aos alunos, professores e funcionários. Diante das dificuldades burocráticas em conseguir os fundos, muitas escolas desistiram de solicitá-los.

Com a criação da Divisão das Bibliotecas Escolares em New York, um informe de 1900 definiu um modelo para as bibliotecas das escolas elementares: uma pequena biblioteca para professores e alunos contendo livros de poemas, contos clássicos, histórias, biografias e ciências. Embora as estatísticas entre as décadas de 1890 e 1910 demonstrem um interesse

crescente pela biblioteca escolar e um aumento nas coleções de livros, a maioria das escolas possuía um acervo inadequado ou algumas não possuíam bibliotecas escolares (IDEM).

Para ESCOLAR SOBRINO (1988), as bibliotecas escolares buscavam atualizar os conhecimentos dos professores e facilitar a formação dos alunos, desenvolvendo-lhes hábitos de leitura que contribuíssem para a sua formação "intelectual e emocional". Assim, nos Estados Unidos, as bibliotecas escolares não se configuraram em "populares" e, sim, em bibliotecas voltadas exclusivamente para o uso escolar.

Em relação à América Latina, foi a partir da segunda metade do século XIX que se buscou incentivar a criação de bibliotecas escolares para a comunidade escolar e de bibliotecas públicas em vilarejos e áreas urbanas. No caso da Argentina, a preocupação com as bibliotecas ocorreu junto à expansão do ensino primário. A questão das bibliotecas escolares e sua necessidade pode ser encontrada em artigos publicados na *Revista Educación* criada em 1858 por Domingo Sarmiento (SOARES, 2002). A criação de bibliotecas teve resultado, pois,

> com apoio da Dirección de Escuelas e da comunidade em geral, as bibliotecas escolares prosperaram no país. Um relatório apresentado pelo Consejo Nacional de Educación em 1941 estimava a sua presença em todo o território, fazendo notar que "não faltam algumas bibliotecas que, sem perder seu caráter escolar, ampliaram seu repertório bibliográfico convenientemente de forma a servir à vizinha (...)". (SOARES, 2002, p. 30).

Se atentarmos para os estudos sobre as bibliotecas escolares no Brasil, constata-se a quase inexistência desses trabalhos[6]. Os dados da tese "Bibliotecas e Sociedade na Primeira República" de Sônia de Conti Gomes (1983), desenvolvidos a partir de questionários

[6] Ver Campello *et al.*, 2007.

respondidos por bibliotecas constantes no Guia das Bibliotecas Brasileiras de 1976[7], demonstram que mais da metade das bibliotecas criadas no período de 1890 a 1930 esteve ligada à educação formal (bibliotecas escolares e bibliotecas universitárias). O crescimento de bibliotecas escolares, entre os anos de 1900 e 1909, teria sido resultado da expansão escolar decorrente das primeiras reformas de ensino. De 1910 a 1919 ocorre um aumento menos expressivo, para na última década da República Velha, principalmente em São Paulo e Minas, a criação de bibliotecas nas escolas ser significativa: 54 bibliotecas, sendo 14 escolares e pertencentes ao Estado. Para Gomes, o esforço para organizá-las deve ser atribuído mais a elementos isolados do que ao governo, pois um dos fatores que pesou na criação das bibliotecas foi a falta de verba, embora existissem leis e propostas nesse sentido (GOMES, 1983).

Embora as análises aqui apresentadas demonstrem a variedade da relação estabelecida entre a escola e a biblioteca, é possível problematizar essa relação a partir da inclusão de conceitos de biblioteca, para compreendê-las, mais precisamente, no âmbito das bibliotecas constituídas dentro dos "Grupos Escolares" do Estado de São Paulo. As formas de biblioteca-armário, biblioteca popular, biblioteca de formação para alunos e professores, nos ajudam a compreender as bibliotecas escolares, juntamente com as influências subjacentes aos procedimentos didáticos e pedagógicos estabelecidos para as escolas primárias.

Em busca da definição de biblioteca escolar

O que é atribuído a uma biblioteca? O que é atribuído a uma biblioteca escolar? E às primeiras bibliotecas presentes nos Grupos Escolares: formação de alunos e familiares, ou apenas formação de professor? Em relação ao espaço: uma biblioteca escolar é uma sala, um

[7] A autora faz uma análise quantitativa das bibliotecas escolares do Estado de São Paulo, mas não especifica quais são ou onde estão localizadas essas bibliotecas.

armário ou um conjunto de livros?

Na busca de se compreender a biblioteca escolar, essas indagações foram de sua suma relevância. Coleções específicas, conjuntos de livros, espaço físico... Enfim, o que entender por biblioteca? Qual conceito ou conceitos abarcariam a análise?

Uma das conseqüências sociais da difusão da escrita e dos suportes de textos foi a criação de coleções a partir desses suportes. Coleções que viriam a ser denominadas por bibliotecas. A sobrevivência da biblioteca, adaptando-se às mudanças políticas, sociais e tecnológicas, por si só, seria suficiente para deixar evidente que lhe cabe desempenhar uma importante função, embora essa função nem sempre alcance pleno reconhecimento em todas as sociedades, por razões de ordem histórica e cultural (CHARTIER, 1999).

O conceito de representação proposto por CHARTIER (1990) é muito pertinente para se pensar que diferentes significados de bibliotecas são dados a partir de diferentes representações construídas, pois, em qualquer discurso estão inscritos modos de perceber a realidade, formas de ver o mundo a partir de como determinados grupos representam a si mesmos e representam os outros.

Assim, partimos das idéias de bibliotecas apresentadas por CHARTIER (1999) para pensarmos as bibliotecas escolares:

> A primeira acepção é a mais clássica: "Biblioteca: aposento ou lugar onde se colocam livros; galeria, construção cheia de livros. Diz também de livros que são geralmente arrumados sob construções compridas e em arcos". Segue-se um segundo sentido que designa não mais espaço, mas um livro: "Biblioteca é também uma coleção, uma compilação de várias obras da mesma natureza, ou de autores que compilaram tudo que se pode dizer sobre um mesmo tema. (Chartier, 1999, p. 70)

O sentido da palavra biblioteca remete a um local onde livros são guardados, conservados e protegidos. A biblioteca representa uma das formas encontradas para

armazenar e conservar os saberes acumulados ao longo do tempo, mas, a biblioteca é mais do que um lugar para abrigar livros: serve para transmitir idéias, pensamentos e a cultura que estão registradas nas obras que armazena. Cada biblioteca tem a sua função e seu público e determina uma comunidade de leitores. Uma reflexão feita sobre as significações utilizadas na edificação de bibliotecas representa as maneiras de ler e demonstra as disposições específicas para as determinadas comunidades de leitores (CHARTIER, 1999).

Ao longo da história verifica-se que a existência de uma cultura escrita organizada, coerente e transmissível está ligada a permanentes estruturas de conservação dos suportes de textos produzidos. Tais estruturas têm sido identificadas há séculos com as instituições denominadas "bibliotecas". O que se reconhece que sejam as bibliotecas, os usos e sentidos adquiridos e fornecidos por um público determinado é o resultado da institucionalização de tradições culturais de utilização de textos e atitudes em relação aos mesmos que foram se sobrepondo no decorrer do tempo (PETRUCCI, 1999).

Basicamente, tidas como repositórios de suportes de textos, tem-se uma visão mais adequada da função da biblioteca quando a analisamos sob uma perspectiva cultural, como memória coletiva de um grupo social, pensada para o fornecimento de informações e conhecimentos e como um meio de fruição do saber e do prazer pela leitura.

No processo de constituição das bibliotecas foram se sobrepondo e acumulando usos e conceitos distintos, os quais revelam modalidades de escrita e leitura, bem como qual a utilização que é feita desse espaço diante de uma demanda de público que vai aumentando no decorrer da sua história. A história das bibliotecas demonstra que não existe um único modo de conceber, compreender e utilizar uma biblioteca. Sendo, assim, "não é fácil, portanto, definir uma biblioteca: essa história é longa e se perde - como o labirinto de suas estantes - por entre versões e modelos distintos" (SCHWARCZ, 2002, p. 123).

São várias as visões que recorrentemente tem-se de uma biblioteca. Vista por vezes como um lugar sagrado onde se guardam objetos considerados também sagrados, cujo deleite desse espaço é permitido somente para alguns escolhidos, outras vezes, a biblioteca, principalmente nos dias atuais, é vista como uma instituição envolta por burocráticos processos de disponibilidade à consulta e à pesquisa. Parece menos ser um lugar onde se defronta o prazer da leitura, do conhecimento, da informação.

Podemos tentar compreender o significado das bibliotecas a partir dos muitos sentidos atribuídos às mesmas. De seu sentido original, estabelecido na Antigüidade, de depósito de textos escritos ordenados por meio de uma coleção de rolos de papiro, pergaminhos ou livros, entende-se que a biblioteca representa e reflete o papel dos textos como algo valioso para ser guardado. A partir desse primeiro modelo de uso, instituíram-se outros mais. Um deles concebia a biblioteca como símbolo do conhecimento e da expressão escrita universal, portadora de todo o saber acumulado:

> Por meio de imagens diversas, o sonho de uma biblioteca reunindo todos os saberes acumulados, todos os livros jamais escritos, atravessou a história da civilização ocidental. Esse sonho fundamentou a constituição de grandes "livrarias", fossem elas principescas, eclesiásticas ou particulares; ele justificou a busca tenaz de livros raros, edições perdidas, textos desaparecidos; ele comandou o gesto arquitetural destinado a construir edifícios capazes de acolher a memória do mundo. (CHARTIER, 1999, p. 68)

Diferentemente das bibliotecas principescas, que exibiam o poder do príncipe e o qual grandioso era o seu patrocínio para com o saber, outro modelo de biblioteca se configurou nos conventos medievais e nas universidades. Nesses espaços as bibliotecas converteram-se em depósitos organizados e espaços do saber cuja finalidade era um estudo ordenado. Assim, a biblioteca remetia não só ao armazenamento de um acervo cultural, mas também a uma forma mais organizada de distribuição da cultura, cujo foco também era uma estratégia de

aprendizagem. A biblioteca tornava-se um espaço do saber organizado, seu objetivo não era somente a guarda de textos valiosos, mas também a difusão e a possibilidade da leitura para uma aprendizagem sistematizada. Basicamente, essas foram as duas bases da idéia moderna de biblioteca: divulgação e guarda do saber organizado (PETRUCCI, 1999).

Somam-se a essas visões modelos de bibliotecas modernas, as bibliotecas laicas e públicas, entendidas como um símbolo da expressão escrita e do conhecimento em geral, portadoras do saber acumulado a ser oferecido a todos: as bibliotecas nacionais, construídas pelos Estados para serem os representantes da cultura de um país; e as bibliotecas denominadas públicas que buscavam favorecer as práticas de leitura em geral e tornar acessíveis diversos materiais de leitura para pessoas que, de outro modo, não teriam meios para usufruí-los. Esses modelos, para além da difusão do saber, pretendiam se aproximar de um público ainda mais diversificado e amplo que pudesse desfrutar de momentos de lazer nesses espaços de leitura.

O surgimento da instituição biblioteca delimita uma importante relação entre as pessoas e a cultura. Os espaços de leitura foram, ao longo do tempo, organizando-se em lugares de organização e armazenamento de acervos por diferentes modos de consulta, circulação e leitura de suportes de textos: dos papiros, rolos e pergaminhos ao livro impresso, os diferentes sujeitos por diferentes razões utilizaram as bibliotecas em culturas, espaços e tempos distintos, desde a famosa Alexandria aos dias atuais.

O modelo de biblioteca pautado por Alexandria definiu a idéia de biblioteca e consolidou uma tradição cultural, no imaginário das pessoas ao longo do tempo, refletindo o modo como se organizou a instituição biblioteca em termos de organização e práticas de leitura.

> Ela inspirou, igualmente, a compilação dessas "bibliotecas sem paredes" que são os catálogos, as coletâneas e coleções que se

> pretendem paliativos à impossibilidade da universalidade, oferecendo ao leitor inventários e antologias. (CHARTIER, 1999, p. 17)

Atualmente, a idéia de uma biblioteca universal sem muros parece fazer sentido em um mundo informatizado. Diante das novas tecnologias da informática, as bibliotecas virtuais potencializam os modelos e os usos indicados, facilitando novas formas de acumulação de textos, técnicas mais rápidas e produtivas de organização e de consulta dos mesmos, além da ampliação do universo de obras que é possível ler e do acesso a materiais em um universo teoricamente infinito de leitores.

> Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável (CHARTIER, 1999, p. 17).

Ao pesquisarmos a literatura referente à formação de diversas bibliotecas, públicas ou privadas, de pensadores, religiosos, ou príncipes, verifica-se desde a Antiguidade aos nossos dias, o desejo de, naquele espaço, construir, guardar e divulgar um patrimônio escrito, garantindo uma condição de saber, poder e cultura (BATTLES, 2003).

A institucionalização da relação cultural entre textos e leitores inerente à biblioteca assenta-se na valorização dos textos a partir da organização do saber e em meios para facilitar um estudo sistematizado ou para proporcionar momentos de lazer a partir da leitura. A biblioteca é o universo no qual ficam depositadas e disponíveis as diversas representações do mundo por meio dos suportes de textos. É o espaço no qual se tem e se busca ter a idéia de sistematização do saber humano, da cultura humana, pois é ali que estão dispostos para acesso a todos, as experiências desenvolvidas durante os anos pela humanidade. Esse universo pode ser entendido como um meio de disponibilidade dos textos no tempo presente e futuro para consulta das próximas gerações. A biblioteca reflete o sentido da cultura que se oferece para

ser interpretada e reinterpretada pelos seres humanos nos diferentes momentos de sua história, pois, nas bibliotecas podem ser encontrados os pensamentos e os sentidos dados pelos grupos sociais em diferentes momentos históricos.

A forma como são organizados os textos da biblioteca indica que os saberes depositados podem ser estruturados e organizados em forma de rede, como pertencentes a gêneros, autores, correntes e épocas, isto é, contextualizados culturalmente e suscetíveis de constituir uma trama de significados por meio da qual se possa transitar, indo de um nó a outro. Essa estrutura, com suas conexões, divergências, continuidades e descontinuidades, representa a história e as condições atuais da cultura.

A biblioteca representa, portanto, não apenas um simples acúmulo de suportes de textos escritos, mas sim um depósito de relações de sentidos e significados que contêm as idéias expressas pelos grupos sociais. Assim, a biblioteca tem um caráter universal, na medida em que torna os bens que comporta disponíveis de forma permanente a um público muito amplo, em constante renovação.

O significado estabelecido por cada leitor do que foi lido na biblioteca depende da forma e do motivo pelo qual ele faz a leitura, embora o contexto de leitura de uma biblioteca pareça inclinar-nos a crer que se recorre a ela por motivos de estudo dirigido a um fim, de busca de algo concreto, para realizar leituras selecionadas, para escolher textos de acordo com interesses determinados ou também como uma forma de preencher o tempo de lazer.

Portanto, é preciso considerar que a biblioteca não é somente uma coleção de livros, bem como uma coleção de livros nem sempre é uma biblioteca. Para se constituir enquanto biblioteca é preciso termos em mente alguns requisitos que permitem considerar a biblioteca enquanto uma instituição cultural: a intenção social ou política que permitiu o estabelecimento de um acervo e forneceu meios para a sua instituição; a idéia de uma comunidade de leitores, potenciais ou efetivos; e um espaço de armazenamento desses livros

(LEMOS, 2005).

Mas, o que é a biblioteca escolar? A que modelo se reporta, se é que se reporta a algum? Em princípio, trata-se de uma modalidade de institucionalização da leitura enquadrada em outra – a que é regulada pelas atividades de ensino e de aprendizagem –, com finalidades específicas, que procura a partir das muitas funções da biblioteca transformar os espaços didáticos. Parte-se da premissa de que as formas de leitura que permitem e estimulam as bibliotecas podem enriquecer a leitura institucionalizada nas escolas.

Para a comunidade de leitores existentes na escola, com a valorização da educação, as bibliotecas escolares, particularmente as organizadas em universidades, adquiriram, a partir de meados do século XIX, grande impulso, passando a ser vistas como instrumentos auxiliares do processo de educação formal e um dos mecanismos de realização de uma educação continuada (VÁLIO, 1990).

Se, a biblioteca escolar é basicamente espaço de formação do professor e do aluno, constituído a partir de critérios de organização diversos no qual se desenha uma cultura peculiar, é preciso entender que, bem como uma biblioteca não escolar, origina-se da idéia de que

> é um lugar, uma instituição. É o cruzamento paradoxal de um projeto utópico (fazer coexistir num mesmo espaço todos os vestígios do pensamento humano confiados à escrita) com as restrições técnicas, ergonômicas, políticas de conservação, de seleção, de classificação e de comunicação dos textos, das imagens e, hoje, dos sons. É também, e simultaneamente, um desígnio intelectual, um projeto, um conceito imaterial que dá sentido e profundidade às praticas da leitura, de escrita. Enfim, é uma coleção de livros, o efeito resultante de sua justaposição e interação: uma biblioteca não é necessariamente um edifício, como nos mostram as estantes de Alexandria ou os provedores informáticos que transmitem hoje, à distância, livros ou artigos digitalizados. (BARATIN & JACOB, 2006, p. 10)

Além disso, faz-se necessário considerar que as bibliotecas escolares,

> por sua arquitetura, definição de seu público, princípios que ordenam suas coleções, pelas opções tecnológicas que determinam a acessibilidade e a materialidade dos textos, pela visibilidade das escolhas intelectuais que organizam sua classificação, (...) dissimula uma concepção implícita da cultura, do saber e da memória, bem como da função que lhes cabe na sociedade de seu tempo (IDEM).

No Brasil, a existência de bibliotecas cuja função seria auxiliar o ensino, não o escolar e sim o religioso, remete-se à época colonial, quando os jesuítas trouxeram livros da Europa e formaram bibliotecas em seus estabelecimentos religiosos, tendo como finalidade aprender e ensinar, principalmente, para a propagação da fé. Quando Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e, conseqüentemente do Brasil, os acervos de livros passaram para a esfera pública, mas, muitos deles acabaram por se perder por falta de uso ou abandono (MORAES, 2006).

Sendo criada a partir de coleções de instituições religiosas, era de se esperar que a maioria das obras fosse relacionada à religião, como é o caso de uma das poucas bibliotecas escolares existentes em São Paulo no início do século XIX, a Biblioteca da Faculdade de Direito de São Paulo (1828):

> A biblioteca da escola, contendo sete mil volumes, compõe-se das coleções originalmente pertencentes aos franciscanos (...) Não eram muitos os livros de direito e belas-artes, e, no que toca às ciências, era bem deficiente. A única compensação para tão lamentáveis lacunas era um elevado número de livros de teologia ainda não lidos e que certamente jamais o serão (KIDDER *apud* MARCÍLIO, 2005, p. 53)

De acordo com os estudiosos de bibliotecas escolares e da leitura, no decorrer do século XIX, são raras as bibliotecas escolares. Além da biblioteca da Faculdade de Direito, nas escolas particulares também existiam bibliotecas, como, por exemplo, a biblioteca do Mackenzie College (1886). As escolas públicas instaladas durante o Império não possuíam espaço próprio, material de ensino, livros ou bibliotecas (MILANESI, 1983, 1989, LAJOLO & ZILBERMAN, 1993, 1999).

As coleções das bibliotecas escolares seguem os direcionamentos do sistema educacional vigente na época, pautando-se pelos programas curriculares. A ênfase à organização de coleções parte da seleção de materiais didático-pedagógicos escolhidos e selecionados para a efetivação do programa escolar (VERGUEIRO, 1993).

A situação da biblioteca escolar no Brasil é resultado do contexto no qual ela surgiu: a educação escolar de fins do século XIX. A biblioteca escolar não é uma instituição independente (como no caso de uma biblioteca para fins não escolares), sua atuação está ligada às diretrizes da instituição escola. A concepção de biblioteca escolar surge e caminha de acordo com as diretrizes e concepções da escola da qual ela é parte integrante.

No conjunto das práticas, as quais implicaram os usos diferentes para a biblioteca escolar, nos interrogamos sobre os processos de elaboração das representações da biblioteca e dos limites do conceito de biblioteca escolar, nos levando a questionar a especificidade da biblioteca escolar nos Grupos Escolares, a partir da estruturação dos saberes pedagógicos e a ênfase dada à educação durante o período estudado.

Assim, tendo em vista as concepções de bibliotecas apresentadas, procurou-se analisar as bibliotecas dos Grupos Escolares a partir de três eixos, propostos por JULIA (2001) para analisar a cultura escolar. São eles: as normas e os regulamentos que determinavam e regiam a escola; o papel dos educadores e a formalização do trabalho dos professores por meio da implantação de métodos, da determinação dos conteúdos e saberes pedagógicos a serem inculcados nesses profissionais; a organização de bibliotecas nos Grupos Escolares; e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares a partir dos livros existentes na biblioteca.

Considerando tais proposições, a biblioteca dos Grupos Escolares pode ser entendida como uma expressão material do cruzamento de vários aspectos da cultura escolar: é o local onde as escolhas da bibliografia, os manuais, tratados, revistas ou coleções, materializavam as

indicações de leituras e quais modelos de formação se desejam difundir. Os critérios de escolha do material, as políticas de aquisição dos fundos para a constituição da biblioteca, os repertórios de livros, a organização material desse repertório, os modos como as bibliotecas foram dispostas espacialmente para seu uso, os modos de empréstimo ou de consulta, revelam as formais pelas quais os educadores e gestores da educação colocaram em funcionamento as determinações sobre formação de professores e alunos nos Grupos Escolares.

Capítulo 2

Grupos Escolares: Uma Nova Forma Escolar

Antes da instalação do governo republicano, positivistas e liberais defenderam uma ampla reforma na educação paulista, considerada atrasada e incompetente na realização de suas funções. Um dos principais representantes do debate educacional iniciado por intelectuais da década de 1870, foi Rui Barbosa. Em seus pareceres datados de 1882, os quais serviriam de base para uma reforma educacional, a questão do ensino público foi amplamente discutida. Embora os pareceres não tenham sido aprovados pelo Congresso, são representativos das idéias sobre educação que circulavam na época, e também foram exemplos da concepção de educação pública que iria vigorar nas décadas seguintes:

> Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da Pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob essa inovação, conservadores e liberais no Brasil podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é conservador em matéria de ensino, volta às costas para o futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional. (BARBOSA, Rui *apud* MELO & MACHADO, 2007, p. 108-109)

Para isso, cabia ao Estado cuidar dos assuntos relativos à educação. As reformas faziam-se necessárias, reformas que ressaltassem e estimulassem o desenvolvimento do país:

> O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a ciência e várias profissões, que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a

interferência do Estado será capaz de oferecer. (IDEM, p. 110)

Os pareceres defendiam uma educação que considerasse o ensino e desenvolvimento da ciência como as bases do programa pedagógico. Para garantir a eficiência do Estado no controle educacional, propunham a formação de um sistema organizado de ensino e um órgão de controle e difusão dos propósitos educacionais (VALDEMARIN, 1994).

As transformações educacionais propostas nos debates, representados pelos pareceres de Rui Barbosa, foram intensificadas nos debates educacionais advindos com a República e deram início a uma série de mudanças no ensino paulista. Entretanto, como colocado, é preciso considerar que esses métodos e processos educacionais já eram discutidos, defendidos e postos em prática, antes mesmo da instalação da República.

A instalação de um aparato educacional foi resultado de um processo lento, de discussões e idéias advindas de liberais, monarquistas e republicanos. A partir da segunda metade do século XIX, ocorreu a divulgação das propostas que pensavam em um sistema organizado de ensino, generalizado, um sistema obrigatório, gratuito, renovado e baseado em métodos pedagógicos advindos de outros países (CARVALHO, 2003).

Porém, em fins do século XIX, para os reformadores paulistas, além da ação de ensinar em si, da formação de professores, das reformas legislativas e dos lugares para o exercício educacional, tão ou mais importante, era que a sociedade identificasse as ações educativas como produção do novo contexto político e social. Disseminar que o ensino era pensado para o progresso e desenvolvimento do país, tal qual a República que estava sendo implantada, acarretou na celebração desse ensino como algo novo, pensado e instalado concomitantemente ao governo republicano. Além disso, a exigência da alfabetização para a participação nas eleições transformava a instrução primária em fator indispensável e mantenedor do regime republicano.

> É preciso que (...) vejamos a escola como o único meio de evitar a ruína da República, e que baseados nesse pensamento sigamos os exemplos dos povos que melhor souberam compreender essa verdade (Gabriel Prestes, *O Estado de São Paulo*, 12/05/1892)

A construção dos edifícios escolares, as legislações específicas sobre os programas, os métodos e a formação de professores que faziam partem da instalação do sistema educacional, tendo como essência a ação reformadora da República, procuravam demonstrar que o ensino era entendido como uma das mais efetivas ações para o fortalecimento da República, por isso, os pensadores da educação alardeavam as inovações e métodos como novos e sendo somente fruto da organização política vigente.

A fala do governador expressa a tônica que a discussão sobre o ensino primário adquire, sob a ótica do interesse público, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. Naquele momento, a reestruturação do Estado foi colocada como uma questão crucial na organização do projeto modernizador da sociedade brasileira e a escola era um dos pilares dessa reestruturação.

> A instrução bem dirigida é, sem contestação, o mais forte e eficaz elemento do progresso, e de todos os fatores da instrução popular, o mais poderoso e indispensável é a instrução primária, largamente difundida e convenientemente ministrada. (Prudente J. de Moraes Barros, 18/10/1890[8])

Organizar a escola e estruturar uma rede de ensino, para além da função educacional em si, significava engendrar uma "pedagogia da visibilidade"[9], uma simbologia necessária para construir a idéia de que a educação era inaugurada juntamente com a República.

> O crescente movimento em defesa da instrução como via de

[8] Exposição apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Moraes Barros, 1º governador do Estado de São Paulo, ao passar-lhe a administração no dia 18/10/1890.
[9] Expressão utilizada por CARVALHO (2003).

> integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que viu-se sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de re-fundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não poderia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma. (FARIA FILHO, 1996, p. 30)

A educação passou a ser reconhecida como o principal instrumento de formação do patriotismo, da moralidade e pilar de sustentação da República. Para o sucesso desse ideal civilizatório, foi necessário reformular a escola, para que se pudesse *dar a ver,* evidenciar o novo mundo que se consagrava ao progresso e à modernidade (CARVALHO, 2003),

> a democratização do poder (...) entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer... A instrução do povo, é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. (Caetano de Campos[10] *apud* REIS FILHO, 1981, p. 51)

O imaginário construído por esses idealizadores procurou disseminar a educação como um marco, um ponto claro de separação do passado imperial, hiperdimensionando o papel de seus reformadores, negando as práticas escolares das tradições anteriores, a partir da idéia de um reformismo salvador.

A escola passou a ser o espaço onde foram estabelecidas novas relações sociais e a instrução pública assumiu a função de garantir a nova ordem, constituindo-se em um espaço onde o governo exercia uma ligação com as novas gerações. As tarefas de moralização e civilização da infância ocuparam lugar de destaque na instrução, cujo objetivo pautou-se principalmente pela idéia de formar o cidadão republicano.

---

[10] Palavras proferidas em fins do século XIX.

O Ensino Primário - Organização administrativa

Proclamada a República, votaram-se as leis para a nova organização governamental, dentre as quais às referentes à educação. Políticos e educadores defenderam a nova reestruturação do Ensino com o seguinte objetivo: o progresso do Estado e a afirmação da República.

De maneira geral, a constituição republicana, datada de 1891, determinou que a instrução fosse laica e que o ensino primário ficasse a cargo dos Estados. Não privativamente, o Estado poderia estabelecer instituições de ensino secundário e superior. Ficou instituído que os Estados poderiam organizar escolas de todos os níveis, mas tinha o direito exclusivo de determinar sobre o ensino primário.

O Estado ficou sendo o responsável por organizar e manter uma educação que englobaria, além da educação primária, a educação pré-primária (infantil), o ensino normal e o ensino profissional. Os custos para a organização e manutenção do ensino ficavam por conta dos Estados, condicionando assim, essa educação ao desenvolvimento econômico de cada unidade federada. No Estado de São Paulo, a potência da cultura cafeeira permitiu o desenvolvimento econômico e urbano daquela região, transformando esse estado no principal pólo econômico do país, com recursos financeiros que permitiram o início da reforma da instrução pública nesse estado (NASCIMENTO, 1980). Nesse sentido, é significativo verificar a ligação entre café e a expansão do Ensino em todo o estado de São Paulo. Os edifícios escolares são construídos ou instalados em cidades do Estado que, por decorrência do enriquecimento do café, desenvolviam-se aceleradamente, o que pode ser verificado no mapa a seguir:

Figura 1 - Grupos Escolares construídos no Estado de São Paulo entre os anos de 1890 a 1920.
Fonte: Corrêa, Mello e Neves (1991)

A Constituição do Estado de São Paulo, datada de 14 de julho de 1891, estabeleceu que não seria o poder executivo e sim o presidente do Estado juntamente com o Congresso Estadual – composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado – que deveriam legislar sobre os assuntos pertinentes aos ensinos primário, secundário, superior e profissional, sendo o ensino primário gratuito e obrigatório.

A primeira reforma da instrução pública foi determinada por um conjunto de leis aprovadas durante anos de 1892 e 1893 que consolidaram a legislação escolar e a nova organização e direção do ensino: a lei n. 88 de 8 de setembro de 1892 que reformou a Instrução Pública; os decretos n. 144-A e 144-B, ambos de 1892, que, respectivamente, estruturaram a Secretaria de Instrução Pública e aprovaram o Regulamento da Instrução Pública; a lei n. 169 de 7 de agosto de 1893 que acrescentou algumas disposições à lei n. 88; e, por fim, o decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893 que regulamentou essas leis. A legislação de 1893 aprimorou e tentou tornar possível a aplicação da Reforma de 1892.

(TAVARES, 2004).

Assim, a partir de 1892, o ensino foi dividido em três níveis – primário, secundário e superior. O ensino primário foi dividido em dois níveis: preliminar e complementar, além do Jardim de Infância (pré-primário), que funcionava junto à Escola-Modelo anexa à Escola Normal. Posteriormente, o ensino complementar acabou se transformando em curso de formação de professores (ANTUNHA, 1976).

Como órgão auxiliar do presidente do Estado e do Congresso foi designada a Secretaria do Interior[11] a responsável pela administração e a organização do sistema educacional a ser aplicado a todo Estado. O Departamento de Instrução Pública ficou alocado na terceira seção da Secretaria. Dentro da Secretaria do Interior foram instituídos os cargos de Diretor Geral da Instrução Pública e os de inspetores distritais (trinta inspetores), além do órgão denominado Conselho Superior, o qual era composto pelo Secretário do Interior (também presidente do órgão); pelo diretor geral (vice-presidente); pelo Diretor da Escola Normal e pelo diretor da Escola-Modelo anexa; além de um representante dos professores primários, um representante dos professores do Ginásio e dois delegados municipais (ANTUNHA, 1976).

O Departamento de Instrução Pública e o cargo de diretor geral foram extintos pela lei n. 430 de 01 de agosto de 1896, ficando a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior subdividida em Secretário, 1ª Subdiretoria e 2ª Subdiretoria. A Instrução Pública ficou a cargo da 2ª Subdiretoria. No ano seguinte, em agosto de 1897 foram suprimidos o Conselho Superior e as Inspetorias de Distrito sob alegações de que não eram eficazes na manutenção e fiscalização do ensino. Em substituição a essa organização foi instituída a Inspetoria Geral do Ensino Público constituída por um Inspetor Geral (subordinado diretamente ao Secretário do Interior) e por dez inspetores auxiliares (NASCIMENTO, 1980).

[11] O poder executivo estava dividido em quatro secretarias: a da Justiça, a da Agricultura, a da Fazenda, e a do Interior.

Assim, ficava sob a responsabilidade do Secretário do Estado do Interior dar a palavra final sobre a adoção e distribuição dos materiais e livros escolares; sobre aprovação de planos de construções escolares; determinações de onde seriam instaladas ou removidas escolas, sobre a nomeação, permutas, aposentadorias, exonerações, penas ou premiações aos professores, além de aprovar as propostas indicadas pela inspetoria de ensino e os orçamentos das despesas com o ensino, a partir dos relatórios enviados pelos diretores das escolas e pelos inspetores para o departamento de Instrução Pública.

De acordo com ANTUNHA (1976), poucas alterações são feitas na estrutura geral da organização do ensino, as modificações se referem ao aumento do número de inspetores e na restauração da Diretoria Geral da Instrução, do cargo de diretor geral no lugar da Inspetoria Geral e do cargo de Inspetor Geral. Afora essas mudanças, a estrutura se manteve, sem grandes alterações, até a reformulação do ensino realizada em 1920.

As Escolas-Modelo[12]

Antes da divulgação das leis, a iniciativa das reformas já havia sido colocada em prática, em 1890, por Caetano de Campos, na Escola Normal (local de formação dos professores) ao converter em Escolas-Modelo as escolas primárias anexas (locais nos quais os alunos-mestres tinham a possibilidade de experimentação e prática de ensino) (COSTA, 1983).

A primeira Escola-Modelo foi fundada anexa à Escola Normal em julho de 1890. Após a transferência, em 1894, da Escola Normal para o prédio novo localizado na Praça da

[12] A Lei n. 930 de 13 de agosto de 1904, regulamentada pelo Decreto n. 1239 de 30 de setembro de 1904, determinou que as Escolas-Modelo, com exceção da Escola anexa à Escola Normal, fossem equiparadas aos Grupos Escolares. Autores como Souza (1998) chamam as Escolas-Modelo de Grupos Escolares antes mesmo dessa alteração. Optamos por utilizar o termo Escola-Modelo até agosto de 1904, como constam nos documentos pesquisados e, de acordo com a mudança da lei, adotar o termo Grupo Escolar para essas escolas somente após essa determinação.

República, a Escola-Modelo passou a se chamar Escola-Modelo Caetano de Campos (ou Escola-Modelo anexa). Por ter continuado a funcionar uma Escola-Modelo no endereço anterior, esta passou a ser denominada de Escola-Modelo do Carmo ou Segunda Escola-Modelo. A Escola-Modelo foi o protótipo do modelo de educação a ser aplicado na escola primária:

> A Escola-Modelo preconizada por Caetano de Campos era mais que simples escola de prática de ensino, ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado. Além da organização pedagógica com base no método intuitivo, ela trazia o germe da concepção da escola graduada. (SOUZA, 1998, p. 40)

Para Caetano de Campos, a reforma só seria bem sucedida se pudesse contar com professores vindos ou formados no exterior para ensinar a prática docente aos alunos-mestres da Escola-Modelo, objetos, móveis e materiais trazidos também do exterior, além de um espaço escolar próprio, não só para a Escola Normal, mas também para escolas primárias. Desde o fim do Império, os reformadores afirmavam ser ineficaz deixar a cargo do professor decidir qual o local para sua prática de ensino.

> Durante o Império, a escola pública era muitas vezes a extensão da casa do professor, muitas funcionavam em paróquias, cadeias, cômodos de comércio, salas abafadas sem ar, sem luz, sem nada, cuja despesa com aluguéis corria por conta do mestre-escola (SOUZA, 1998, p. 122).

Dado que era com sua remuneração que os professores deveriam arcar com os custos da escola, os imóveis onde funcionavam as salas de aula eram muito precários, sem instalações e condições materiais adequadas. Assim,

> políticos e educadores passaram a considerar indispensável a

> existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar. (SOUZA, 1998, p. 122)

Além dessas condições, era fundamental que fossem adotados os princípios pedagógicos em voga nos Estados Unidos e em países da Europa como Alemanha, Suíça, Bélgica. Tais princípios pedagógicos partiam dos ensinamentos de Pestalozzi e eram conhecidos como Método Intuitivo ou Lições de Coisas. Essas práticas já estavam sendo incorporadas com sucesso por esses países, e, sendo incorporadas, de fato, também no Brasil, garantiriam a instalação de um moderno sistema educacional (SCHELBAUER, 2005).

Com o pensamento voltado para os países europeus e para os Estados Unidos que haviam consolidado a instrução primária ao constituir sistemas educacionais considerados avançados, nos quais o método individual do ensino cedeu lugar ao método simultâneo e as escolas não graduadas ou unitárias foram substituídas pelas escolas de várias classes, com um espaço escolar próprio, e com vários professores, nas quais o método intuitivo prevalecia, os intelectuais da educação buscaram renovar o ensino seguindo esses mesmos moldes (escolas graduadas ou centrais). A confirmação do sucesso dessa forma de ensino já podia ser vista mesmo no Brasil, em fins do século XIX, a partir das escolas particulares, confessionais ou laicas aqui instaladas.

> Na Alemanha, na França, em Portugal, na Bélgica, em todos os países finalmente, em que a instrução pública é, ou em que se trata de torná-la, uma realidade, encontram-se (...) as escolas centrais das cidades, nas quais a distribuição do trabalho é perfeita, porque as escolas dispõem não só de edifícios construídos de acordo com as prescrições pedagógicas, com todas as acomodações, como também de professores numerosos, de modo a satisfazerem as necessidades das diversas classes. (Prestes, Gabriel *apud* SOUZA, 2006)

Assim, o novo sistema educacional se deu a partir do ensino de métodos e processos em uma instituição nuclear: a Escola-Modelo, que ensinaria e mostraria aos professores o

mundo do ensino intuitivo: ensinar a ver e reproduzir os processos intuitivos eram as funções dos alunos-mestres da Escola-Modelo. A Escola-Modelo funcionava como uma escola graduada baseada na classificação de alunos que apresentassem um nível de conhecimento homogêneo, com várias salas e vários professores. Esse tipo de escola correspondia às necessidades do ensino primário, pois, era o meio mais eficaz para ampliar o ensino: reunir em um mesmo prédio, muitas crianças. A escola graduada baseada no método intuitivo constituiu o modelo cultural a ser posto em circulação (COSTA, 1983; SOUZA, 1998; CARVALHO, 2000).

Sendo a Escola-Modelo a base difusora das novas idéias educacionais em relação ao Ensino Primário, a sua instalação representou o modelo de um dos resultados mais significativos das reformas escolares: a implementação, em 1893, no Estado de São Paulo, de uma modalidade de escola primária chamada "Grupo Escolar"[13]. A Escola-Modelo efetivou a organização da escola seriada e incorporou as inovações metodológicas que passaram a vigorar nos Grupos Escolares. A partir das Escolas-Modelo e dos Grupos Escolares, implantados em São Paulo sob o signo da inovação pedagógica, foi instituída e adaptada uma nova realidade educacional.

Os Grupos Escolares

Muitos têm sido os estudos sobre Grupos Escolares realizados no Brasil que discutem essa modalidade de escola primária e a sua implantação em várias regiões. Em relação ao Estado de São Paulo, há o trabalho de Rosa Fátima SOUZA (1998), os Grupos Escolares de Minas Gerais são discutidos por FARIA FILHO (1996), PERES (2000) analisa os Grupos do Rio Grande do Sul e G. DE SOUZA (2004) atém-se aos Grupos do estado do Paraná, além de

[13] Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893.

outros estudos investigando Grupos Escolares específicos[14].

A história dos Grupos Escolares confunde-se com a história do Ensino Primário pelo fato de esse modelo escolar ter se tornado, no decorrer das décadas, a representação do que deveria ser a escola primária no Estado de São Paulo, embora houvesse outras modalidades de escola primária, como as escolas isoladas ou unitárias (CARVALHO, 2003).

A criação dos Grupos Escolares, antes chamados de escolas graduadas ou centrais, foi proposta e defendida pelos reformadores da educação que desejavam uma escola graduada, com vários professores e salas de aulas. Em 1892, por conta dos debates e dos projetos de lei em torno da educação pública, o deputado Gabriel Prestes defendeu a instalação desse novo tipo de escola. Os motivos alegados para uma nova orientação educacional partiam do fato de que as escolas paulistas eram consideradas precárias e distantes dos modernos processos de ensino: sem espaço físico, material ou mobília, com alunos sendo ensinados a partir do método individual por professores que não possuíam formação suficiente (SOUZA, 2006).

Assim, deveria ser instituído um ensino que formasse professores nos novos métodos e escolas que servissem de modelo para que esses professores ensinassem a partir da aplicação desses métodos. Essas escolas-modelo eram o exemplo a seguir para a implantação definitiva das escolas graduadas. Entretanto, mesmo com os debates, manifestações de apoio e exemplos da nova organização escolar a partir das Escolas-Modelo, a reforma de 1892 não contemplou um ensino primário que se constituísse na instalação de escolas primárias graduadas, além das anexas às Escolas Normais, apenas determinou diretrizes gerais para a educação no Estado (SOUZA, 1998).

As diretrizes gerais determinavam que o ensino primário compreenderia dois cursos: o preliminar e o complementar. O preliminar, obrigatório para as crianças com idade entre 7 e 12 anos, deveria ser ministrado em escolas unitárias, que reuniam em uma mesma sala alunos

[14] Sobre as pesquisas acerca dos Grupos Escolares de São Paulo e a expansão desse modelo para outros estados ver VIDAL (2006).

com diferentes graus de aprendizagem. O ensino seria aplicado por professores formados pela Escola Normal, que poderiam contar com um adjunto, caso a quantidade de alunos ultrapassasse o número de 30. O adjunto auxiliaria o professor na aplicação do método individual. O curso complementar, a última etapa do ensino primário, deveria ser ministrado em escolas complementares e funcionaria como uma instrução intermediária entre o curso preliminar e o ensino secundária. Essa segunda etapa do ensino preliminar logo foi perdendo suas características intermediárias, e a partir de 1895, foi sendo transformada em escolas para a formação de professores preliminares (ANTUNHA, 1976).

A tentativa de instalar a escola graduada (ou escolas centrais) em todo o ensino primário não foi abandonada e, em 1893, o deputado Gabriel Prestes voltou a defender a instalação dessas escolas por meio de um projeto de lei. Dessa vez, somando-se aos argumentos já propostos nos anos anteriores, o deputado tentou apresentar justificativas para a implantação dessas escolas. A primeira justificativa referia-se à quantidade de trabalho do professor primário. Para Prestes, a escola unitária composta por um professor, às vezes auxiliado por um adjunto, diante da necessidade de atender muitos alunos com níveis diferentes de aprendizagem, acarretava um imenso trabalho para o professor, principalmente nos locais onde a população em idade escolar era numerosa.

> Um dos defeitos mais graves, talvez o que mais concorreu para o entorpecimento em que se acha a instrução pública, foi e é infelizmente ainda, a acumulação de trabalho que pesa sobre os professores, obrigando-os a um esforço constante de cinco horas de ensino por dia (PRESTES, Gabriel *apud* Souza, 2006)

Assim, a reforma do ensino deveria abarcar uma escola primária que não sobrecarregasse de trabalho o professor, onde o ensino seria dividido entre vários professores e, ao mesmo tempo, atendesse um grande número de alunos. Essa escola seria a escola graduada. Além disso, esse modelo escolar também apresentava vantagens econômicas, ao

reunir dezenas de crianças em um único prédio, permitiria uma economia de custos e de controle.

Os argumentos para a implantação dessa modalidade de ensino primário surtiram efeito e, dessa forma, surgiram os Grupos Escolares. De acordo com a legislação, se houvesse mais de uma escola em um determinado raio, essas poderiam ser reunidas e se transformariam em um Grupo Escolar.

> Nos lugares onde, em virtude da densidade da população houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior poderá fazê-las funcionar em um só prédio, que para esse fim será construído no ponto mais conveniente. (Lei n. 169, artigo 1, § 1, de 7 de agosto de 1893)

Preferiu-se o nome Grupo Escolar em detrimento do nome Escola Central, pois, acreditava-se que o termo Grupo Escolar representava melhor a idéia de reunião de escolas. Estabeleceu-se, assim, uma nova organização administrativa e pedagógica para a educação primária, com uma escola moderna e de qualidade superior. Modelo que se estabeleceu e se concretizou em poucos anos.

> A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998, p. 49-50)

O Grupo Escolar era composto pelos seguintes funcionários: diretor (às vezes, possuía um auxiliar de diretor), professores, porteiro e serventes (um servente para cada seção: masculina e feminina). Aos professores cabia a regência das aulas, sendo supervisionados pelo diretor. Ao porteiro cabia a guarda do edifício e dos materiais e móveis escolares, sendo

sua obrigação apresentar as relações de móveis, materiais e livros escolares existentes no Grupo Escolar. Os serventes ficavam a cargo da limpeza e manutenção das áreas do edifício e jardins da escola (TAVARES, 2004).

O diretor deveria ser escolhido dentre os professores do Grupo Escolar, desde que possuísse habilitação da Escola Normal, caso não houvesse um professor com essa habilitação, poderia ser escolhido um professor habilitado pela Escola Complementar. Enquanto o diretor não fosse nomeado, cabia ao inspetor escolar a organização e direção do Grupo Escolar.

As funções do diretor incluíam a organização das classes e sua fiscalização para garantir que os métodos adotados fossem os aplicados nas Escolas-Modelo, indicar as nomeações, permutas, licenças de professores, serventes e porteiros, além de enviar ao Secretário do Interior, por meio da Inspetoria ou Diretoria de Instrução Pública, mapas mensais ou semestrais de freqüência de professores e alunos, folha de pagamento dos funcionários e também, ao fim do ano letivo ou do semestre, um relatório sobre as atividades realizadas por alunos e professores durante o decorrer do período. O diretor também era responsável pelos livros de escrituração e pelos pedidos ao Secretário do Interior relativos à aquisição de livros e materiais escolares, de adaptações ou reformas do edifício e ademais solicitações que justificasse e julgasse convenientes ao Grupo Escolar (NASCIMENTO, 1980, TAVARES, 2004)

Os Grupos Escolares encarnaram não só a expressão do que era o ensino primário, mas também criaram a identidade pedagógica e social do seu corpo profissional. Pela primeira vez há um diretor na escola, responsável por organizá-la e mantê-la e um corpo profissional de professores com formação específica: o magistério primário. Para aplicar os métodos era preciso produzir um novo profissional, um professor que tivesse domínio dos novos métodos de ensino. A construção desse novo profissional implicou na imposição de modelos

educacionais, na setorização do trabalho pedagógico, considerando que cada professor seria responsável por uma disciplina, e pela distribuição do poder no interior da escola (CARVALHO 2003, SOUZA, 1998).

O Grupo Escolar condensou a modernidade pedagógica tendo no método intuitivo a peça-chave da instituição do sistema educacional. Nessas escolas foi estabelecido o ensino graduado, com classes reunidas em um único prédio sob uma única direção, alunos separados por sexo e de acordo com seu grau de aprendizagem, tendo como docentes os professores formados pelas Escolas Normais e como base de ensino o método intuitivo, seguindo a metodologia aplicada na Escola-Modelo. No período de aproximadamente duas décadas, o Estado criou mais de 195 Grupos Escolares em São Paulo. Esse modelo de ensino se tornou uma referência, expandindo-se para outros Estados, como Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Sergipe (1911) e Paraíba (1916)[15].

Ano	Qtde. de Grupos Escolares	Nº de matrículas
1898	38	11.453
1899	34	12.555
1900	45	15.280
1901	49	16.840
1902	51	19.352
1903	58	21.673
1904	62	20.589
1905	68	22.779
1906	72	24.118
1907	76	25.498
1908	81	28.172
1909	92	41.275
1910	102	53.445
1911	110	63.030
1912	114	69.252
1913	129	75.392
1914	148	89.724
1915	157	96.631

[15] Sobre as pesquisas acerca dos Grupos Escolares de São Paulo e a expansão desse modelo para outros estados cf. Vidal (2006).

1916	162	94.852
1917	170	99.057
1918	171	98.727
1919	187	111.115
1920	197	120.327

Tabela 1. Grupos Escolares e matrículas no Estado de São Paulo – 1898 a 1920
Fonte: Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1908-1909 a 1920-1921.

Os Grupos Escolares, juntamente com as Escolas-Modelo, eram considerados o sistema mais adequado e moderno para o ensino primário e sua organização foi baseada no tripé: professor – método – aluno. Assim, os Grupos Escolares deveriam garantir a mudança de método de ensino individual para o método intuitivo e simultâneo, representando a educação primária desejada pelos reformadores. Pretendia-se que esse modelo educacional fosse o símbolo do regime republicano e representasse os ideais de civilização, progresso e modernidade, assim, "a educação tornou-se um símbolo integrado à república com a capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças" (VEIGA, 2007, p. 405).

Para se construir na escola um "estado de espírito moderno" (NUNES, 2007), foi preciso uma mudança não só nos métodos de ensino, mas nos aspectos materiais da escola: a construção de um lugar "escola", um espaço com prédio e material pertinentes aos novos objetivos da educação. Por isso, os Grupos Escolares, representaram

> não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino (FARIA FILHO, 1996, p. 37)

Assim, a partir da constituição dos Grupos Escolares foram inauguradas novas relações no ambiente escolar, contribuindo para transformar esse sistema educativo na unidade que vai se impondo como referência, transformando-se em um modo de socialização

dominante. Nesse processo de inauguração, como apontado, surgiram novas relações entre professores, alunos e métodos, novas configurações de lugares e tempos escolares, novos procedimentos e normas que foram estabelecidos e se tornaram o modo de socialização escolar a ser adotado e difundido (FARIA FILHO, 1996).

Nesse sentido, podemos considerar os Grupos Escolares como uma "forma escolar", pois, como colocado por VINCENT, LAHIRE e THIN (2001):

> a emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e apreender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo seu próprio fim – é a de um modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e de se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (p. 37-38).

Com os Grupos Escolares e a aplicação do método intuitivo, procurou-se acabar com as práticas e métodos educativos pulverizados, substituindo o ensino por uma rede educacional organizada. Para manter tal organização, um aparato de dispositivos legais e sociais foi instalado na instituição escolar para a efetivação dos valores, hábitos e conteúdos a serem transmitidos. A disciplinarização das práticas educativas pretendeu estabelecer a normatização e a regulação do ensino e, juntamente com os dispositivos de controle, buscaram garantir que os agentes educacionais efetivassem essa disciplinarização.

Portanto, o Grupo Escolar foi uma forma escolar construída e produzida pelas práticas disseminadas pelos reformadores da educação e emergiu como um lugar educacional específico, diverso de outros lugares onde se realizavam as práticas sociais, sendo diferente também dos outros espaços educacionais. Foi, por meio do Grupo Escolar, que se constituíram outros saberes, produziram-se socializações e propagou-se um modelo de

aprendizagem e ensino a partir da relação entre a escola e o mundo tendo por base o método intuitivo (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

Capítulo 3

A Biblioteca nos Grupos Escolares

Os Primeiros Indícios

Para VÁLIO (1990), a questão das bibliotecas escolares tem início na segunda metade do século XIX, sendo a biblioteca pensada no sentido de coleção de livros. Assim, teria surgido a primeira "biblioteca escolar" criada pelo Conselho de Instrução do Império, tendo como diretor o Barão de Paranapiacaba e composta pela adaptação e tradução de obras como "Os Lusíadas" e "Fábulas" de La Fontaine.

De acordo com a autora, nas escolas públicas, bibliotecas escolares entendidas não somente como coleção, mas como um espaço no ambiente escolar, foram instaladas no país com a Escola Normal de São Paulo (aproximadamente 1880), e com a criação de uma biblioteca no Ginásio do Estado da Capital em 1894.

Como não existia uma seção dentro do aparato administrativo escolar que respondesse pelas questões relativas à instalação de bibliotecas escolares, os dados sobre as mesmas estão dispersos nos relatórios escritos pelos diretores e inspetores para a Inspetoria Geral do Ensino. Os relatórios dos diretores e dos inspetores oferecem uma quantidade extensa e variada de informações sobre as escolas primárias públicas.

É preciso considerar que esses sujeitos escolares estavam presos à subordinação hierárquica e às expectativas quanto a um bom desempenho em seus cargos, assim, entende-se que a maioria dos relatórios busque sempre enfatizar os trabalhos executados por esses profissionais nas escolas. Por isso, os relatórios representavam um meio de justificar as ações empreendidas no interior das escolas, e, se tais ações não tinham alcançado algum sucesso, isso se devia à falta de materiais ou à insubordinação de funcionários e alunos.

Assim, os relatórios se configuraram principalmente em demonstrações da tentativa de

aplicar os métodos e organização pretendida pelos Grupos Escolares. Os relatórios dos inspetores apontavam como foi feito um trabalho de acompanhamento e orientação aos diretores e professores das escolas, e os relatórios dos diretores apresentavam, principalmente, reivindicações referentes ao espaço escolar: reformas, contratação de professores e solicitação de materiais didáticos.

No que se refere às bibliotecas, os relatórios apresentam, em sua maioria, esse espaço na descrição da escola, nos pedidos de materiais e livros, nos pedidos de organização de bibliotecas ou em informações esparsas sobre a utilização de bibliotecas. Por isso, além dos relatórios, procuramos verificar a presença da biblioteca nos métodos pedagógicos (método intuitivo), no espaço físico da escolar (arquitetura escolar) e também na legislação da época.

Embora ocupe uma posição marginalizada no sistema educacional, a biblioteca escolar tinha funções a desempenhar no sistema educativo. Na função educativa, ela representou um reforço à formação do aluno e do professor. No caso do professor, a biblioteca complementava as informações básicas e oferecia recursos para atender às demandas do planejamento curricular.

O Método Intuitivo

A organização escolar, representada pelos Grupos Escolares, determinava uma organização do conhecimento a ser ensinado, de modo seqüenciado e crescente, de acordo com a idade e grau de aprendizagem. A base do conhecimento era o desenvolvimento científico, a partir da valorização da ciência e do seu progresso foram transformados os métodos pedagógicos aplicados nas escolas.

Assim, o modelo pedagógico a ser aplicado passou a ter na ciência a disposição geral para organizar as diferentes disciplinas, com base em duas questões: a observação e a

experimentação. Os sentidos observariam e experimentariam os objetos estabelecendo o conhecimento. Isso era, em síntese, o Método Intuitivo ou Lições de Coisas. Sua denominação está ligada à importância que a intuição passa a desfrutar nesse novo contexto (HILSDORF, 2006).

Como apontado, os chamados "modernos procedimentos de ensino" implantados durante a República, baseados no Método Intuitivo ou Lições de Coisas, não foram inaugurados junto com as reformas educacionais postas em prática com o advento da República.

As discussões e a implantação do método intuitivo remetem-se à segunda metade do século XIX. Exemplos disso foram: a Primeira Exposição Pedagógica em 1883, realizada no Rio de Janeiro, na qual foram expostos e premiados materiais e coleções de objetos a serem utilizadas com o método intuitivo; e os pareceres de Rui Barbosa que defendiam a aplicação do método intuitivo nas escolas e a exclusão de outros métodos de ensino:

> Devem ser rigorosamente excluídos todos os sistemas mecânicos de ensino, todos os processos que apelem para a memória das palavras, empregando-se constantemente o método intuitivo, o ensino pelas coisas (BARBOSA, Rui apud VALDEMARIM, 2004, p. 2)

Um dos principais manuais sobre o método intuitivo, *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development*, escrito por Normal Allison Calkins, foi traduzido para o português por Rui Barbosa, em 1886, recebendo o título de *Primeiras Lições de Coisas*.

Em São Paulo, a introdução do método intuitivo também se fez presente a partir da segunda metade do século XIX, sendo aplicado nas escolas protestantes, de origem americana, como a Escola Americana e o Colégio Internacional. A "Lições de Coisas" também era o método de ensino das Escolas Neutralidade e Modelo, idealizadas por João Köpke, e do Colégio Pestana, fundado por Rangel Pestana.

> Como saber pedagógico em circulação, o método intuitivo desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores, e se constituiu num dos principais elementos da renovação educacional por eles propostos nos projetos de reforma, pareceres, conferências pedagógicas e experiências educacionais de vanguarda, vinculadas a iniciativas governamentais e de particulares, as quais acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação. (SCHELBAUER, 2005, p. 136)

Apoiados nas idéias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827), os defensores desse método de ensino propunham que os professores desenvolvessem junto aos alunos uma educação dos sentidos, exercitando momentos de observação minuciosa e organizada, a fim de favorecer o desenvolvimento mental das crianças. Assim, o método intuitivo ancorava-se em lições sobre as coisas, procedimento em que o professor utilizaria de objetos e materiais escolares com a finalidade específica de permitir aos alunos ver, sentir, observar, tocar os objetos, desenvolvendo dessa forma um tipo de aprendizagem sensorial em relação aos materiais e aos fenômenos da natureza. O ensino com base nesse método deveria ser desenvolvido a partir

> do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras, dos princípios para as regras, ou seja, do que pode ser observado para a abstração (VALDEMARIN, 2000, p. 77)

Defendia-se a aprendizagem por meio da interpretação da natureza e da observação como o método mais apropriado ao ensino das crianças. Em contato com os objetos naturais, a criança poderia fazer associações a partir do que observava e esse contato permitiria que ela estabelecesse relações com outros objetos e fatos e desenvolveria os conteúdos esperados no processo de aprendizagem.

> o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento. (VALDEMARIN, 2000, 76-77)

O ensino por meio dos sentidos tinha início com a visão: a observação dos objetos a partir de exercícios propostos. Dirigia-se o olhar do aluno para a cor, a forma, o tamanho do objeto. A criança deveria perceber, comparar e descrever o que via. Assim, a observação e experimentação permitiriam progredir

> das percepções dos sentidos para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência. Dada a proposição de que os sentidos são os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento, os objetos a serem utilizados no ensino, isto é, postos para serem observados, assumem papel fundamental, pois são a garantia de que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas gerado com base no contato com o objeto. (VALDEMARIN, 2000, p. 77)

O que estava em pauta, era um método de ensino para o professor que se convertesse em uma orientação efetiva para a condução dos alunos na sala de aula. Para isso, alterava-se o papel pedagógico do livro escolar, que deixava de ser somente o material didático dos alunos e se convertia no material essencial do professor, pois apresentava os procedimentos e exercícios a serem executados durante as aulas.

> Diante de tantas proposições inovadoras, torna-se compreensível o surgimento de manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica. Neste contexto, o livro assume uma função diferenciada na instrução: passa a ser menos utilizado pelo aluno como depositário primordial das lições a serem memorizadas e torna-se o material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representam a

> orientação metodológica geral prescrita, justificando a proliferação destes manuais no período (VALDEMARIN, 2006, p. 92)

Para isso, e em substituição à aprendizagem baseada em livros-texto que deveriam ser memorizados, os mais variados materiais didáticos deveriam ser utilizados: quadros, caixas com formas geométricas, compassos, coleções de abecedários, cartões para leitura, globos, mapas, esqueletos, microscópios, quadros de história natural e de física etc.

A passagem da teoria do método para a prática no interior da escola não se constituía em tarefa simples: utilizar o método para garantir bons resultados significava transformá-lo em atividades práticas. Para se tornar conteúdo ensinável, o método intuitivo pressupunha a criação de um aparato metodológico destinado a permitir a aprendizagem, configurado nesses vários objetos escolares a serem utilizados em uma seqüência específica. Os materiais e livros didáticos, quando aplicados, funcionariam como ferramentas pedagógicas destinadas a facilitar a aprendizagem, expressando o conteúdo, os valores e os conhecimentos que deveriam ser transmitidos. O que se encontrava sistematizado nos materiais didáticos era o conjunto de diretrizes que serviria de guia para a ação docente, para a prática pedagógica (VALDEMARIN, 2004).

Nesse contexto, é possível compreender a necessidade, o surgimento e o uso de manuais destinados a orientar a concepção e permitir os usos do método na prática pedagógica. Além disso, era mister que as escolas possuíssem e utilizassem os livros didáticos, pois, com o novo método, os livros assumiriam uma função diferenciada na instrução: não seriam mais o depositário das lições dos alunos e, sim, o material essencial para o professor e para o aluno, pois, conteriam os procedimentos e as atividades que representavam o método.

Assim, era preciso que esses livros estivessem disponíveis para alunos e, principalmente, para os professores no interior das escolas. Fator esse contribuinte para o

surgimento de bibliotecas nos Grupos Escolares. Funcionando para depósito de livros ou espaço para uso dos livros, a biblioteca escolar teve sua função ligada à renovação dos métodos pedagógicos e à necessidade de material didático coerente com o método intuitivo.

Um exemplo da utilização da biblioteca para consulta aos livros referentes ao método intuitivo foi verificado na cidade de Tatuí, em 1906. O diretor, ao descrever os procedimentos aplicados na escola para a realização do ensino por meio do método intuitivo, descreve o uso da biblioteca:

> Foram utilizados ao ensino de leitura os livros adotados, os quais se forneceram aos alunos reconhecidamente pobres. Serviram para a consulta do pessoal docente as obras existentes na biblioteca. (ORDEM 06935)

Outro exemplo do uso da biblioteca como ferramenta auxiliar ao professor foi encontrado na cidade de São Carlos, na Escola Normal, que abrigava desde 1912, uma Escola-Modelo anexa, para a aprendizagem prática dos alunos da Escola Normal. Essa escola possuía uma biblioteca com grandes coleções de livros, incluindo as obras referentes ao método intuitivo de Norman Calkins. O controle de retiradas dos livros da biblioteca da Escola Normal apontava que as obras de Calkins foram retiradas para consulta pelos professores da Escola-Modelo, inclusive pelos professores substitutos, que buscavam em Calkins a base para elaborar e aplicar os programas de ensino do método intuitivo (BIANCO, 1999).

O Espaço da Biblioteca na Arquitetura Escolar

A escola como um espaço próprio e não mais a casa do professor ou um espaço por ele alugado, implicou na construção e definição de modelos arquitetônicos para o ensino. Pela

primeira vez, foi instalado um edifício-escola, uma identidade para a escola, definida por espaços específicos para a produção do ensino. Esses espaços determinavam os lugares e a separação entre os diversos atores do cenário escolar: gabinete para o diretor, sala de professores, sala de aulas para os alunos de acordo com o sexo e o grau de aprendizagem.

> a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 1998, pg. 45)

Como colocado anteriormente, é na conjuntura da Primeira República que se iniciam as construções de edifícios específicos para fins escolares. A necessidade de um espaço específico para o ensino, especialmente construído para esse fim, foi o resultado das inovações pedagógicas ocorridas nesse período, ao mesmo tempo em que representavam o desenvolvimento do progresso e a visibilidade pretendida pelo governo republicano.

> a construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2005, p. 97.

Apesar de serem grandes monumentos, a concepção arquitetônica dos Grupos Escolares procurava aliar racionalidade econômica e funcional a padrões estéticos. Os órgãos oficiais, atendendo a esses princípios de racionalização e economia, determinavam aos arquitetos contratados as normas para a projeção dos edifícios escolares, como número e

tamanho das salas de aula, delimitação das alas feminina e masculina, ventilação, iluminação, pátio, sanitários, jardins e áreas administrativas, buscando ao mesmo tempo, estabelecer as idéias de modernização do ensino

> Uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas. Portanto, foi necessário desenvolver projetos que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia. (BENCOSTTA, 2005, p. 97)

Tais prédios escolares eram marcados por uma linguagem arquitetônica eclética, baseada nos modelos europeus. Alguns edifícios possuíam elementos da arquitetura neoclássica, outros possuíam elementos góticos, dependendo do arquiteto responsável pelo plano de edificação. Alguns arquitetos responsáveis pelos projetos dos Grupos Escolares foram Ramos de Azevedo, Victor Dubugras, José Van Humbeeck, Manuel Sabater e Carlos Rosencratz, predominando no período de 1890 a 1920 os projetos de Ramos de Azevedo e Victor Dubugras (WOLFF, 1992).

Esse período foi marcado pela utilização de projetos "planta-tipo", ou seja, repetia-se o mesmo projeto de um arquiteto em diversas cidades, ou em escolas de uma mesma cidade, cabendo a outro arquiteto desenvolver os projetos das fachadas, afinal, eram as fachadas que conferiam identidade própria a cada uma das escolas. Entretanto, por vezes, a única alteração de uma escola para outra era a altura do porão, a qual variava de acordo com o desnível do terreno. Em certa medida, isso ocorria não só pelo prazo para a construção, o qual deveria ser curto, pois à República, ainda incipiente, demandavam símbolos para sua legitimidade, mas também pela quantidade de arquitetos contratados (estrangeiros, na maioria) pela Superintendência de Obras Públicas. A esses arquitetos era delegada não só a construção de

edifícios escolares, mas também de outros prédios públicos (WOLFF, 1992, CORRÊA, MELLO e NEVES, 1991, BUFFA e PINTO, 2002).

Inicialmente, os edifícios escolares compreendiam basicamente dois pavimentos que abarcavam duas salas de administração (professores e diretoria) e oito salas de aula (quatro para a ala feminina e quatro para a ala masculina). Programas arquitetônicos mais elaborados com anfiteatro, biblioteca e laboratórios eram para as Escolas Normais, como apontado por CORRÊA, MELLO E NEVES (1991) e corroborado em um artigo sobre antigos prédios escolares publicado no jornal de Campinas em 1997:

> Mais elaborados do que os edifícios apenas para grupos escolares, os prédios das Escolas Normais tinham a mesma planta e estilo. (...) Os amplos prédios, sempre em lugares bem escolhidos, possuíam requintes como bibliotecas com livros importados, salas de música, de história natural com bichos espalhados e esqueletos. (FARJALLAT, 1997, p. 11)

CORRÊA, MELLO E NEVES (1991) afirmam que, apesar de programas arquitetônicos com anfiteatro, biblioteca e laboratórios serem para as Escolas Normais, alguns Grupos Escolares existentes no Interior e na Capital também possuíam esses espaços, e WOLFF (1992) ao se referir aos Grupos do Interior, expõe que "as escolas com maior número de classes ficavam com a possibilidade de organizarem turmas extras ou de instalar adequadamente bibliotecas" (p. 202).

Numa análise das plantas arquitetônicas, datadas de 1902, verifica-se nos Grupos Escolares de São João da Boa Vista e de Rio Claro, a inclusão da biblioteca [*figura 2*]. Em outros projetos constantes da obra desses autores, no decorrer dos anos entre 1893 e 1920, a maior parte das escolas apresenta um espaço destinado a objetos ou materiais escolares, normalmente ao lado da sala dos professores ou do diretor, como nos grupos escolares: G. E. de Palmeiras; G. E. de. Penha de França; G. E. de Porto Ferreira; G. E. de Faxina; G. E. de

Jardinópolis; G. E. de Santa Cruz do Rio Pardo; G. E. de Salto de Itu; G. E. de Santa Rita do Passa Quatro; G. E. de Dois Corrégos; G. E. de Serra Negra; G. E. de Cruzeiro; G. E. de Itararé; G. E. de Bebedouro; G. E. de Bairy; G. E. de Fartura; G. E. de Piracaia; G. E. de Capão Bonito de Parapanema; G. E. de Cravinhos; G. E. de Santana e G. E. da Barra Funda. CORRÊA, MELLO E NEVES (1991).

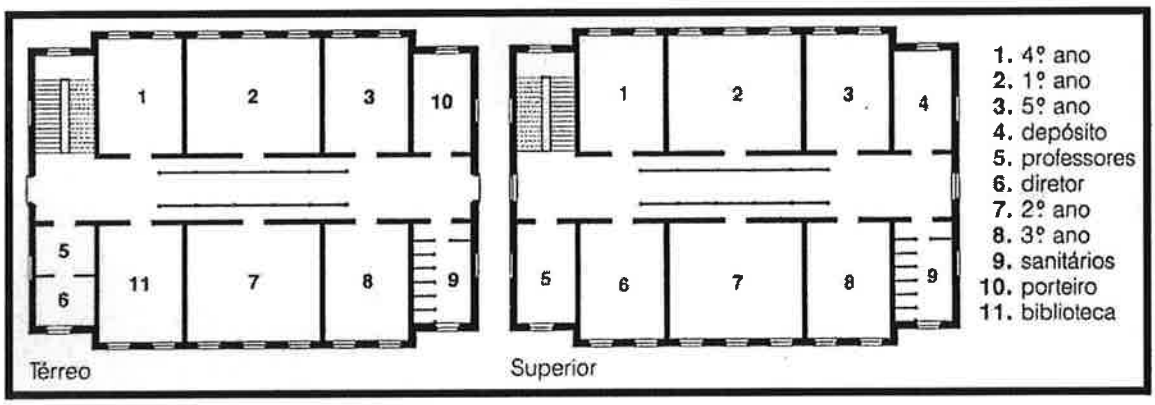


Figura 2. Planta dos Grupos Escolares de São João da Boa Vista e de Rio Claro.
Fonte: Corrêa, Mello e Neves (1991)

A presença de um projeto mais elaborado, com biblioteca, também pode ser encontrada na cidade de Mococa, e um espaço para depósito de livros também é apontado na Segunda Escola-Modelo da cidade de São Paulo.

O Grupo Escolar de Mococa foi projetado em 1909 e edificado em 1911, o projeto do edifício, que passou a funcionar em 1913, possuía dez salas de aula, de 25 metros quadrados, uma sala de espera, gabinete da diretoria, portaria e duas salas para professores, arquivo, depósito de material didático e biblioteca, o que se confirma na descrição do edifício:

> O edifício tem a forma de um retângulo, com uma área central livre para ventilação, e onde são cultivados arbustos e flores em tinas. Contém dez salas, na média de 25 metros quadrados, uma sala de espera, gabinete de diretoria, portaria e duas salas para professores. Na portaria, além do arquivo, depósito de material didático e biblioteca. (Jornal "A Mococa", 11/05/1913 *apud* PORCEL, 2007)

Em sua descrição sobre a cidade de São Paulo, na década de 1900, Alfredo Moreira Pinto descreve um lugar para depósito de livros, ao lado do museu escolar e da sala dos professores, na Segunda Escola Modelo do Carmo:

> Funciona à rua do Carmo, esquina da rua Santa Thereza. Ocupa um grande prédio de um andar na frente, com sete janelas, e dois andares nos fundos. O pavimento térreo tem cinco janelas e duas portas. Ali funcionam o 4° e o 5° anos da seção feminina. No pavimento superior funcionam, na frente do edifício, o 1°, 2° e 3° anos da seção feminina e para os fundos o 1°, 2° e 3° anos da seção masculina. Nesse pavimento acham-se o escritório, uma sala de depósito de livros, o museu, as salas dos professores e das professoras. (PINTO, 1900, p. 131)

A partir dos anos 1920, aos poucos, os prédios deixaram de ser projetados e executados seguindo as características apresentadas, pois, os chamados escolanovistas passaram a criticar os custos dessas obras e, principalmente, os usos das mesmas. O movimento da Escola Nova reestruturou as escolas e os métodos aplicados, pois, defendiam que esses "templos de civilização" não foram feitos e não estavam sendo utilizados para atender à educação do povo e, sim, para as elites. Esse seria um dos motivos que levou à construção de escolas de custo mais baixo e com uma linguagem arquitetônica distinta dos grandes Grupos Escolares. (WOLFF, 1992, CORRÊA, MELLO e NEVES, 1991, BUFFA e PINTO, 2002).

A Biblioteca na Legislação Escolar

A discussão sobre a implantação de bibliotecas nas escolas está presente desde o início dos debates para a reforma da instrução pública pós-Império, sendo defendida por professores, de acordo com o Plano Oferecido ao Governo para a Reorganização do Ensino Popular de 1889 publicado no jornal *A Província de São Paulo*:

> as escolas de ensino primário funcionarão em um só prédio com vastas salas bem arejadas, pátios arborizados, museus escolares, bibliotecas populares, mobílias (...)."[16]

Nessa manifestação a biblioteca escolar é pensada como uma biblioteca popular, diferentemente do que consta no regulamento norteador da organização do ensino, a Lei n. 88 de setembro de 1892 que reforma a Instrução Pública. No artigo 7°, sobre a organização escolar, são definidos os usos e a função da biblioteca escolar, mas não para uma biblioteca popular:

> Para uso e instrução do professor haverá, sob sua guarda e responsabilidade, em cada escola preliminar, uma biblioteca escolar, contendo manuais de modernos processos de ensino e vulgarização das principais aplicações da ciência, à agricultura e à industria.

A função de biblioteca para uso do professor é mantida no decreto que regulamenta a execução da lei n. 88/1892, o decreto n. 218 de 27/11/1893:

> Artigo 68 – Para uso e instrução do professor haverá, sob sua guarda e responsabilidade, em cada escola preliminar, uma biblioteca escolar, contendo manues de modernos processos de ensino e vulgarização das principais aplicações da ciência, à agricultura e à industria (art. 7° da lei de 88).

É essa a legislação sobre bibliotecas escolares que vai vigorar em fins do século XIX, repetida no Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo e ratificada no decreto n. 248 de 26/7/1894.

Quanto aos Grupos Escolares, esse mesmo regimento não só pressupunha a existência de bibliotecas nessas instituições, como também estabelecia o cuidado da mesma a cargo do

[16] Datado de 23.11.1889 e assinado pelos professores Carlos Escobar, Artur Breves, Sebastião Ponte, Pompeu B. Tomassini e Gregório da Costa Muniz.

diretor, de acordo com o artigo 84 § 8º:

> Artigo 84 – Ao diretor compete:
> (...) § 8º Velar pela boa guarda do edifício, bibliotecas, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares.

A finalidade da biblioteca pensada pelos reformadores da educação vai de encontro à necessidade de ser criar uma escola identificada com os avanços do século em relação aos métodos de ensino. Os "modernos processos de ensino" seriam os baseados no método intuitivo, o qual, como vimos, estava pautado na observação, na intuição, a criança iria adquirir o conhecimento pelo que estava no ambiente próximo a ela, partindo do concreto para o abstrato e compreendendo o mundo por meio da ciência e da observação das coisas. Para isso, eram necessários manuais para a aplicação do método.

Por meio da ciência, seriam dadas as condições para que o ser humano se tornasse um cidadão. A base do ensino seriam as noções científicas, o saber enciclopédico, para que fosse possível o alcance de uma cidadania plena. Para isso era preciso capacitar os professores, familiarizando-os com os processos científicos:

> No século em que vivemos, todas as liberdades foram conquistadas pela ciência. Só esta desvenda a realidade das coisas, só esta separa o joio do trigo, só esta nobilita o homem, só esta combate, resiste e vence. (Caetano de Campus *apud* CARVALHO, 2003).

A indústria e a agricultura são valorizadas pela sociedade, principalmente, em um Estado cuja base da economia é a agricultura cafeeira e cujas aspirações industriais estão sendo colocadas em prática. Capacitar o professor para que forneça aos seus alunos os conhecimentos científicos, valorize a indústria e a agricultura era tentar cumprir as funções dessa escola pensada para o progresso e modernidade do Estado.

Podemos ver na biblioteca uma dupla função: ao capacitar o professor, ela não apenas

aumenta o aparato de controle das leituras destes, mas também assegura o acesso a instrumentos necessários e primordiais para garantir a disseminação dos ideais e modelos desejados. A biblioteca, pensada na legislação de 1894, define um espaço de leitura que, antes de ser para o aluno, é próprio para o professor primário, um espaço limitado, um lugar para aqueles a quem é necessário determinar o que precisam continuar a aprender para instruir e garantir a formação dos alunos.

Os legisladores educacionais buscavam ao orientar as leituras, determinar as obras que deveriam ser utilizadas no ensino, mas, mais que uma orientação, o que vemos nas determinações é um controle sobre o que deve ser lido e ensinado. O que ler na escola passa por uma clara seleção estatal: os livros a serem usados nas escolas teriam que ser somente os autorizados pelo Estado, como estabelecido no Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo[17] no capítulo sobre material escolar:

> Artigo 17 – No ensino ministrado pelas escolas publicas serão adotados somente os livros que o Conselho Superior aprovar.
> Artigo 18 – Os livros e mais objetos destinados ao ensino preliminar serão distribuídos às escolas pela diretoria geral da instrução publica, que os enviará aos respectivos professores por intermédio do inspetor de distrito.
> Artigo 19 – Fica a critério do professor permitir que os alunos levem para suas casas os livros de que fizerem uso, tendo em vista, para essa permissão, o cuidado com que as crianças tratarem os mesmos livros.
> Artigo 20 – Para ressalva de suas responsabilidades quanto aos livros, os professores são obrigados a consignar, no livro de inventário de suas escolas, todas as observações relativas aos estragos dos livros fornecidos.
> Artigo 21 – Os livros serão distribuídos na proporção designada pelo Conselho Superior e destinando-se ao uso dos alunos cujos pais ou protetores não puderem fazer aquisição das obras adotadas para o ensino.

Para os reformadores da educação, o governo e suas leis, ao tentar determinar as

[17] São Paulo. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Atos do Poder Executivo. Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894 que aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas.

escolhas dos livros, não estava agindo como um dispositivo arbitrário, ao contrário, para eles, cabia ao Estado controlar o bom uso das obras na escola para uma orientação que favorecesse o desenvolvimento da educação baseada nas idéias liberais, na consolidação dos ideais de patriotismo e cidadania e nos métodos de ensino advindos dos Estados Unidos e da Europa.

No caso das bibliotecas, o controle do Estado sobre os livros a fazerem parte da mesma pode ser visto na lista de livros pertinentes a uma biblioteca escolar aprovada por meio do Ato da Secretaria do Estado do Interior, assinado pelo secretário de negócios do Interior Bento Bueno, que aprovou a classificação de livros escolares para uso nas escolas preliminares e complementares feita pelo parecer da comissão[18] encarregada de revisar os livros escolares e publicado na *Revista de Ensino*, em junho de 1904, na seção "Noticiário", subseção "Atos Oficiais".

De acordo com o parecer, as obras e objetos examinados foram dispostos em dois grupos gerais: a) livros didáticos e b) cadernos, mapas e materiais de ensino. O primeiro grupo (livros didáticos) englobava três seções: a) livros de leitura: obras em condições de serem adotadas no ensino da leitura para os cursos preliminar e complementar; b) compêndios e manuais: sem adoção oficial e obrigatória – podem ser recomendados aos professores, podendo servir de roteiro para as demais disciplinas dos programas; e c) livros diversos: "que podem ser aproveitados na constituição de uma útil biblioteca escolar". (p. 254). Na explicação sobre cada seção, a justificativa e a listagem dos livros para a biblioteca estão na seção (c) (livros diversos) sob o título de "Biblioteca escolares":

> Seção C - Bibliotecas Escolares
> A existência de bibliotecas escolares anexas aos grupos escolares, escolas modelo e escolas complementares representa uma necessidade a tal ponto sensível, que a comissão se julga dispensada de encarecê-la. Para a constituição de tais bibliotecas, podem ser aproveitadas

[18] A comissão foi composta pelos professores: João Lourenço Rodrigues, J. Luiz de Brito e Antônio Rodrigues Alves Pereira.

todas as obras que, aprovadas pelos órgãos competentes em diversas épocas, não foram incluídas nas secções a e b, em razão do critério adotado nos trabalhos da comissão. Não se cingiu, porém esta à inclusão de tais obras; e, por isso mesmo, mais útil, a comissão tratou de ampliá-la com a indicação de outras obras de reconhecido valor pedagógico, deparando assim ao professor inteligente e consciencioso um repositório abundante de informações tendentes a orientá-lo com segurança sobre a evolução do ensino nos países cultos. A comissão não desconhece que, mesmo com esta ampliação, esta seção é ainda muito incompleta; não lhe permitiu, porém, a escassez de tempo para fazer trabalho mais desenvolvido nesta direção.
(...) Seção C - Livros que estão no caso de ser aproveitados para a constituição de bibliotecas escolares, anexas aos grupos escolares, Escolas-Modelo, e escolas complementares.
Samuel Smiles – O dever. Já aprovado.
Samuel Smiles – Ajuda-te. Já aprovado.
Samuel Smiles – O caráter. Já aprovado.
Samuel Smiles – Vida e trabalho. Já aprovado.
Samuel Smiles – Economia doméstica.
Samuel Smiles – O poder da Vontade.
Thomaz Brandão – Sentimento.
João Macé – História de um pedacinho de pão.
Rodolpho Theophilo – Ciências naturais em contos.
Cacilda Francioni – Literatura Nacional.
Zalina Rolim – Livro das crianças.
Francisca Julia – Livro da infância.
Xavier Pinheiro – Musa das escolas.
A. Goulart – Literatura infantil
Tulio de Campos – Os grandes pensadores.
Felix Ferreira – Noção de vida pratica.

Lista supplementar
Spencer – Da Educação.
Gustave le Bon – Psychologie de l'éducation.
Rayot – Leçons de Psychologie.
Parker – Talks on teaching.
Dr. Jaguaribe – Arte de formar homens de bem.
Adolpho Coelho – Dicionário da Educação.
José Feliciano – O descobrimento do Brasil.
M. P. Carpentier – Cours d'éducation et d'instruction.
Vichmann – Atlas Universal.
Compayré – Pedagogia et Psychologie.
Gillet – Hygiene infantil.
Taunay – Retirada de Laguna.
Machado de Assis – Varias Historias.
(*Revista de Ensino*, 1904, p. 261-262)

Assim, a dependência da autorização do governo implicou mais do que um controle

sobre a circulação do livro dentro da escola pública: o governo buscou fazer do leitor no espaço escolar "um leitor acompanhado" (CHARTIER & HÉBRARD, 1995). No caso dos professores, controlar a leitura asseguraria o domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos e forneceria um repertório auxiliar à formação do professor. Mais do que uma orientação ao professor, a leitura acompanhada do professor buscava fornecer um arcabouço de saberes pedagógicos condizentes com os ideais de ensino republicanos. Como colocado por CHOPIN (2002), os livros escolares "não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas (*apud* BITTENCOURT, p. 69).

Os educadores e os legisladores dessa época buscaram estabelecer um sentido para a biblioteca escolar e determinar a interpretação e usos corretos à leitura. Buscaram estabelecer uma ordem: a ordem desejada por meio de sua autoridade. Entretanto, essa ordem não anulou a constituição de bibliotecas, que, embora partissem de determinações estatais, foram constituídas também através de doações de livros que não passaram pelo crivo do Estado.

> Quaisquer que sejam as intenções que presidiram ao seu nascimento, a biblioteca é um dispositivo evidente de controle das leituras populares, controle conservador, reformista ou revolucionário, conforme o caso, controle privado ou público, conforme o Estado seja ou não presente, mas sempre um controle daqueles que ainda não sabem ler bem, ou escolher seus livros, daqueles que não se deveria deixar sós para enfrentar os perigos de certas leituras no universo cada vez mais amplo do texto escrito (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.119).

A Organização de Bibliotecas nos Grupos Escolares

Muitas das bibliotecas nos Grupos Escolares foram tributárias da boa vontade dos inspetores, dos diretores e dos recursos fornecidos pela comunidade local. Organizaram-se em torno de doações iniciais por parte de figuras locais proeminentes, sendo as obras oferecidas

ao público escolar como auxílio para o progresso do ensino. Não havia procedimentos específicos com respeito à dotação de recursos para as bibliotecas: os notáveis locais e as Câmaras Municipais intervêm e decidem sobre a ajuda aos Grupos Escolares, variando esses recursos de acordo com a região e até mesmo entre Grupos Escolares do mesmo lugar.

Nomes de educadores e autoridades governamentais eram dados às escolas. O mérito para essa escolha pode ser tanto por conta das doações de prédios e incentivos para a criação e funcionamento de escolas em determinadas regiões ou mesmo para enaltecer os nomes da República: Cesário Motta para o Grupo Escolar de Itu (seção feminina), Caetano de Campos para a Escola Normal e Prudente de Moraes para a Escola Modelo da Luz. A Escola Modelo Maria José recebeu o nome da mãe do doador do prédio, Fernando de Albuquerque, e o Grupo Escolar (seção masculina) de Itu recebeu o nome de Queiroz Telles também doador do prédio e benfeitor do grupo.

A República estabeleceu um sistema escolar em torno de um corpo profissional formado de professores controlados pelos diretores das escolas e pelos inspetores submetidos ao inspetor geral da Instrução Pública o qual, por sua vez, estava subordinado ao Secretário do Interior. Esses agentes disputavam espaços, possuíam rivalidades e tensões ideológicas entre si, o que resultava na influência política: quem tinha mais poder privilegiava despesas aos seus favoráveis. Se o inspetor ou diretor escolar de determinada região tinha ligações com o poder local, ele conseguia recursos para a instalação das bibliotecas, o mesmo ocorria com o diretor do Grupo Escolar. Alguns diretores de Grupos Escolares, seja da Capital ou do restante do Estado, ocuparam cargos políticos e influenciaram as decisões da Câmara ou do Departamento de Instrução Pública para que seus pedidos fossem atendidos.

A atuação do diretor pode ser notada na cidade de Itu, no Grupo Escolar Queiroz Tellez, a qual nos fornece as primeiras notícias sobre a organização de uma biblioteca escolar. Como esse grupo foi o resultado da reunião das escolas masculinas antes mesmo da

regulamentação da lei de criação dos Grupos Escolares, recebeu, inicialmente, a denominação de "Escolas Reunidas". Em carta datada de 1893 e direcionada ao Inspetor do 18° Distrito da Instrução Pública, à Câmara Municipal e ao Ministro da Instrução Pública Cesário Motta Junior, o diretor ressalta a instalação da biblioteca:

> Também levo ao conhecimento da Câmara e do Inspetor deste distrito que, uma vez reunidas as escolas publicas desta localidade, urge a necessidade de uma biblioteca, que virá cooperar para o engrandecimento de nossas escolas. Com relação a mais este melhoramento, já alguns donativos têm-se feito, quer de livros quer em dinheiro, os quais com satisfação vou mencioná-los: o cidadão Fernando de Souza tendo conhecimento que os professores das Escolas Reunidas projetavam a criação de uma biblioteca para as mesmas, e demonstrando o seu amor pelas letras, ofereceu dois grossos volumes sobre a educação, traduzido por Castello Branco; o mesmo fizeram o inteligente menino Antonio de Queiroz, filho do benemérito Dr. Queiroz Telles, e também o Inspetor desse distrito, os quais ofereceram, este a importância de cinqüenta mil réis e aquele quatro volumes sobre ciências naturais (ORDEM 04969).

No Grupo Escolar Cesário Motta (onde funcionavam salas de aulas para o público feminino), também da cidade de Itu, o inspetor escolar Francisco de Oliveira Chagas descreve a instalação da biblioteca como sendo uma iniciativa sua e tendo como objetivo auxiliar o desenvolvimento do ensino. Em carta datada de 16 de novembro de 1894, dirigida ao Conselho Superior de Instrução Pública, destacava sua ação, juntamente com pedidos de livros.

> Tenho a honra de participar-vos que fundei uma pequena biblioteca anexa ao 2° Grupo Escolar - Dr. Cesário Motta, desta cidade, para uso não só das crianças como também dos professores. O fim que tenho nisto é bom, talvez não seja bem sucedido; desejo despertar o interesse publico pela causa da instrução popular. Junto, tomo a liberdade de remeter a esse ilustre Conselho, duas circulares, para vos mostrar o apelo que faço e hei de fazer ao publico (...)
> [circular] No intuito de enriquecer a biblioteca escolar para uso das meninas e professoras do "Grupo Escolar Dr. Cesário Motta venho pedir a VSa. um pequeno auxilio para aquele fim. Tratando-se de uma

> instituição de ensino que muitos benefícios deve necessariamente trazer a esta cidade, benefícios tanto maiores quanto melhor for a sua organização, estou certo de que corresponderá VSa. ao meu apelo. E em nome da infância que naquela casa recebe instrução agradeço, desde já, o valioso concurso que VSa. prestar à mencionada instituição (ORDEM 04969).

As ações realizadas pelos diretores e inspetores nos Grupos Escolares são constantemente destacadas pelos mesmos, pois, esses agentes procuravam exaltar as iniciativas empreendidas no interior das escolas e o sucesso alcançado na sua realização, demonstrando que estão empenhados na marcha do ensino.

As iniciativas desses agentes são relatadas, na maior parte das vezes, tendo como objetivo o sucesso do empreendimento, nesse caso, a realização e o progresso do ensino. Justificavam as realizações que foram incompletas alegando que não ocorreram por falta de vontade, e, sim, por falta de incentivo do governo do Estado. Isso pode ser verificado, em relatório desse mesmo inspetor, datada de 1895, no qual o inspetor ressalta, mais uma vez, a criação da biblioteca e as doações locais, reclamando a falta de incentivo financeiro do estado.

> Entendendo ser um grande melhoramento para os grupos escolares, fundei uma pequena biblioteca infantil anexa ao 'Grupo Escolar Dr. Cesário Motta'. Fiz imprimir circulares pedindo auxilio para tal fim. Não foi o meu pedido desprezado. Tem já, pois, esta biblioteca, que se destina às professoras e crianças, muitos livros e jornais. O Sr. Dr. Queiroz Telles, a Exma. Condessa de Parnaíba, o Rvmo. Reitor do Colégio São Luiz, presentearam esta instituição com valiosos donativos.
> Representei ao Exmo. Governo, pedindo uma verba para esta biblioteca, da do presente orçamento, que concede auxilio as escolas noturnas, gabinetes de leitura e bibliotecas. Ainda espero que o meu pedido seja atendido. (ORDEM 04971)

Outro inspetor atuante em relação às bibliotecas nas escolas é Antonio Villela Júnior, encarregado da direção do Grupo Escolar Luiz Leite, em Amparo, até a nomeação de um diretor para a escola. Conforme relatório enviado ao Conselho de Instrução Pública, em março

de 1895, verificamos como as relações do inspetor na cidade favoreceram a instalação da biblioteca.

> Convencido da real vantagem das bibliotecas escolares e satisfazendo preceito regulamentar, lembrei-me de organizar essas bibliotecas, porém sendo essa organização mais praticável nos grupos escolares, trato de adquirir obras científicas, literárias e didáticas para o grupo Luiz Leite, contando já 60 volumes, nutrindo essa inspetoria a esperança de multiplicar esse número visto a boa vontade e generosidade que encontro no povo amparense (ORDEM 04971).

Também no caso do Grupo Escolar da cidade de Tatuí, de acordo com relatórios enviados durante o ano de 1907, era a Câmara Municipal quem fornecia os livros para a biblioteca escolar do grupo.

> Zelosa, tem feito, a este estabelecimento donativos importantes, uns objetos de inteira necessidade para bom encaminhamento metódico do ensino, outras obras de consulta, por meio das quais professores podem ter certeza de um bom guia (ORDEM 07105).

Os recursos destinados à biblioteca escolar pelas Câmaras Municipais ou por particulares, não se traduzem apenas em livros, mas também na construção de espaços para a biblioteca, como foi o caso do Grupo Escolar Coronel Augusto Cezar, da cidade de Leme. Em ofício enviado em janeiro de 1912, o diretor Luiz de Campos comunicava ao Secretário do Interior as reformas, incluindo o espaço da biblioteca, feitas pela Câmara Municipal (ORDEM 06712)

É difícil avaliar os resultados alcançados por essas bibliotecas e, se de fato, elas foram instaladas. As informações constantes nos relatórios, dado o lugar em que esses agentes escolares ocupavam no cenário educacional, podem ter sido muito aumentadas. Entretanto, essas informações são representativas do espaço e função ocupados pela biblioteca nos Grupos Escolares.

Outras tentativas de instalações de bibliotecas, pautadas menos em relações políticas, mas mais no cumprimento da legislação escolar ou no aperfeiçoamento do ensino são verificadas nas concorrências abertas pelo Governo do Estado para a construção de escolas e também nas relações de gastos para as escolas. Os relatórios de despesas destacam, por exemplo, valores a serem despendidos para as bibliotecas escolares nos municípios de Rio Bonito, Porto Feliz, Tietê, Guareí e Tatuí. De acordo esses relatórios, em Tatuí e em Tietê, as bibliotecas dos Grupos Escolares dessas cidades deveriam ser para uso dos professores e professoras da cidade em geral e não somente dos funcionários e alunos do Grupo Escolar (ORDEM 04970).

A Falta de Bibliotecas

Enquanto alguns Grupos possuíam bibliotecas, a queixa pela falta de livros didáticos e materiais de ensino é recorrente em relatórios e ofícios sobre as escolas estaduais enviados ao Conselho Superior. O inspetor Raphael de Moraes Lima, responsável pelos municípios de Bananal, S. José do Barreiro, Arêas, Queluz e S. Francisco de Paula de Pinheiros, localizados no Vale do Paraíba, em relatório referente ao ano de 1894, reclamava que as escolas preliminares do distrito não dispunham de móveis escolares, de livros didáticos, de museus e de bibliotecas, recursos necessários "para uma boa transmissão de completo e integral ensino" (ORDEM 04971).

Cabia ao Estado o fornecimento do material necessário para a instalação e funcionamento das escolas: livros, aparelhos, utensílios e mobiliário. Fornecer esse material adequadamente às escolas demandava custos onerosos. A expansão do ensino foi acompanhada por um aumento vertiginoso nas despesas com a instrução pública, o que acabou por levar as autoridades a permitir essa expansão, mas, a distribuição dos recursos

para as escolas variava de acordo com o grau de importância que o Governo lhes atribuía. Assim, os recursos iam privilegiadamente para as escolas-modelo, posteriormente para os Grupos Escolares da capital e depois do interior e, por fim, para as escolas primárias restantes (NASCIMENTO, 1980).

Isso pode ser verificado ao analisarmos a Escola-Modelo Maria José, localizada na Capital. Apesar de a diretora reclamar a necessidade de uma sala para guarda de material escolar em relatório datado de 26 de dezembro de 1898, seu pedido é logo atendido: em relatório, ao final de 1899, a diretora relata que estão sendo feitas as obras para a sala de material escolar. Não só as relações políticas estavam presentes, mas também a posição da escola, como Escola-Modelo, favorecendo a realização das obras:

> graças sobretudo ao Governo e ao patriótico estímulo do Dr. Fernando de Albuquerque desde já podemos contar com mais duas salas espaçosas de aula com seus competentes vestiários e uma outra sala que servirá de deposito para o material escolar. (ORDEM 06926)

Se analisarmos não somente a quantidade de livros presentes nessa escola, mas pensarmos em quais são esses livros, vemos que a escola possui um material abundante para o ensino primário pensado como moderno na época. Livros importados ou novos sobre pedagogia, sobre o método intuitivo, de moral e cívica etc, são objetos onerosos, que demonstram que a escola ocupa um lugar privilegiado quando se trata de recebimento de livros ou mesmo autorização para a compra por parte do governo (ORDEM 06935).

O Governo favorecia as escolas-modelo, principalmente as da capital, de acordo com relatório do diretor do Almoxarifado da Instrução Pública, Francisco Botelho, apresentado ao secretário do Interior. O diretor afirmava que o governo, em 1916, havia importado material escolar destinado a dez Grupos Escolares, entretanto, esse material "foi em parte destinado às escolas-modelo da capital e desse modo a encomenda só atingiu um grupo do interior ficando

todos os outros desprovidos como se achavam e agora reclamam como já reclamavam" (SOUZA, 1998, p. 227).

Nesse sentido, a maioria das escolas não se consolidou como "templos de civilização"[19] dotados de modernos instrumentos de trabalho para professores e alunos compreendendo livros, objetos e materiais de ensino e as despesas para as bibliotecas escolares ocuparam um lugar marginal no orçamento da Instrução Pública, o que ajudaria, em parte, a compreender a falta de atendimento aos pedidos relativos a elas e a busca por recursos advindos das Câmaras, ou por meio de doações feitas pelas "elites" locais. Como vimos, são as relações pessoais, e, principalmente, as políticas que se sobrepõem diante das razões para a distribuição de material para as escolas.

As relações entre os agentes escolares, entre o poder local (Câmaras Municipais) e o poder central, entre as diferentes instâncias que regulam o ensino causam convergências, mas também rivalidades que podem resultar na recusa de benefícios. No campo das lutas de representação dos diretores dos Grupos Escolares e dos órgãos de poder relacionados ao ensino, os pedidos, reclamações e queixas eram partes recorrentes das negociações entre esses agentes presentes nos relatórios. "As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 1990, p. 17).

No caso das bibliotecas escolares, as lutas e rivalidades se traduziam na sua ausência ou na recusa dos pedidos para seu provimento. Enquanto alguns grupos são dotados de bibliotecas, outros reclamam a sua falta e os diretores tentam pedir e legitimar a sua instalação justificando o motivo de suas escolhas e condutas ou apontando o descaso com que suas solicitações são tratadas.

---

[19] Expressão utilizada por Souza (1998) para os Grupos Escolares.

Capítulo 4

A Ordem dos Livros

As formas pelas quais as práticas no interior das bibliotecas se realizavam e eram apropriadas não puderam ser completamente desenvolvidas, mas apenas apontadas no trabalho, devido aos limites impostos pelas fontes de pesquisas, as quais não trouxeram informações específicas sobre a circulação das obras existentes nas bibliotecas escolares. Este tipo de análise foi impossibilitado, uma vez que envolve documentos da própria biblioteca, os quais infelizmente, não foram localizados durante o nosso levantamento. Por conta da falta de informações, é difícil estabelecer historicamente as práticas que ocorriam dentro da biblioteca.

Entretanto, por meio da análise de algumas obras presentes nas listas das bibliotecas encontradas nos Grupos Escolares, foi possível uma investigação sobre quais os conteúdos, temas e autores estavam presentes no contexto da biblioteca escolar. Os livros que compunham as listas, destinados à formação de professores e dos alunos na escola primária, nos permitiram pensar nos sentidos atribuídos a esse espaço escolar específico.

Considerando que a expansão do ensino público primário contribuiu para a produção de uma literatura escolar sem precedentes, o consumo do livro escolar permitiu o surgimento de autores e editoras ao redor de um empreendimento lucrativo: a indústria dos livros escolares. Cabendo ao Estado a compra e distribuição dos livros para as escolas, livros estes escolhidos pelos órgãos superiores de ensino, o Estado se tornou o principal comprador e agente de controle sobre a produção e circulação do livro, tanto na perspectiva dos conteúdos, da sua produção e dos seus autores (SOUZA, 1998).

Como o governo do Estado de São Paulo adotava alguns critérios para seleção dos livros a serem aprovados, por vezes indicava-se os livros já adotados na capital federal, (como por exemplo, "Coração" de Amicis ou "Contos Infantis" de Júlia Lopes) e também os de

autores reconhecidamente atuantes na imprensa educacional ou no ensino e administração escolar pública, verifica-se o jogo de interesses existente na seleção desse material e o papel relevante que os livros didáticos passaram a representar para a expansão do mercado de livros e dos valores desejados pelos reformadores e implementadores do método intuitivo nas escolas.

Muitos dos livros adotados foram escritos por professores envolvidos com a reforma da educação, advindos da Escola Normal e que ocupavam cargos políticos nos órgãos do governo referentes ao ensino. Alguns desses autores foram, inclusive, inspetores e diretores dos Grupos Escolares, como é o caso de João Köpke, Tancredo do Amaral, Thomaz Galhardo, Romão Puiggari, Ramon Roca e Arnaldo Barreto. Esses autores publicaram, às vezes em parceria, muitos dos títulos que estiveram presentes continuadamente nas listas de adoções oficiais aprovadas para o ensino público (SOUZA, 1998).

Diretores de Grupos Escolares, inspetores de ensino, administradores e legisladores educacionais eram os responsáveis pela circulação e produção das concepções pedagógicas, na medida em que publicavam os livros e manuais escolares, além de escreverem artigos nos jornais e nas revistas pedagógicas. Por intermédio das revistas pedagógicas também divulgavam seus livros, objetos e modelos de lições para auxiliar o professor na aplicação do método intuitivo:

> Em nossa folha daremos modelos de lições apropriadas a cada grau do curso preliminar, transcreveremos, adaptando ao nosso meio entretanto, tudo o que de útil encontrarmos nas nações estrangeiras, aproveitaremos todas as informações que nos ministrarem as escolas públicas da capital e do interior. (Editorial, Revista *A Eschola Pública*, julho de 1893)

Assim, verificam-se nas revistas pedagógicas (A Eschola Pública e a Revista de Ensino), debates constantes sobre quais livros devem ser adotados e quais apresentam as

melhores concepções pedagógicas, por meio de críticas que defendem ou condenam determinada obra. Uma das obras defendidas foi a "Cartilha das Mães" de Arnaldo Barreto:

> do não menos provecto e incansável colega Arnando de Oliveira Barreto, da qual os magníficos resultados, atestam cabalmente a sua excelência. (J. Brito, *Revista de Ensino*, 1902, p. 323)

Na Revista de Ensino de 1902, Ramon Roca Dordal, apresentou sua "Cartilha Moderna" como uma obra que conteria os princípios fundamentais para atender ao ensino público, pois, além de ser um livro que poderia facilitar o trabalho do professor, agradaria às crianças. Durante a apresentação do seu livro, mesmo enaltecendo o trabalho de Pestalozzi, Dordal critica o trabalho de João Köpke, alegando que o método por ele proposto em sua cartilha era de difícil aplicação nas escolas, por exigir que o professor dominasse, por exemplo, as técnicas de desenho.

> Apresentar um desenho, esboçado rápida e elegantemente à vista do próprio aluno, e depois, em palestra, alegremente, ir animando-o até que ele consiga conhecer, explicar, ler e reproduzir os caracteres gráficos que compõem as sentenças que puderam ser formuladas a respeito desse desenho, e logo, compor, com o próprio aluno, a historieta que o mesmo desenho deseja inspirar (...) não, nas escolas públicas não será isto possível tão cedo, pela única razão de que nelas o ensino não pode ser individual, caso em que esse método satisfaz completamente, e mesmo porque todos os professores não possuem essa aptidão especial, que faça de cada um deles um desenhista notável e um metodizador emérito. Assim sendo, não podendo ser esse o método adotado, o professor precisa de um livro que venha em seu auxílio para poder, o mais cabalmente possível, executar o seu principal trabalho – ensinar a ler. (Ramon Roca Dordal, *Revista de Ensino,* 1902, p. 214)

No mesmo número da revista, um dos redatores da Revista e membro da diretoria da Associação Beneficente do Professorado Público, Joaquim Luiz de Brito, publica um artigo no qual defende a cartilha de Ramon Roca em contraposição ao método de João Köpke.

> Também fomos contrários, em parte, ao método exposto pelo eminente educador João Köpke, por não ser ele aplicável em nossas escolas, onde o ensino é feito coletivamente e não individualmente, e nem serem todos os professores desenhistas. (J. Brito, *Revista de Ensino*, 1902, p. 323)

O debate continuou com a resposta de Köpke aos dois artigos, publicada em outubro de 1902. Köpke rebate as críticas ao defender que para a aplicação do seu método, o desenho era dispensável: o professor poderia usar recursos como cartazes ou estampas.

> Não sendo condição necessária, para o emprego do processo, que o professor desenhe, mas que apresente um desenho ilustrativo do conto ou texto a ler (...). O razoável seria aconselhar o recurso a uma estampa sempre que ao professor falecesse o dote do desenho, justamente como fez o autor da *Cartilha Moderna* lançando mão de clichês tipográficos, ou como faço eu, que adapto o meu conto a qualquer destes cromos tão fáceis de achar por estes tempos de cartazes reclamatícios e folhinhas de graça. (João Köpke, *Revista de Ensino,* 1902, p. 774)

Esse exemplo de embate entre autores indica que as discussões envolvendo o uso de determinados livros didáticos denotam não somente um debate constante sobre quais seriam as melhores formas de aplicar os métodos educacionais vigentes e também quais obras seriam as mais pertinentes para o ensino.

As Listas de Livros

As listas de livros foram a principal fonte para identificar as obras que circularam nos Grupos Escolares. Para iniciar a análise, partimos da lista de livros aprovados pela Secretaria do Interior para a constituição de bibliotecas escolares, anexas aos Grupos Escolares, Escolas-Modelo e Escolas Complementares:

Samuel Smiles – O dever. Já aprovado.
Samuel Smiles – Ajuda-te. Já aprovado.
Samuel Smiles – O caráter. Já aprovado.
Samuel Smiles – Vida e trabalho. Já aprovado.
Samuel Smiles – Economia doméstica.
Samuel Smiles – O poder da Vontade.
Thomaz Brandão – Sentimento.
João Macé – História de um pedacinho de pão.
Rodolpho Theophilo – Ciências naturais em contos.
Cacilda Francioni – Literatura Nacional.
Zalina Rolim – Livro das crianças.
Francisca Julia – Livro da infância.
Xavier Pinheiro – Musa das escolas.
A. Goulart – Literatura infantil
Tulio de Campos – Os grandes pensadores.
Felix Ferreira – Noção de vida pratica.
(*Revista de Ensino*, 1904, p. 261-262)

Entretanto, conforme as listas de livros[20] encontradas nas bibliotecas dos Grupos Escolares, referentes ao período de 1890 a 1920, nota-se a quase inexistência das obras indicadas, salvo as obras "Livro das Crianças" de Zalina Rolim e "Livro da Infância" de Francisca Júlia, as outras obras não aparecem nas listagens. O que se verificou nas listas das bibliotecas dos Grupos Escolares foi em muitas delas, a presença das seguintes obras:

- Cartilha das Mães – Arnaldo Barreto
- Cartilha Moderna – Ramon Roca
- Contos Infantis – Julia Lopes
- Coração – Amicis
- Fábulas de La Fontaine
- Leituras Morais – Arnaldo Barreto
- Leituras Práticas – João Köpke
- Lições de Coisas
- Livro da Infância – Francisca Julia
- Livro das Escolas – Tancredo Amaral
- Livro das Crianças – Zalina Rolim
- Livros de Leitura (série) – Felisberto de Carvalho
- Livros de Leitura (série) – Hilário Ribeiro
- Livros de Leitura (série) – João Köpke
- Livros de Leitura (série) – Puiggari-Barreto
- Livros de Leitura (série) – Thomaz Galhardo

[20] As listas constam nas seguintes ordens: ORDEM 04969, ORDEM 04980, ORDEM 06712, ORDEM 06735, ORDEM 06818, ORDEM 06935.

- Primeiras Leituras – Arnaldo Barreto
- Vida Infantil (série) – Mário Bulcão

A seguir, apresentamos um gráfico contendo os livros que mais estiveram presentes nas listas das bibliotecas encontradas durante a pesquisa. Foram analisadas 15 (quinze) listas de livros e o critério para a seleção das obras presentes no gráfico foi o fato de o livro aparecer mais de uma vez no conjunto das listas. Há muitos livros que apareceram uma só vez e, de maneira geral, além dos livros apresentados, as obras que compõem as listas são basicamente: dicionários, gramáticas, alguns livros de geografia, história, cadernos de aritmética e caligrafia, revistas educacionais, regulamentos, programas, regimentos e constituições.

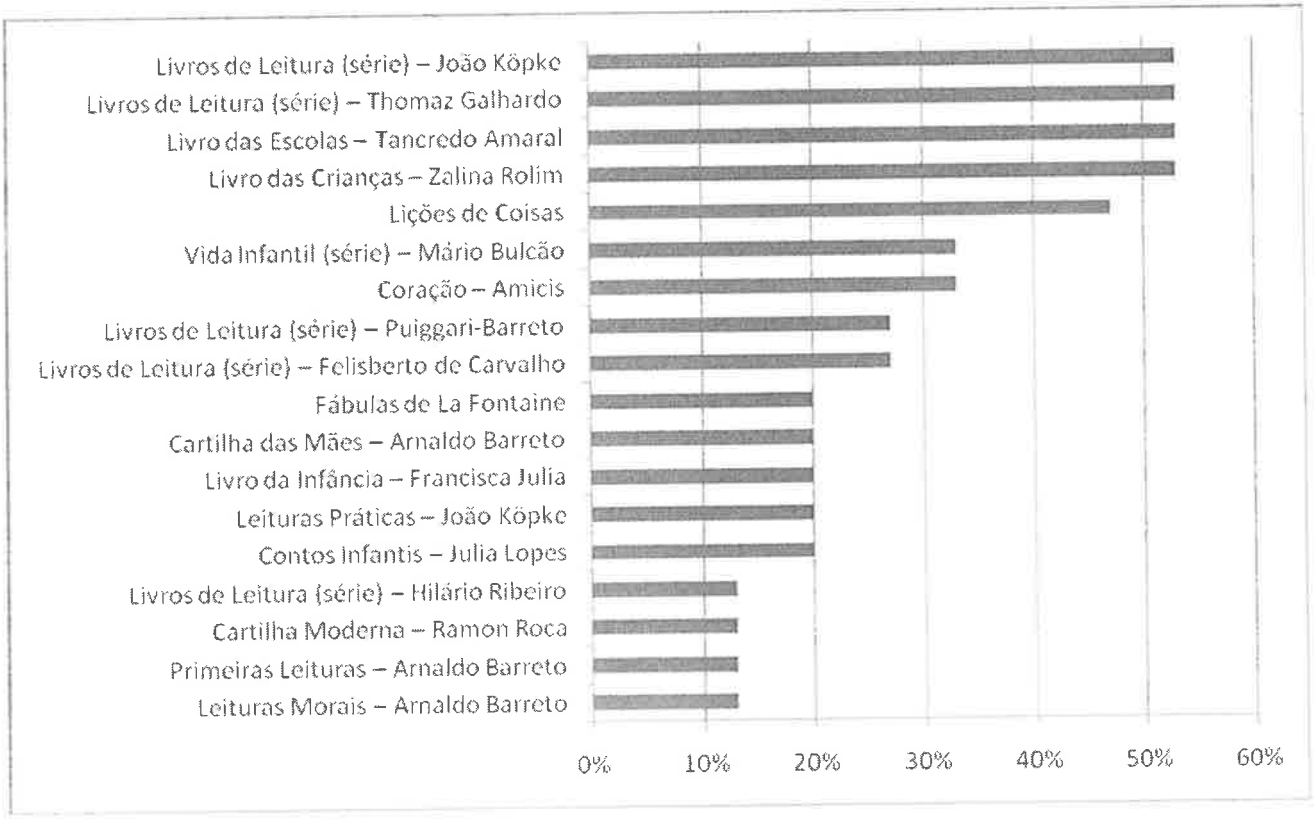


Tabela 2. Gráfico dos livros e autores presentes nas listas das bibliotecas dos Grupos Escolares

Essas obras permitem, em certa medida, caracterizar os livros existentes nas bibliotecas dos Grupos Escolares. O conjunto de livros a serem utilizados nos Grupos Escolares, era composto por uma autoria variada: professores, legisladores educacionais, poetas e escritores, como, por exemplo, Júlia Lopes e Francisca da Silva. Autores como Zalina Rolim, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, também publicavam, além dos livros, poesias e contos na Revista de Ensino.

Se, as obras existentes nas listas das bibliotecas escolares não apresentam nenhuma relação com as indicadas pelo governo para compor as bibliotecas escolares, qual foi o critério de adoção dessas obras e por qual motivo elas compunham as bibliotecas dos Grupos Escolares?

Em parecer aprovado pela Secretaria do Interior, uma comissão composta por Sampaio Dória (relator), Américo de Moura e Plínio de Barreto fez, em janeiro de 1918, uma revisão dos livros aprovados pelo Governo para uso nas escolas e indicou quais deveriam continuar ou serem adotados na rede de ensino do Estado de São Paulo. O relatório aprovado pela Secretaria do Interior foi publicado no Anuário do Ensino:

> A comissão encarregada de selecionar dentre os livros já aprovados, para uso dos alunos das nossas escolas, os que mais lhe convinham, apresentou, em tempo oportuno, um bem elaborado parecer, cujas conclusões o Governo aceitou. (Anuário do Ensino, 1918, p. 142)

Foram feitas colocações como a não adequação total dos livros, uns eram adequados em termos de linguagem, outros em método de exposição do assunto, e outros em termos de interesse a despertar no estudante.

> Em rigor, teria sido raro o que satisfizesse, em toda a linha, aos requisitos essenciais de obras didáticas. Umas estavam bem, quanto à linguagem, mas eram inconvenientes, quando ao método de

> exposição, ou quanto ao interesse que pudessem oferecer. Com outras, se dava o inverso. (*Revista de Ensino, 1918*, p. 92)

Como nenhuma obra contemplou todos esses objetivos, ao contrário, apresentaram "quase todas, falhas lastimáveis", a comissão julgadora optou por "abrandar o critério de julgamento, que deve, em outras revisões futuras, manter o rigor, desde que novas obras apareçam, por amor às crianças" (*Anuário do Ensino*, 1918, p. 148).

Assim, os livros indicados para uso nas escolas foram:

a) Para a aprendizagem da leitura:

> - Meu livro de Theodoro de Moraes
> - Cartilha Infantil de Gomes Cardim
> - Cartilha Analítico-Sintética de Mariano Oliveira
> (*Anuário do Ensino*, 1918, p. 148)

b) Para os primeiro, segundo, terceiro anos foram indicados, respectivamente, o Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro de autoria de João Köpke. Para o quarto ano, o professor poderia escolher o livro de leitura que julgasse mais pertinente, desde que constasse da lista suplementar, apresentada pela comissão:

> - Poesias Infantis de Olavo Bilac
> - Leituras Preparatórias de Rita Macedo e Miguel Carneiro
> - Contos Infantis de Júlia Lopes
> - Fábulas de Justiniano da Rocha
> - Páginas Infantis de Marianno de Oliveira
> - Cousas Brasileiras de Puiggari-Barreto
> - Páginas Infantis de P. Almeida
> - Alma Infantil de Francisca Julia
> - Histórias de Nossa Terra de Julia Lopes
> - Contos Práticos de Coelho Netto e Olavo Bilac
> - Nossa Pátria de Rocha Pombo
> - Contos Morais e Cívicos de C. Goes
> - Leituras Morais de Arnaldo Barreto
> - Biblioteca Infantil organizada por Arnaldo Barreto
> - Minha Pátria de Pinto de Silva
> - Pequenos Trechos de Octaviano de Mello
> - Leituras Práticas de João Köpke
> - Leituras Manuscritas de B. P. R.

- Moral Prática Elementar de Emilia Costa
- Livros de Leitura (1º., 2º. e 3º) de Puigari-Barreto
- Segundo e Terceiro Livro de Galhardo
- Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Francisco Vianna
- Novas Leituras de Roca e M. Oliveira
(*Anuário do Ensino*, 1918, p. 148-149)

Quanto ao material didático, indicava-se os Cadernos de Aritmética de R. Roca, os Quadros de Linguagem de M. B. Roca e Desenho Profissional de Aprigio Gonzaga. Os primeiros para cooperar com o ensino de aritmética nas escolas primárias e o terceiro para auxiliar o desenho nas escolas primárias.

Verificamos na listagem aprovada em 1918 a presença de alguns livros que compunham as listas encontradas referentes as bibliotecas escolares durante a nossa pesquisa. Diante disso, constata-se que os livros que compunham as bibliotecas escolares não eram livros específicos para uso na biblioteca escolar e sim, em sua maioria, eram livros para uso de professores e alunos no dia-a-dia escolar.

Importante notar a longevidade dessas obras nas escolas públicas primárias. Livros publicados na década de 1890, como o de autoria de Júlia Lopes, permaneceram continuadamente sendo adotados no ensino. A primeira edição da obra "Contos Infantis" foi publicada em 1886, desde a sua publicação passou a ser adotado e indicado para uso nas escolas primárias e permaneceu, pelo menos, até 1918 na lista de livros aprovados e adotados pelo governo para uso no ensino.

Além dessa obra, o mesmo fato pode ser constatado em outros livros que aparecem já em uso nas listas das bibliotecas desde a década de 1890 (*ver tabela 2*) e continuam indicados para uso na lista aprovada pelo governo em 1918, como por exemplo, a série de livros de João Köpke, Leituras Morais de Arnaldo Barreto, Leituras Práticas de João Köpke, a série de Puiggari-Barreto e a série de Thomaz Galhardo (*Anuário do Ensino*, 1918).

As séries graduadas de livros de leitura surgem no contexto da aplicação do ensino seriado na escola primária em São Paulo para atender às classes homogêneas e de diferentes níveis de aprendizagem. Essas séries graduadas de livros de leitura eram compostas por três a cinco livros, chamados de Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto, Quinto Livro de Leitura. Nessas obras estavam organizados de forma distribuída os conteúdos que deveriam ser aprendidos a partir do primeiro ano da escola primária. Assim, cada livro correspondia a um ano de ensino, sendo os conteúdos organizados por meio de lições e complementados por ilustrações. A série tinha uma mesma autoria e mantinha, a partir do primeiro livro, uma unidade coerente, sendo os temas e conteúdos aprofundados a cada livro (SOUZA, 1998).

Os livros das séries graduadas procuravam organizar os conteúdos de acordo com modelo e o objetivo educacional vigente. Diante disso, outro fator a ser considerado para entender a quantidade de obras disponíveis para o ensino público no que diz respeito a cartilhas e livros seriados, foi a própria expansão do ensino. O governo preocupava em expandir o ensino a partir, principalmente, da educação primária. Assim, dava-se maior importância ao início do ensino primário, o que tornava essa etapa economicamente vantajosa para as editoras.

> Tal situação, perpetuada durante décadas, pode ser notada nas múltiplas tiragens das cartilhas de alfabetização e dos primeiros volumes dos livros de leitura graduada, cujas edições iam diminuindo drasticamente à medida que o livro era direcionado para as classes mais adiantadas. Nesse sentido, as grandes tiragens das cartilhas sinalizavam a maior expansão do primeiro ano do curso primário. Portanto, os livros didáticos para o ensino primário que emergem desse controle estatal com estrondoso sucesso de mercado são os chamados livros de leitura, ou seja, as cartilhas de alfabetização e os livros de leitura graduada. (RAZZINI, 2004, p. 14)

Por outro lado, as listas também demonstram que os materiais do ensino intuitivo não eram os únicos existentes. As indicações acima também revelam autores que produziram suas

cartilhas durante o Império e utilizavam métodos de leitura não condizentes com o ensino intuitivo, o que indica a existência de um ensino dicotômico nas escolas paulistas (BIANCO, 1999), o que também pode ser constatado nas diversas discussões sobre o material a ser adotado, publicadas na Revista de Ensino e também nos Anuários de Ensino. Um exemplo da discordância em relação aos métodos de ensino pode ser verificado no parecer da comissão encarregada de analisar e indicar os livros para o governo em 1918.

> Estas sugestões indicam numerosas outras que a deficiência de livros didáticos para as necessidades do ensino público gera em nosso espírito, como ainda, para citar uma, esta confusão de sistemas ortográficos, que pede solução definitiva. A duplicidade de formas gráficas perturba a representação cerebral, inconsciente da linguagem. Por outro lado, se se quiser o triunfo suave de um sistema, nada mais seguro do que adotá-lo nas escolas primárias. A criança se habituará com ele, e mais tarde terá pela confusão atual a mesma repugnância que os adultos propensos à rotina, e os velhos, que vivem do passado, nutrem pelas reformas simplificadoras, ou meramente uniformizadoras. (Anuário do Ensino, 1918, p. 153)

Nota-se a adoção de livros estrangeiros, principalmente os manuais sobre as Lições de Coisas, além da obra de Edmundo de Amicis, a qual se configurou como uma referência e contribuiu para que autores brasileiros produzissem várias obras no mesmo estilo do livro de Amicis, como por exemplo, Contos Infantis de Júlia Lopes. Com o argumento de promover a leitura e a escrita, esses livros constituíam-se em um vasto repositório de conselhos morais e civis a partir do respeito ao próximo, à escola e à nação (BASTOS, 2004).

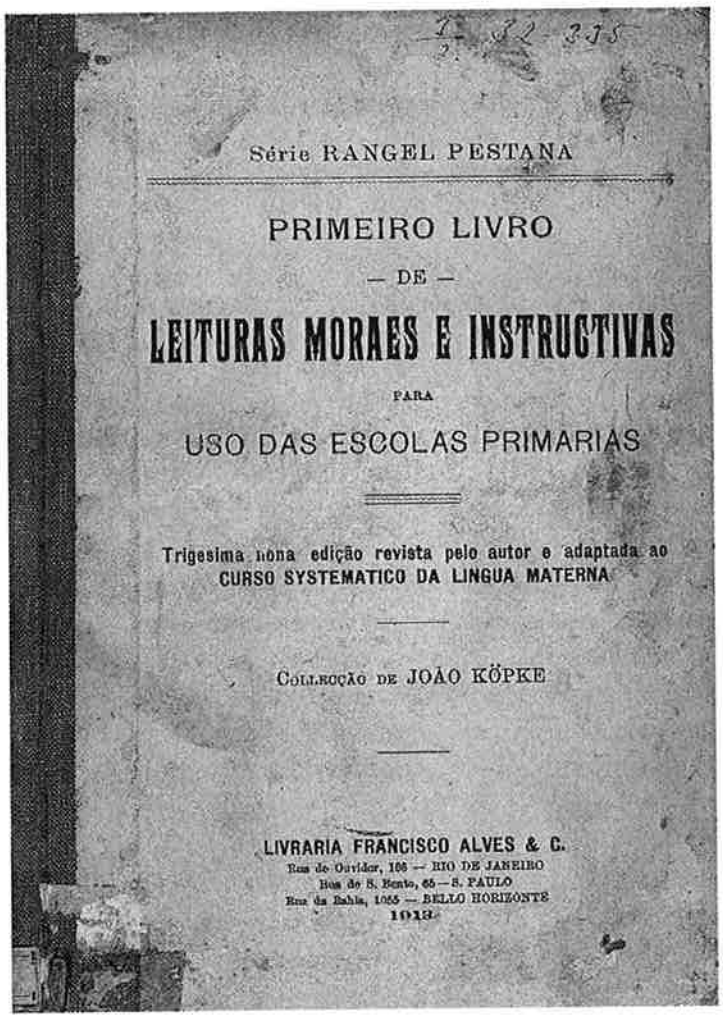
Outro fator relevante em relação às obras é o fato de que, na adoção de livros didáticos, prevalecia a idéia de que os livros de leitura eram os materiais principais necessários ao ensino e fornecidos às escolas, no sentido de que, o governo paulista entendia que as outras matérias deveriam ficar por conta da "palavra do mestre". Assim, o governo destinava os livros de leitura para os alunos, ficando com o professor a responsabilidade de transmitir o conteúdo referente às outras disciplinas (VALDEMARIN, 2006). Isso explica, em

parte, a presença de um número significativo de livros de leitura e cartilhas nas listas das bibliotecas, como apresentado. Somado a isso, é preciso levar em consideração de que a leitura era a base da função escolar e ocupava boa parte do currículo do ensino primário (RAZZINI, 2007)

> Em 1908, o Parecer da comissão incumbida de rever a lista de obras adotadas no curso preliminar aponta que o governo fornecia aos alunos dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas só os livros de leitura, pois estes eram os únicos facultados para uso dos alunos. As outras matérias do currículo deveriam ser ensinadas diretamente pelo mestre em explicações vazadas na máxima clareza e simplicidade, intuitivamente, por percepções sensíveis, concretas, sem o dispêndio de frases fora do alcance intelectual do aluno. Daí a razão pela qual os livros de gramática, aritmética, geometria, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, ginástica, música e trabalho manual aparecerem entre os livros indicados para o uso do professor, ou seja, no grupo dos 'livros que podem servir de guia aos professores no ensino de diversas disciplinas do curso preliminar' (RAZZINI, 2004, p. 14).

Os Livros de João Köpke

As obras de João Köpke (1853-1926) aparecem continuadamente nas listas de livros aprovados pelo Governo de São Paulo. Embora tenha publicado outros livros antes da série de livros de leitura, o fato é que foram essas obras que foram seguidamente reeditadas e garantiram um lugar de destaque para Köpke na produção de material didático para o ensino primário. Köpke escreveu uma série de livros composta por cinco volumes denominados Leituras Morais e Instrutivas (os quais aparecem nas listas principalmente como Livros de Leitura ou Primeiro, Segundo, Terceiro Livro de Leituras), sendo o primeiro livro da série publicado em 1884.


Série RANGEL PESTANA

PRIMEIRO LIVRO

— DE —

LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS

PARA

USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS

Trigesima nona edição revista pelo autor e adaptada ao CURSO SYSTEMATICO DA LINGUA MATERNA

COLLECÇÃO DE JOÃO KÖPKE

LIVRARIA FRANCISCO ALVES & C.
Rua do Ouvidor, 166 — RIO DE JANEIRO
Rua de S. Bento, 65 — S. PAULO
Rua da Bahia, 1055 — BELLO HORIZONTE
1913

Figura 3. Capa do Primeiro Livro de Leituras de João Köpke.

Os três primeiros livros da série de leitura de João Köpke assemelhavam-se em sua estrutura e conteúdo aos livros de leitura franceses publicados em fins do século XIX, cujas características pautavam-se em apresentar e ensinar a leitura por meio de lições morais.

> Para ilustrar lições de moral, uma trama romanesca ou narrativas de ficção deixam de ser um obstáculo para se tornar uma ajuda, visto que a identificação com heróis sempre positivos torna o apólogo mais eficaz. O esquema é sempre o mesmo em quase todos os casos: surge na vida de uma criança um acontecimento que traz um problema (bem ou mal resolvido) e provoca uma tomada de consciência, mediante a qual a criança é transformada (CHARTIER & HÉBRARD, 1995, p. 398).

Exemplo desse modelo de conteúdo pode ser visto no excerto a seguir, do Primeiro Livro de Leituras de Köpke, onde um acontecimento ocasiona um problema e a partir disso, tem-se uma lição moral.

100

44.ª LIÇÃO

A QUESTÃO

accommodar coquinho decidir questão separar

1. Dous meninos viram um coquinho muito bonito, debaixo de uma arvore no matto.

2. Ambos correram para apanhal-o, mas João chegou primeiro e apanhou-o.

3. — É meu, é meu, disse Jorge, fui eu que vi primeiro.

4. — Não é, é meu, disse João, fui eu que apanhei-o.

5. E assim começaram uma questão.

6. Como não podiam decidir a questão sósinhos, chamaram um menino mais velho.

101

7. O menino mais velho disse : — Eu accommodo vocês n'um instante

8. Pegou, então, no coquinho e quebrou-o. Tirou o miolo e separou dous pedaços da casca.

9. Este pedaço da casca, disse elle, é do menino, que viu o coco primeiro.

10. — E este outro pedaço do que o apanhou primeiro.

11. — O miolo é meu, porque é a paga do meu trabalho de decidir a questão.

12. — As brigas, disse elle, rindo-se e mettendo o miolo do coco na bocca, — quasi sempre acabam assim.

Figura 4. Lição 44. A Questão. Primeiro Livro de Leituras de João Köpke.

Esse modelo de livro que traz em seu conteúdo questões sobre a escola, a família, o estado, o trabalho, entre outros, também foi adotado na série de leitura feita pelos autores Romão Puiggari e Arnaldo Barreto (aparece nas listas, às vezes, como autoria de Puiggari-Barreto). Köpke buscou na escolhas dos conteúdos para a sua série de livros defender e difundir os valores da República e da educação desejados na época.

> João Köpke selecionou trechos de autores portugueses e brasileiros que expressavam idéias e sentimentos acerca da Nação, do Estado, e do trabalho. Assim, através da 'boa leitura', ao mesmo tempo em que o autor enaltecia os valores contidos na República, convencia seus leitores de qual era o melhor caminho para a sociedade brasileira (PANIZZOLO, 2006, p. 211)

Assim, os conteúdos dos volumes da série de Köpke contêm ao longo das lições temas como obediência, amor, honra, trabalho, educação e respeito, buscando formar um cidadão consciente de seus deveres e dos valores republicanos.

É importante ressaltar que a finalidade moral dos livros não era um ponto de discussão entre os educadores da época. De maneira geral, era consenso que as obras atentassem para a moralidade e imbuísse nos alunos valores morais, essa questão parece ser, inclusive, uma condição prévia para que uma obra atingisse os princípios básicos da educação.

> Já não nos deteremos na finalidade moral dos livros. Os objetivos supremos de toda educação séria se submetem ao respeito e à glória da natureza humana. As leituras, dadas à assimilação infantil, devem preparar sementeiras fecundas às crianças, para a vida ampla, sadia, produtiva, dentro da moralidade humana. Se, nas belas artes em geral, as obras que arredarem de si a intenção moralista devem ser condenadas, como subversivas, que se dirá de livros que propinem ao espírito incauto da infância as falsas moralidades, que seduzem? (Anuário do Ensino, 1918, p. 144)

No que diz respeito ao ensino da leitura propriamente dito, os livros de Köpke, bem como outros livros graduados, partem da idéia de que o aluno vai avançando em termos de conhecimento a cada ano, aprofundando o que aprendeu e adquirindo novos conteúdos no decorrer do processo.

> Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios

de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno. (KÖPKE *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 20).

Livro das Crianças de Zalina Rolim

Uma obra constante nas listas das bibliotecas foi a obra Livro das Crianças de Zalina Rolim. Não é difícil entender o motivo da sua presença, dado que foi um livro editado pelo próprio Governo do Estado e distribuído nas escolas públicas. Publicado em 1897, a obra também foi recomendada pelo governo para compor as bibliotecas dos Grupos Escolares (Revista de Ensino, 1904).

O objetivo da obra era ensinar a leitura a partir de poemas. O livro era composto por trinta poemas, cada um deles com uma ilustração para facilitar a compreensão dos mesmos. O prefácio, escrito por Gabriel Prestes, destaca a importância e necessidade da obra para uma educação estética e literária:

> Da observação direta das gravuras tirarão os alunos assuntos para pequenas descrições que facilitem a compreensão do texto. Nas descrições poéticas, que acompanham as ilustrações, terão modelos a seguir para os exercícios de transformação e imitação em prosa, exercícios que podem ser feitos livremente pelos alunos ou com a indicação prévia dos vocábulos a substituir, ou das frases e sentenças cuja ordem deve ser alterada. Além destes exercícios para os quais prestam-se, em geral, os textos que preenchem as duas condições essenciais relativas à correção e à simplicidade, o livro de d. Zalina presta-se admiravelmente à leitura expressiva e aos exercícios de recitação. Sob este ponto de vista, o livro ora publicado é um magnífico elemento para a educação estética e literária. É este o seu principal característico e o seu objetivo mais direto (Prefácio, Livro das Crianças, 1897).

O livro segue os mesmos temas apontados nas obras de Köpke, como a família, o trabalho e o amor à pátria.

PELA PÁTRIA!

EI-LA! Como é bonita!
- Arma de general! -
Vê-la somente, excita
Bravura sem igual.

Cintila a folha de aço,
Como um espelho ao sol;
E, em tudo, acende um traço
De fúlgido arrebol.

Os copos são de prata,
E, ao seu contato, a mão
Guerreira sente-se, e apta
Para a mais nobre ação.

Com ela, ante o perigo.
Sinto-me forte, audaz,
E a fúria do inimigo
Desce a implorar-me paz.

E o meu corcel se inflama,
Galopa e corre e voa;
E do meu nome a fama,
Por toda a parte ecoa.

E eu hei de abrir fileiras,
E glórias mil e mil
Colher, sob as bandeiras,
Ovantes, do Brasil!
(Livro das Crianças, 1897)

Livros de Leitura por Romão Puiggari e Arnaldo Barreto

Outra série bastante presente nas listas das bibliotecas foi escrita por Romão Puiggari e Arnaldo Barreto. Os autores basearam-se na obra Coração de Amicis para fazer os quatro

livros de leitura. Assim como o livro Coração retratava, na forma de um diário, as histórias vividas por um garoto chamado Henrique com sua família, seus amigos e na sua escola, ressaltando as lições morais, assim também era a coleção de Puiggari-Barreto: narrava-se a história de um menino chamado Paulo e seu cotidiano com seus amigos, familiares e a escola. Além disso, as histórias apresentadas nos livros tratavam da história do Brasil até a chegada da República valorizando as condutas cívicas e morais.

O caderninho de Alvaro

ULTIMA LIÇÃO

37—O Brasil foi imperio durante 67 annos. Só teve dous imperadores: D. Pedro I e D. Pedro II, filho daquelle.

D. Pedro I, em virtude de uma revolução, foi obrigado a sahir do Brasil, indo ser o rei de Portugal.

Succedeu-lhe seu filho, D. Pedro II, sob a regencia de homens brasileiros eminentes, pois que elle era ainda muito creança.

38—Durante o tempo do imperio; o Brasil teve muitas guerras:

Teve de combater contra a Republica Argentina; contra a Republica do Uruguay; e contra a Republica do Paraguay.

39—A guerra com o Paraguay durou cinco annos.

Durante os ultimos tempos do Imperio libertaram-se os escravos africanos, que ainda existiam.

SEGUNDO LIVRO 179

A lei da abolição total da escravatura foi promulgada no dia 13 de maio de 1888.

40—Um anno depois, a 15 de Novembro de 1889, foi abolida tambem a Monarchia e proclamada a Republica, que é hoje a fórma de governo que nos rege.

Figura 5. Trecho do Segundo Livro de Leitura de Puiggari-Barreto.

Assim, como os livros seriados eram para serem adotados no Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto anos do Ensino Primário, a história de Paulo, a cada livro refere-se a um ano

de sua vida escolar. Os livros são divididos em títulos e não lições, como eram os de Köpke, iniciando com o primeiro dia de Paulo na escola e terminando no seu quarto ano escolar.

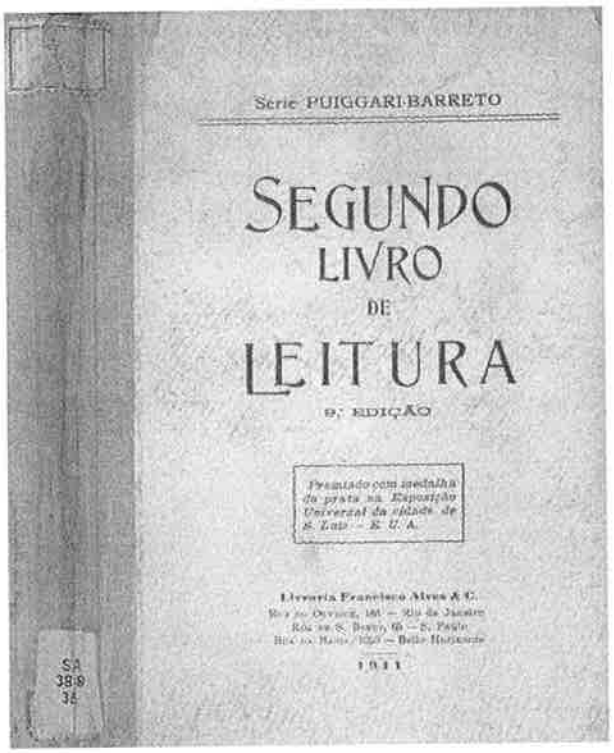


Figura 6. Capa do Segundo Livro de Leitura de Romão Puiggari e Arnaldo Barreto.

Conclusão

Esse trabalho apresentou as principais questões que envolveram o desenvolvimento da pesquisa "A Instituição de Bibliotecas nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890-1920). A pesquisa demonstrou que a biblioteca escolar fez e faz parte da cultura engendrada na escola, sendo por ela configurada e, ao mesmo tempo, configurando a cultura escolar. Dessa forma, a origem e a organização de uma biblioteca na escola remeteram-se aos discursos em torno dos métodos, objetivos, materiais de ensino adotados, formas de organização e hierarquização da escola do fim do século XIX e início do século XX.

O surgimento, a utilização, os processos de transformações e, por fim, o desaparecimento de determinados objetos e espaços escolares são reveladores das permanências e descontinuidades das práticas educacionais. A escola primária reformulada, baseada no método intuitivo, pressupôs a utilização de uma variada e extensa quantidade de materiais, livros e espaços escolares. Se, alguns deles, introduzidos no momento da reformulação do ensino, como os museus escolares ou as salas de ginástica, tiveram uma sobrevivência efêmera, o mesmo não podemos dizer sobre as bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar foi e tem sido o resultado de um conjunto de determinações e discursos. A primeira dessas determinações é o estabelecimento de um espaço escolar de guarda e acesso aos livros, um lugar dentro da escola. Esse lugar pode não ser necessariamente uma sala, um espaço físico constituído, como no caso de uma coleção de livros que fica no gabinete do diretor ou junto a outros materiais escolares. A esses espaços denominados bibliotecas são atribuídos estatutos simbólicos que possuem em si a constituição de uma relação entre a escola, os livros e os leitores desses livros, professores ou alunos.

Funcionando, por vezes, como um lugar onde se depositam os livros da escola ou mesmo sendo uma coleção de livros destinada a uso de professores ou alunos, ou somente

para uso dos professores, a sua necessidade e importância foram defendidas em muitos discursos, seja por meio de pedidos de ajuda ao governo, por iniciativa dos inspetores e diretores, ou pelo recebimento de livros condicionado a iniciativas particulares ou municipais. Mesmo sem uma configuração abrangente que contemple os usos das bibliotecas escolares, é preciso considerar que as bibliotecas tiveram seu uso ampliado, passaram por transformações e marcaram seu lugar na escola até os dias atuais, assegurando uma presença definitiva no espaço escolar.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP
BIBLIOTECA

Referências Bibliográficas

Fontes Impressas

Legislação

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & C., Anos: 1907-1908; 1908-1909; 1909-1910 e 1910-1911.

SÃO PAULO. *Exposição apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Moraes Barros, 1º governador do Estado de São Paulo, ao passar-lhe a administração no dia 18/10/1890*. São Paulo: Vanordex & Comp, 1890.

SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Atos do Poder Executivo. Anos 1892, 1893, 1894, 1904, 1912, 1918.

São Paulo. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Atos do Poder Executivo. Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894 que aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas.

Revistas e jornais

Revista *A Eschola Pública* – 1893, 1896 e 1897.
Revista de Ensino – 1902 a 1918.
Jornal *O Estado de São Paulo* [A Província de São Paulo], 11/1899 e 05/1892.

Fontes Manuscritas – Arquivo do Estado de São Paulo

Ordem 01170. Correspondências escolares. Ano 1892.

Ordem 01171. Correspondências com os Grupos Escolares. Secretaria do Interior. 1900.

Ordem 02172. Inventários de bens escolares. 1898-1908.

Ordem 04492. Ofícios dirigidos ao Inspetor Geral da Instrução. Anos 1894-1896.

Ordem 04493. Ofícios dirigidos ao Inspetor Geral da Instrução. Anos 1898-1902.

Ordem 04965. Ofícios e relatórios. Inspetoria Geral. 1891-1901.

Ordem 04969. Conselho Superior da Instrução Pública. Ofícios. 1890; 1893-1895.

Ordem 04970. Ofícios do Conselho Superior da Instrução Pública. Relatórios. 1895.

Ordem 04971. Ofícios e relatórios. Conselho Superior da Instrução Pública. 1894-1895.

Ordem 04980. Relatórios. Grupos Escolares. 1899, 1900-1901 e 1906.

Ordem 04991. Ofícios dirigidos ao Inspetor Geral da Instrução. Anos 1890-1893.

Ordem 05002. Inspetoria Geral. Ofícios. 1900-1902.

Ordem 05577. Decretos e Ofícios escolares. Ano 1893.

Ordem 05579. Ofícios escolares. Ano 1896.

Ordem 05580. Ofícios escolares. Ano 1896.

Ordem 06116. Secretaria do Interior. Grupos Escolares. Correspondências. 1910.

Ordem 06137. Correspondências com Grupos Escolares. 1919.

Ordem 06712. Secretaria do Interior. Diversos. Instrução Pública. 1912.

Ordem 06713. Secretaria do Interior. Ofícios. Instrução Pública. 1913.

Ordem 06714. Instrução Pública. Ofícios. 1918.

Ordem 06735. Secretaria do Interior. Diversos. Instrução Pública. 1912.

Ordem 06804. Ofícios. Grupos Escolares. 1910.

Ordem 06805. Ofícios. Relatórios. Grupos Escolares. 1911.

Ordem 06806. Ofícios. Grupos Escolares. Diversos. 1913.

Ordem 06807. Ofícios. Grupos Escolares. 1917.

Ordem 06808. Ofícios e Relatórios. Grupos Escolares. 1917.

Ordem 06809. Ofícios. Grupos Escolares. 1918.

Ordem 06815. Ofícios diversos e relatórios. Grupos escolares. 1896-1897.

Ordem 06818. Ofícios diversos e relatórios. Grupos Escolares. 1899

Ordem 06926. Ofícios e relatórios das Escolas-Modelo. Anos 1897-1899.

Ordem 06929. Ofícios e relatórios das Escolas-Modelo. 1900-1901.

Ordem 06932. Relatórios e ofícios sobre os Grupos Escolares. 1902.

Ordem 06933. Ofícios das Escolas-Modelo. 1902-1904.

Ordem 06934. Ofícios Escolares. Secretaria do Interior. Diversos. 1904.

Ordem 06935. Relatórios dos Grupos Escolares. 1906-1907.

Ordem 06940. Ofícios. Grupos Escolares e Escolas Reunidas. 1911.

Ordem 07029. Diversos. Inspetoria do Ensino. 1908

Ordem 07031. Diretoria de Ensino. Diversos. 1908.

Ordem 07034. Relatórios sobre as escolas para a Inspetoria Literária. 1896 e 1897.

Ordem 07064. Secretaria do Interior. Ensino. Ofícios. 1913.

Ordem 07105. Ofícios e relatórios das Escolas Modelo e Grupos Escolares. Anos 1893-1900.

Ordem 07759. Decretos sobre a Instrução Pública. Secretaria do Interior. 1849-1905.

Bibliografia

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____ e SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). **Cultura letrada no Brasil: Objetos e Práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ANTUNES, Walda de Andrade. *Biblioteca escolar. Reconceituação e busca de sua identidade a partir de atores do processo ensino-aprendizagem.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1998.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo. A Reforma de 1920**. São Paulo: FEUSP, 1976.

BARATIN, Marc e JACOB, Christian. **O Poder das Bibliotecas. A memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Leituras de formação. Coração de Edmundo de Amicis (1866).** I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004. www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahelenacoracao.pdf

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, KLINKE, Karina. Livros Escolares de Leitura: Uma Morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação. ANPED**, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002. p. 27-47

BATTLES, Matthew. **A Conturbada História das Bibliotecas.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

BENITO, Agustín Escolano. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista Teias.** Faculdade de Educação da UERJ, ano 1., n. 2. Jul/dez. 2000. p. 99-107.

BIANCO, Judite Elite Romero. *As Lições de Coisas no Projeto Republicano Paulista (1890-1920).* Dissertação de Mestrado. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca: UNESP, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar.* Tese de Doutorado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP. 1993.

BRANCO, Verônica. O Espaço da Biblioteca Escolar. Uma experiência em construção. **Revista Espaços da Escola**. Unijuí Editora. Ano 1, n. 4, abr./jun. Unijuí: 1992.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971**. São Carlos/Brasília: EdUSFCar, INEP, 2002.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.
_____ (org.). **A Escrita da História. Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992.

CABRAL, Maria Luísa. **Bibliotecas: Acesso, sempre**. Lisboa: Colibri. 1996

CALDEIRA, Paulo da Terra. O Espaço Físico da Biblioteca. IN: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca Escolar. Temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-49.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A Biblioteca Escolar. Temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
_____. Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. **Revista Transinformação.** vol. 19, n. 3., set/dez. Campinas, 2007. p. 227-236.

CAMPELLO, Bernadete Santos, CALDEIRA, Paulo da Terra (orgs). **Introdução às Fontes de Informação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, Maria da Conceição Carvalho. Educação de usuários em bibliotecas escolares. Considerações gerais. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 9, n. 1. Brasília: 1981.

CARVALHO, Marta Maria C. de. A Configuração Da Historiografia Educacional Brasileira. IN: FREITAS, Marcos César de. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
_____. Reformas da Instrução Pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.
_____. **A escola e a república e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
_____. Uma biblioteca pedagógica francesa para Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas. Itinerários Históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CED. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. **Cadernos. Especial de Biblioteconomia.** v. 4, n. 10, jul./dez. Florianópolis: UFSC, 1987.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a Leitura. 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel. 1990.

_____. **A Ordem dos Livros: Leitores, Autores e Bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Brasília: UNB, 1999.

_____ e ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 99-115.

_____ e CAVALLO, Guglielmo. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. 2 vol. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o Estado da Arte. **Revista Educação e Pesquisa,** v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão, MELLO, Mirela Geiger, NEVES, Helia Maria Vendramini. **Arquitetura Escolar Paulista. 1890-1920.** São Paulo: FDE, 1991.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi. **A Escola na República Velha. Expansão do Ensino Primário em São Paulo**. São Paulo: EDEC, 1983.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Boemia Literária e Revolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **O Beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOLAR SOBRINO, Hipólito. **Historia de las bibliotecas**. Madrid: Ediciones Pirámide. 1987.

_____. Lectura y política bibliotecaria. IN: CARRETER, Fernando Lázaro. **La Cultura del Libro.** Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipéres, 1988. p. 321-334.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos Pardieiros aos Palácios: Forma e Cultura Escolares em Belo Horizonte (1906/1918).* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1996

FARJALLAT, Célia Siqueira. **Antigos Prédios Escolares**. Jornal Correio Popular, 06/06/1997. IN: Biblioteca do Centro de Memória da Unicamp. Campinas: 1997.

FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro. Biblioteca pública é biblioteca escolar? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 11, n.2/2, 1978.

FONSECA, Thaís Lima de Nívia. História da Educação e História Cultural. IN: _____ e

VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais**. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004. http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf

FRAGOSO, Graça Maria. A biblioteca na escola. **Revista Dois Pontos. Teoria e prática na educação.** v. 4, n. 39, nov./dez., Belo Horizonte, 1999.

GARCIA, Carmen Cabrerizo. *La Biblioteca Escolar en la Educación Anglosajona*. Tese de Doutorado. Departamento de Técnicas Historiográficas da Faculdade de Geografia e História. Universidad Complutense de Madrid, 1994.

GOMES, Sônia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pioneira, 1983.

HALLEWELL, Lawrence. **O Livro no Brasil. Sua História**. São Paulo: Edusp, 2005.

HÉBRARD, Jean. As Bibliotecas Escolares. In: MENEZES, Maria Cristina de (org.). **Educação, Memória, História. Possibilidades, Leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-104.

_____. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**. n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 65-110.

HILSDORF, Maria Lúcia Speedo. **O Aparecimento da Escola Moderna.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUNT, Lynn. **Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. São Paulo: SBHE, 2001.

KÖPKE, João. **Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas para Uso nas Escolas Primárias.** São Paulo: Francisco Alves, 1913.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A Leitura Rarefeita. Livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral. Lendo na biblioteca da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMOS, Antônio Agenor Brinquet. Bibliotecas. IN: CAMPELLO, Bernadete Santos, CALDEIRA, Paulo da Terra (orgs). **Introdução às Fontes de Informação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 101-119.

LITTON, Gaston. **Arte e ciência da biblioteconomia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca Escolar Brasileira**. São Paulo: Senac, 2005.

MARTINEZ, Jesús A. Historia de la Cultura e Historia de la Lectura en la Historiografia. **Revista Ayer.** v. 52. Madrid: Marcial Pons, 2003. p. 283-294.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial / Instituto Fernand Braudel, 2005.

MELO, Cristiane Silva, MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Estado e Educação na Imprensa Em 1889. **Revista HISTEDBR**. n. 25. mar/07. Campinas: FAE/Unicamp, 2007. p. 106-121.

MILANESI, Luiz. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
_____. **Ordenar para Desordenar.** Centros de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo, 1989.

MORAES, Rubens Borba. **Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização (1876-1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

MUNAKATA, Kasumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: **Historia de las ideas, actores y instituciones educativas.** Memoria del VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiott Ribeiro. *A Administração do Ensino Público Paulista na Primeira República.* Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1980.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da Modernidade Pedagógica. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 371-398.
_____, CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da Educação e Fontes. **Cadernos ANPED.** n. 5, set. Porto Alegre: ANPED, 1993. p. 7-64.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio e SOUZA, Rosa Fátima. As faces do livro de leitura. **Cultura Escolar. História, Práticas e Representações. Cadernos Cedes.** n. 52. Campinas: Cedes, 2000. p. 25-40.

PANIZZOLO, Claudia. *João Köpke e a Escola Republicana: Criador de leituras, escritor da modernidade.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: PUCSP, 2006.

PCNs. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1996.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, Escritura, Sociedad**. Barcelona: Gedisa, 1999.

PFROMM NETTO *et al.* **O Livro na Educação.** Rio de Janeiro: Primor/MEC, 1974.

PINTO, Alfredo Moreira Pinto. **A Cidade de São Paulo em 1900. Impressões de Viagem.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

PORCEL, Najar Roberto Porcel. *República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP).* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2007.

PRADO, Jason, CONDINI, Paulo (orgs.). **A Formação do Leitor: Pontos de vista.** Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PUIGGARI, Romão, BARRETO, Arnaldo. **Segundo Livro de Leitura.** São Paulo: Francisco Alves, 1911.

RAMALHO, Francisca Arruda. Biblioteca escolar. Algumas reflexões em termos de Brasil. **Revista Educação e Cultura**, ano V, n. 16, jan./fev./mar. 1985.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. A Livraria Francisco Alves e a Expansão da Escola Pública em São Paulo. **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004.

_____. Livro Didático e Expansão Escolar (1889-1930). **Lingua escrita.** Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. p. 16-42.

REBELO, Carlos Alberto. **A difusão da leitura pública. As bibliotecas populares (1870-1910).** Porto: Campo das Letras, 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal.** São Paulo: Cortez, 1981.

ROLIM, Zalina. **Livro das Crianças**. Boston: C.F. Hammet & Company, 1897.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: Século XIX. Vol. 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 133-149.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A Longa Viagem da Biblioteca dos Reis: do Terremoto De Lisboa à Independência do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **De olhos abertos. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática. 1991.

_____. **A produção da leitura na escola. Pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura. Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *A Semear Horizontes: Leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954).* Tese de Doutorado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo.** São Paulo: Unesp, 1998.
_____. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. IN: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

TANURI, Leonor Maria. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. Série Estudos e Documentos, vol. 16. SP: FEUSP, 1979.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *Na Marcha do Ensino: A Organização Burocrática do Ensino Estadual no São Paulo Republicano. 1892-1910.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2004.

VALDEMARIN, Vera Tereza. *O Liberalismo Demiurgo. Estudo sobre a Reforma Educacional Projetada nos Pareceres de Rui Barbosa.* Tese de doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1994.
_____. Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cultura Escolar. História, Práticas e Representações. Cadernos Cedes.** n. 52. Campinas: Cedes, 2000. p. 74-87.
_____. **Estudando as lições de coisas. Análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.
_____. Cultura Escolar e Conhecimento Científico. IN: _____ e SOUZA, Rosa Fátima (orgs.). **A Cultura Escolar em Debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 159-177.
_____. Método Intuitivo: Os Sentidos como Janelas e Portas que se Abrem para um Mundo Interpretado. IN: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Revista Trans-informação.** 2(1), janeiro/abril, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 399-422.
_____ (org). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Desenvolvimento de coleções: uma nova visão para o planejamento de recursos informacionais. **Ciência da Informação**. n. 22, vol. 1. Brasília: IBICT, 1993. p.13-21.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares: Experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina de (org.). **Educação, Memória, História. Possibilidades, Leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 187-211.

VIEIRA, Adriana Silene. Biblioteca escolar. **Revista Amae Educando**, v. 4, n. 36. Belo Horizonte: AMAE, 1971.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A la Cultura por la Lectura. Las Bibliotecas Populares (1869-1885). In: GUEREÑA, Jean-Louis, TIANA, Alejandro (eds.). **Clases Populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX**. Coloquio Hispano-francés. Madrid: Casa de Velázquez/UNED, 1989. p. 301-335.

_____. Historia de la Educación y Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./dez. São Paulo: ANPED, 1995. p. 63-82.

_____. O discurso bibliotecário sobre a leitura. **Pátio. Revista Pedagógica**. Ano IV, n. 14. Ago/Out. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. El libro escolar. IN: MARTÍN, Jesús A. Martínez (dir.). **História de la edición en España** (1836-1936). Madrid: Marcial Pons, 2001, p. 309-336.

_____. As prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje. IN: MARTÍN, Jesús A. Martínez (dir.). **História de la edición en España** (1836-1936). Madrid: Marcial Pons, 2001, p. 417-429.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

_____. Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX. In: MARTÍN, Jesús A. Martínez (ed.). **Origens culturales de la sociedad liberal. España siglo XIX**. Madrid: Editorial Complutense/Casa de Velázquez, 2003. p. 85-147.

VIÑAO FRAGO, Antonio, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e subjetividade: A Arquitetura como Programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre A História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, jun. 2001. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. p. 7-48

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Espaço e Educação. Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: FAUUSP, 1992.

ZILBERMAN, Regina. No Começo, a Leitura. **Em Aberto.** Ano 16, n. 69, jan/mar. Brasília: INEP, 1996. p. 16-29.