

ISLAN REINALDO DA COSTA

**O GRUPO ESCOLAR DA FAZENDA AMÁLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ENTRE 1942 E 1966**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

PUC/SP

2007

ISLAN REINALDO DA COSTA

**O GRUPO ESCOLAR DA FAZENDA AMÁLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ENTRE 1942 E 1966**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, como exigência parcial para obtenção do grau de MESTRE em Educação: *História, Política, Sociedade*, sob orientação da Profa. Dra. Paula Perin Vicentini.

PUC/SP

2007

BANCA EXAMINADORA

À memória de meu pai, que nunca
esteve ausente,

À minha querida mãe, meu porto
seguro.

Para Jucemara, pelo apóio que me
dispensou,

Para Joice, com amor.

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a reconstruir a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália, situada na cidade de Santa Rosa do Viterbo – região de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo – entre 1942 e 1966, quando houve uma greve geral que deu início ao seu declínio. Trata-se do estudo de uma instituição escolar que, apesar de ser pública, estava sediada dentro de uma propriedade particular: a Fazenda Amália, que pertencia à família Matarazzo e constituiu uma das mais importantes propriedades rurais do interior paulista no que diz respeito ao cultivo da cana de açúcar, contando inclusive com uma usina interna. A maioria dos trabalhadores morava na própria fazenda e, tendo em vista o grande número de crianças em idade escolar, foi instalado em 1942 o Grupo Escolar da Fazenda Amália, que reuniu as escolas isoladas existentes na propriedade. Este estudo tem como base o exame de materiais da instituição ainda disponíveis (Atas, Livros de Registros de Alunos, Diários, Mapas do movimento escolar; Inventário de bens, Balancete, Livros de Assentamentos, Livros Ponto; entre outros) e a realização de entrevistas com 4 ex-professores e diretores. Através da análise desse material, foi possível – nesta primeira versão da história do Grupo Escolar da Fazenda Amália – reconstituir algumas facetas da trajetória da instituição, dentre elas destacam-se: o processo de instalação do Grupo Escolar e a sua expansão durante o período estudado, as características do corpo docente e administrativo e o perfil dos alunos quanto à origem, faixa etária e desempenho escolar.

Palavras chaves: Educação Rural; Grupos Escolares; Memórias Coletivas e Fazenda Amália.

ABSTRACT

The present research is intended to rebuild the history of Fazenda Amália school, located in the city of Santa Rosa do Viterbo – area of Ribeirão Preto, the countryside of São Paulo State– from 1942 to 1966, when a general strike happened which led to its decline. It is the study of a school institution that, despite of being public, was located inside a private property (farm): Fazenda Amália, that belonged to Matarazzo family and constituted one of the most important rural properties of the countryside in São Paulo regarding the culture of sugarcane, besides its inside sugar factory. Most of workers lived in the farm and, considering the great number of school aged children, Fazenda Amália School was created in 1942, which gathered the existent schools in the property. This study is based on the exam of the still available materials of the institution (Meeting Minutes, Students' Books of Registrations, Diaries, Maps of the school movement; Inventory of possessions, Balance sheets, Books of Settlement, Registration Book; among others) and the accomplishment of interviews with 4 former teachers and principals. Through the analysis of that material, it was possible – In this first version of the history of Fazenda Amália School – to reconstitute some facets of the history of the institution, among them: the process of installation of the school and its expansion during the studied period, the characteristics of the faculty and administrative group and the students' profile concerning the origin, age group and school performance.

Title: Fazenda Amália School: contributions to the history of the institution from 1942 to 1966.

Keywords: Rural Education; Schools; Colective memoirs and Fazenda Amália.

AGRADECIMENTOS

Quando finalizamos um trabalho, nos damos conta de que não o fizemos sozinhos; ele resultou de inúmeros contatos, de inúmeras informações, de inúmeras discussões compartilhadas com amigos, colegas e professores. Citar todos eles seria impossível. Muitos, anonimamente, nos franquearam o acesso a arquivos e bibliotecas. Outros nos sugeriram caminhos e idéias. Outros compartilharam momentos de crises, dificuldades, ou dividiram conosco alegrias.

À Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, devo muitíssimo, pois, além de leitora atenta, criteriosa, em todos os momentos conseguiu – com clareza – orientar-me e transmitir sua confiança. Sem ela, o caminho teria sido muito mais difícil.

Além dela, gostaria de agradecer, também, aos demais professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, em especial ao Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas e à Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, que participaram do exame de qualificação.

Foi muito bom contar com amigos nos diversos espaços. Mencionar todos eles seria impossível. Gostaria de ressaltar o apoio que recebi do professor Danilo Aparecido Monice, que me apontou os caminhos a seguir, bem como todos os professores entrevistados, Renato Massaro (que faleceu antes da conclusão deste trabalho), Najla Elias Cury e Maria Aparecida Ribeiro, que, além de compartilhar suas experiências e entendimentos, tornaram-se amigos recentes, mas nem por isso menos queridos. Da mesma forma agradeço ao ex-aluno do Grupo Escolar da Fazenda Amália, Francisco Tamaki, que cedeu as fotos da instituição incluídas neste trabalho.

De minha amável Joice Maria Zanatta, conhecedora do difícil trabalho de catalogação e busca de documentos impressos, obtive considerável ajuda,

sobretudo nos deslocamentos em busca de dados, informações e materiais, sem o que o trabalho teria sido muito mais árduo.

Ao CNPq, agradeço pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

Relação de Quadros.....	09
Relação de Tabelas.....	10
Relação de Figuras.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
<u>CAPÍTULO I</u>	
<u>O Ensino Rural em Debate</u>	26
<u>CAPÍTULO II</u>	
<u>A Fazenda Amália: uma propriedade da Família Matarazzo</u>	43
<u>CAPÍTULO III</u>	
<u>O Grupo Escolar da Fazenda Amália</u>	57
<u>1. O processo de criação: das escolas isoladas ao Grupo Escolar</u>	57
<u>2. As condições materiais da escola e o Caixa Escolar</u>	68
<u>3. O corpo docente: formação, estatuto profissional e experiência no magistério</u>	79
<u>4. Um perfil do alunado: idade, origem e desempenho escolar</u>	96
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	113
<u>Referências Bibliográficas</u>	115
<u>Anexos</u>	
<u>ANEXO I</u>	
<u>Transcrição da ENTREVISTA concedida pelo PROFESSOR RENATO</u> <u>MASSARO</u>	120

Anexo II

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR DANILO APARECIDO MONICE 128

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA RIBEIRO 133

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA NAJLA ELIAS CURY 139

ANEXO V

Roteiro das Entrevistas..... 143

ANEXO VI

Roteiro da entrevista PRÉVIA..... 145

ANEXO VII

Listagem de professores que lecionaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália entre 1942 e 1966...... 147

RELAÇÃO DE QUADROS

- Quadro I.** Grupo de Professores do GE da Fazenda Amália que concederam entrevistas entre Abril e Dezembro de 2006..... p. 15
- Quadro II.** As escolas da região de Santa Rosa de Viterbo (1910-1963).....p. 59
- Quadro III.** Inventário dos Bens do GE da Fazenda Amália (1955)p. 67
- Quadro IV.** Distribuição de Funcionários e Professores no 1º dia letivo do GE Fazenda Amália (1943)..... p. 77
- Quadro V.** Diretores do GE Fazenda Amália (1943-1966).....p. 78
- Quadro VI.** O Perfil dos Professores do GE da Fazenda Amália (1943-66).....p. 81
- Quadro VII.** Origem dos Alunos matriculados no GE Faz.Amália em 1943....p. 100
- Quadro VIII.** Nacionalidade dos pais dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália (1943).....p. 103
- Quadro IX.** Origem dos Alunos matriculados na 1º série do GE Fazenda Amália em 1954.....p. 104
- Quadro X.** Naturalidade dos Alunos do GE Fazenda Amália ano.....p. 106
- Quadro XI.** Faixa etária dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália (1943-1954):.....p. 107

RELAÇÃO DE TABELAS

- Tabela I.** Expansão das matrículas nas áreas rurais e urbanas (1940-67)..... **p. 36**
- Tabela II.** Distribuição da população alfabetizada e analfabeta no Estado de São Paulo (1950 – 1960)**p. 39**
- Tabela III.** Evolução da escolaridade no estado de São Paulo (1940-1960)...**p. 58**
- Tabela IV.** Balanço do Caixa Escolar do Grupo Escolar da Fazenda Amália (1955).....**p. 68**
- Tabela V.** Quadro Comparativo do Caixa Escolar(1960 – 1966)**p. 72**
- Tabela VI.** Número de Requerimentos de Substitutos pelo Grupo Escolar da Fazenda Amália (1959-1967)**p. 82**
- Tabela VII.** Número de vagas absolutas oferecidas pelo Grupo Escolar da Fazenda Amália (1943-1964).....**p. 94**
- Tabela VIII.** Matrículas do GE da Fazenda Amália de 1943:**p. 95**
- Tabela IX.** Comparativo das matrículas em relação ao sexo dos alunos (1954 – 1960)**p. 95**
- Tabela X.** Número de alunos promovidos pelo GE Fazenda Amália em 1943.....**p. 96**
- Tabela XI.** Desempenho escolar no GE Fazenda Amália em 1943.....**p. 98**
- Tabela XII.** Desempenho anual do GE Fazenda Amália (1943-1959).....**p. 98**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a recuperar a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália desde a sua criação (em 1942) até 1966, quando a propriedade enfrentou uma greve geral, que deu início ao seu declínio. Essa fazenda pertencia à Família Matarazzo e era administrada pelo Conde Chiquinho Matarazzo que morava na cidade de São Paulo, mas que se hospedava no palacete construído dentro da propriedade rural quando visitava a Fazenda. Localizada no leste paulista, a propriedade destacou-se por sua dimensão e também por se tornar uma fonte de desenvolvimento social e econômico para a região. O Grupo Escolar da Fazenda Amália era uma instituição peculiar, pois, apesar de tratar-se de uma instituição pública, estava sediada numa propriedade particular.

Para recuperar a história dessa instituição, utilizou-se aqui a documentação existente a seu respeito na Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto e na Escola Teófilo Siqueira – a escola estadual mais antiga da cidade de Santa Rosa de Viterbo que, em 1942, contribuiu para o início das atividades do Grupo Escolar da Fazenda Amália, por meio do seu diretor, Renato Massaro, pois nessa época oferecia apoio pedagógico às escolas isoladas da região. Além disso, foram realizadas entrevistas com ex-diretores e professores que trabalharam no Grupo entre 1942 e 1966, com vistas a registrar as suas lembranças sobre o significado dessa instituição para o ensino ministrado na região.

A presente pesquisa não localizou nenhum documento impresso que revelasse a repercussão da fundação do Grupo Escolar da Fazenda Amália na cidade de Santa Rosa de Viterbo. As poucas informações localizadas a respeito da sua inauguração encontram sustentação na edição comemorativa do jubileu de 50 anos, organizada pela Sr^a. Maria José Vilas Boas Tavares que era diretora do Grupo Escolar da Fazenda Amália em 1992, em que a história do Grupo Escolar infelizmente é retratada superficialmente. A imprensa local, que em princípio poderia ser uma fonte de informações acerca da inauguração do Grupo Escolar,

também não estava circulando no ano de 1942 e, com isso, lamentavelmente, perdeu-se uma excelente fonte primária de investigação ¹.

Buscando reunir informações sobre os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos relacionados a essa instituição de ensino, bem como acerca do seu processo singular de criação, foram conduzidos, durante o estudo, levantamentos e consultas a fontes primárias mediante a consulta aos acervos da Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, do Arquivo Público Municipal (onde estavam as Atas da Câmara Municipal), da Secretaria da Cultura de Santa Rosa do Viterbo, do Município de São Simão e da Escola Teófilo Siqueira. Além disso, foram realizadas diversas visitas à Fazenda Amália. Após tais consultas, verificou-se que a documentação relativa ao Grupo Escolar fora destinada a dois acervos, quando a escola foi extinta, em 1996. Uma parte, contendo poucos itens, encontra-se na cidade de Santa Rosa de Viterbo, arquivada no porão da Escola Teófilo Siqueira, e contém 05 Livros de Atas de Reuniões, 37 Livros de Registros de Alunos e 26 Diários de Classe. A outra parte – com maior volume - encontra-se na Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto e contém:

15	Livros de Mapas do movimento escolar;
01	Livro de Inventário de Bens (15/12/1962 à 06/02/1975);
01	Livro Balancete (1955);
01	Pasta-Arquivo de Certidões de Nascimento dos alunos;
04	Livros de Assentamentos;
29	Livros Ponto;
02	Livros de Atas de Pais e Mestres (1951-1972);
03	Livros de Termos de Compromissos;
01	Pasta de Requerimento de Substitutos (1958);
01	Livro de Visitas Oficiais;
01	Livro de Visitas Extra-oficiais e

¹ De acordo com Romeu Antunes (2000), a Cidade de Santa Rosa de Viterbo contava com a circulação de jornais impressos desde 1911, quando então começou a circular a *Cidade de Ibiquera*, após vieram outros veículos de informações locais: 1912 – Cidade de Santa Rosa; 1913 – O Município; 1914 – O Comércio; 1916 – A Gazeta; 1923 – A Faísca e Cidade de Santa Rosa; 1948 – Esforço Infantil (circulou em Amália, mas cujo acervo é desconhecido); 1957 – O Jornalzinho, O Santarosense e Folha de Santa Rosa; 1964 – Passagem; e em 1965 - Folha de Santa Rosa.

07 Livros de Recortes de Circulares do Diário Oficial.

O levantamento documental revelou-se uma grande fonte de informações na medida em que se localizou: diários, atas e comprovantes financeiros. Contudo, diante do desafio de revelar circunstâncias específicas, relativas ao significado do grupo escolar da Fazenda Amália para a região, foi necessário realizar entrevistas com professores que atuaram na instituição no período investigado aqui (1942-1966) – os quais foram identificados mediante o exame do Livro de Assentamento do Grupo Escolar.

A partir da relação dos nomes identificados, teve início o processo de localização dos docentes que se revelou bastante trabalhoso pelo fato do período em questão ser relativamente recuado e muitos deles não habitarem mais a região ou estarem com idade avançada. Cabe lembrar que boa parte dos professores relacionados no livro já estão falecidos. A seleção dos entrevistados levou em consideração o tempo de vivência nas dependências da escola, o ano em que o 'depoente' lecionou (priorizando as datas mais próximas à inauguração), a função que desempenhou ali e a experiência docente. Assim, contou-se com a contribuição do diretor do Grupo Escolar Teófilo Siqueira da cidade de Santa Rosa de Viterbo que ofereceu apóio pedagógico ao Grupo Escolar da Fazenda Amália e participou da fundação da escola; um professor, que era filho de trabalhadores da fazenda e, portanto, estudou no Grupo Escolar, lecionou e ocupou o cargo de diretor; e duas professoras que atuaram no grupo nas décadas de 1940, 1950 e 1960. O **Quadro I** apresenta alguns dados dos professores entrevistados:

Quadro I. Grupo de Professores do GE da Fazenda Amália que concederam entrevistas entre Abril e Dezembro de 2006

DEPOENTES				
NOMES	Renato Massaro*	Najla Elias	Maria Aparecida Ribeiro	Danilo Aparecido Monici
Data de nascimento	--	19/01/1929	02/12/1925	10/09/1931
Local de nascimento	Santa Rosa de Viterbo/SP	Mococa/SP	Santa Rosa de Viterbo/SP	Santa Rosa de Viterbo/SP
Início do Magistério	--	28/06/1950	17/06/1947	25/06/1956
Início no GE Fazenda Amália	1943	16/02/1956	28/03/1953	23/04/1959
Diploma	--	Escola Normal Livre da Associação de Educadores de São José do Rio Preto	Normal Livre Santa Úrsula	Escola Normal da Associação de Ensino de Ribeirão Preto
Data da Colação	--	18/12/1946	21/12/1944	14/12/1953

* Os dados do Professor Renato Massaro não foram apresentados integralmente por não constar no Livro de Assentamento do GE e pela impossibilidade de tal levantamento antes de seu falecimento.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos da pesquisa. Num primeiro momento, entrevistou-se o ex-diretor Renato Massaro e o professor Danilo Aparecido Monice com vistas, sobretudo, a recolher maiores informações sobre o processo de criação do grupo e as relações entre a família Matarazzo e o Estado para a manutenção do mesmo. Num segundo momento, tendo por base

informações provenientes da sistematização dos documentos encontrados, entrevistou-se a professora Najla Elias e a professora Maria Aparecida Ribeiro. Em ambos os casos, o roteiro da entrevista (**Anexos V e VI**) obedeceu a uma elaboração detalhada e precisa, mas não se prendeu unicamente às perguntas previamente estabelecidas, possibilitando liberdade aos entrevistados para desenvolver seu próprio discurso.

As entrevistas foram realizadas no ambiente familiar que lhes é particular e suscetível a lembranças. Além disso, procurou-se estimular a narrativa dos depoentes, sem prendê-los ao roteiro. Realizadas após agendamento prévio, essas entrevistas contaram com muita disposição e satisfação dos depoentes. O prazer de narrar sobre suas trajetórias de vida era evidente. As minúcias que as narrativas dos depoentes trouxeram foram importantes para a elucidação dos objetivos contidos neste trabalho. As entrevistas foram transcritas e esse material será devidamente arquivado e disponibilizado para consultas posteriores. Dias após conceder entrevista a essa pesquisa, o Sr. Renato Massaro enfrentou uma grave enfermidade que lhe tirou a vida.

O objetivo central desta pesquisa é recuperar a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália por meio da análise das fontes documentais e das memórias de professores. Para isso, foi desenvolvido um estudo, que levou em conta a diversidade dos documentos encontrados, as deficiências e possibilidades do ensino rural, considerando as especificidades da instituição investigada. Através da investigação documental e do auxílio da História Oral, foi possível reconstituir a trajetória do Grupo Escolar da Fazenda Amália, reunindo dados sobre: as disponibilidades e deficiências (materiais e humanas) que as escolas isoladas (ali instaladas anteriormente) legaram ao Grupo Escolar; o número de alunos que foram assistidos pela escola, a idade em que freqüentavam a escola, a sua origem e desempenho escolar; o perfil dos professores que ali atuaram e o sistema de financiamento do caixa escolar. Apesar da deficiência documental que existe a respeito da inauguração do Grupo Escolar da Fazenda Amália, foi possível revelar - por meio dos depoimentos que foram colhidos - como o Grupo Escolar se inseriu naquela região. Assim, pretende-se contribuir para superar uma lacuna dos estudos produzidos no campo da História da Educação em São Paulo.

Poucas são as pesquisas² que têm como foco principal a escola rural no estado, apesar de esse tipo de instituição estar inserida no cenário social e econômico brasileiro desde a primeira metade do século XX e haver um leque imenso de possibilidades de estudos a esse respeito que devem ser exploradas. Contudo, destacam-se nesse âmbito os estudos da professora Zeila de Brito Fabri Demartini³.

Neste trabalho, buscou-se reunir elementos sobre a história de uma instituição de ensino que, durante muito tempo, figurou no seio do desenvolvimento de uma sociedade local e que, nesse momento, enfrenta todos os desapareços da mesma sociedade, que deveria em última instância reconhecer sua importância e preservá-la. Influenciado pelas reflexões de Le Goff (2005), Thompson (2002), Catani (1998), Demartini (1993) e Camargo (2000), sobre a construção de uma pesquisa histórica e as várias maneiras de se fazer história, propõe-se aqui construir uma primeira interpretação sobre a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália, que viveu tempos áureos, passando por inúmeras transformações até o encerramento de suas atividades. A sua criação permitiu que os filhos dos trabalhadores não precisassem deixar a Fazenda para estudar. O aumento no número de salas e séries propiciou o atendimento escolar a um maior número de alunos da região (Colônias adjacentes) e uma escolaridade superior àquela praticada anteriormente. Essa ampliação na escolarização contribuiu para a efetiva constituição cultural daquela clientela.

Apesar da greve geral dos trabalhadores da Fazenda Amália em 1966, que provocou grande êxodo de moradores e, conseqüentemente, de alunos, a escola perdurou. Em 1979, de acordo com a Resolução SE de 21/12/1976, publicada em 22/01/76, o Grupo Escolar da Fazenda Amália foi

² Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram localizadas três Dissertações de Mestrado que abordavam o tema "Escolas Rurais" nos últimos anos: *RUMO AO CAMPO: A civilização pela Escola*, de Geni Rosa Duarte (Dissertação de Mestrado em História defendida em 1995); *O ENSINO NA ESCOLA RURAL: o trabalho com projetos como estratégias para propiciar aprendizagens significativas*, de Glória Silvia Salazar Martinez (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação defendida em 1997) e, *ILHAS DO SABER: Prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo*, de Denise Guilherme da Silva (Dissertação de Mestrado em EDUCAÇÃO: História, Política, Sociedade defendida em 2004).

³ Dentre outros trabalhos da autora, vale destacar aqui DEMARTINI, Z. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, pp. 24-37, 1988; DEMARTINI, Z. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, pp. 05-19. Fundação Carlos Chagas, 1989.

transformado em EEPG da Fazenda Amália. A partir desta ocasião, a Escola Estadual de Primeiro Grau passou a oferecer cursos até a oitava série. O seu fechamento, por determinação Estadual e por execução da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto - SP, ocorreu em 1996. De acordo com o relato da dirigente da Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, Dr^a Gertrudes Ferreira (que estava na direção da Diretoria na época), em Amália, nos últimos anos, havia uma redução anual de alunos. Além disso, naquele ano, a Secretaria de Educação havia determinado o fechamento das instituições escolares rurais que tivessem clientela reduzida. Nesse contexto extinguiu-se o Grupo Escolar da Fazenda Amália, removendo os alunos e professores daquela unidade escolar para o Grupo Escolar Teófilo Siqueira e outros, na cidade de Santa Rosa de Viterbo.

*

* *

Historicamente, como será exposto, podemos afirmar que as escolas rurais em grande parte atendiam populações de baixa renda, que viviam nas fazendas, normalmente em um conglomerado de casas denominadas “Colônias”. Essas, uma vez implantadas, eram marcadas pelas insuficiências materiais e humanas, além de outros problemas, conforme assinala Werebe (1966) em seu trabalho sobre a situação do ensino brasileiro nos anos 1960:

Se a situação do ensino primário na zona urbana é precária, na zona rural é lastimável. (...) A escola rural luta com dificuldades às vezes insuperáveis. As instalações, via de regra, são deficientes. A clientela escolar apresenta-se, geralmente, em estado deplorável: crianças maltrapilhas, com retardo social e físico, doentias, mal alimentadas, sem higiene, indolentes por culpa das verminoses, e naturalmente, sem nenhum estímulo para estudar. (Werebe, 1966, p. 106).

A falta de professores rurais é mais um problema neste âmbito. De acordo com Werebe (1966), os professores formados nas escolas normais do

Estado – somente em última instância – dirigiam-se para as escolas rurais. De qualquer forma, não mediam esforços para na primeira oportunidade, solicitarem transferência para escolas urbanas. Professores e alunos, neste aspecto, têm aspirações comuns diante de um foco: ambos repelem a escola rural, pois, se professores temem as dificuldades materiais e os “meninos arredios”, os alunos – por outro lado – entendem a ‘escola’ como algo supérfluo às suas condições de vida.

No entender da autora, a escola contribui para acentuar a dicotomia entre campo e cidade, sobretudo a partir dos anos 40, quando o processo de urbanização da sociedade brasileira se intensifica, de modo que o rural fica cada vez mais sujeito ao urbano. Daí decorre o êxodo rural, o crescimento desordenado das cidades e os problemas sociais e culturais. Ainda no seu entender, os obstáculos enfrentados pela escola rural acabam por constituir um abismo entre os universos urbano e rural, evidenciando-se a superioridade das condições de vida do primeiro, aumentando assim a ameaça do despovoamento dos campos.

Também se deve ter em mente uma série de questões políticas cuja presença na história da educação rural não pode ser subestimada. É o caso do “coronelismo” (Leal, 1976, p. 19) ⁴, fenômeno de imediata compreensão para quem conhece a vida política no interior do Brasil, mas não de simples elucidação, pois envolve uma série de características da política municipal e regional. Trata-se, sobretudo, de uma troca de proveitos entre o poder público e o poder privado.

A liderança de que dispõe o ‘coronel’ diante do povo o coloca em lugar de destaque, muitas vezes acima do chefe político, que nem sempre é um coronel.

Qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o ‘coronel’, que comanda

⁴ Segundo o autor citado acima, “o vocabulário ‘coronelismo’, introduzido desde muito em nossa língua com acepção particular, de que resultou ser registrado como ‘brasileirismo’ nos léxicos aparecidos do lado de cá do Atlântico, deve-se incontestavelmente a remota origem do seu sentido translato aos autênticos ou falsos ‘coronéis’ da extinta guarda nacional. Com efeito, (...) ‘coronel’ começou desde logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado. ‘...quem não for diplomado por alguma escola superior (donde o ‘doutor’

discricionariamente um lote considerável de votos de cabresto. (Leal, 1976, p. 23).

Para o camponês, o 'coronel' significa proteção nas horas difíceis. Desde os alimentos disponíveis na fazenda e no armazém – ao qual o rurícola pode recorrer – até ao empréstimo monetário, é a ele a quem recorrem, pois no meio rural quem tem acesso a financiamentos são os proprietários de terras e de gado. É para a figura do 'coronel' que o roceiro apela nos momentos de 'abertura' (Leal, 1976, p. 25). Do mesmo modo, ocorre com as reivindicações por escolas nas áreas rurais, pois é o 'coronel' quem pode constituí-la. Nesse sentido, o obstáculo à educação rural situa-se na negociação da implantação das escolas rurais, que comumente eram negociadas como moeda de troca:

Os coronéis geralmente utilizavam a escola como moeda de negociação com os trabalhadores num sistema de barganha ou troca de favores. Esta situação fez com que o coronel se transformasse num agente ativo na implantação de escolas rurais, interferindo na localização das mesmas e na contratação do professorado, mesmo porque, sendo a escola o centro de interesse e de reunião da população rural, servia para veicular as propostas políticas e controlar a população. (Martinez, 1997, p. 13).

As negociações pela implantação de novas escolas rurais, entre colonos e 'coronéis', intensificou-se à medida que o fluxo de imigrantes europeu aumentava. Diante deste cenário algumas questões passaram a me inquietar. Apesar da investigação sobre a ocorrência do coronelismo não ser o foco desta pesquisa, buscou-se, através da documentação e das entrevistas, identificar como se deu a criação do Grupo Escolar da Fazenda Amália e como eram as relações entre os seus proprietários, o Estado – responsável pela contratação dos

prevalece) gozará fatalmente, na boca do povo, das honras de 'coronel'". (LEAL, Victor Nunes. *CORONELISMO, ENXADA E VOTO*. 3ª ed. Editora Alfa-Omega, São Paulo, 1976, p. 19)

professores que ali trabalhavam – e os alunos, em sua maioria filhos dos colonos no que diz respeito à manutenção desse estabelecimento de ensino e à exigência de frequência à escola. A análise dos documentos do Grupo Escolar da Fazenda Amália, em especial, revelou o perfil dos alunos que freqüentavam a escola e a importância que a escola teve na formação social e no desenvolvimento cultural da cidade de Santa Rosa do Viterbo. Influenciado pelos escritos de Faria Filho & Vidal (2000), Azanha (1990), Guedes de Camargo (2000) e Julia (2001) sobre a cultura escolar, espera-se que este trabalho traga elementos significativos para reflexões posteriores acerca de estudos regionais e locais. Segundo Azanha (1990), somente o acúmulo sistemático de descrições de diferentes instituições de ensino permite compor um quadro compreensivo de determinada situação escolar. Para o autor,

descrever a escola é descrever a formação das práticas e dos seus correlatos. Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares” etc). (Azanha, 1990, p. 03)

Ainda que sem a pretensão de esgotar todas possibilidades da perspectiva de estudos acerca da escola defendida por Azanha (1990), tais considerações são importantes para se compreender a contribuição do trabalho aqui apresentado. Diante da localização de uma série de documentos oriundos do Grupo Escolar da Fazenda Amália, a análise documental (materiais escritos e impressos) transformou-se na principal fonte de informações acerca da reconstituição histórica do Grupo Escolar da Fazenda Amália. Contudo, o auxílio das histórias orais demonstrou ser indispensável, pois possibilitou uma série de compreensões complementares à documentação escrita e, além disso,

comprovou-se que as histórias orais têm conseguido, através de entrevistas, aproximarem pessoas e instituições preocupadas com dois aspectos importantes da vida contemporânea: o registro e a inclusão de histórias recentes e resgate de versões mantidas por segmentos antes silenciados.

A história oral é uma alternativa à história oficial, consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio exclusivo da documentação escrita e cartorial. (Meihy, 1996, p. 13).

Na Era Contemporânea, o centro de irradiação da História Oral foi a Universidade de Columbia, principalmente a partir de 1947. A história oral disseminou mais intensamente após a Segunda Grande Guerra, num período de inovações tecnológicas combinadas a novas necessidades de captação de experiências como àquelas vividas na guerra. O rádio e o jornalismo são grandes precursores da difusão da história oral pelo uso que se faz dos meios eletrônicos. (Meihy, 1996, p.15). Os Estados Unidos da América foi o terreno fértil para o desenvolvimento da história oral. Em 1918, a Escola de Sociologia de Chicago elaborou regras capazes de dar credibilidade às histórias de vida. Em 1938, esse projeto seria usado para colher das 'pessoas ilustres' informações sobre suas trajetórias. Nos anos 50, várias associações e universidades começaram projetos de história de vida.

No Brasil a história oral tardou a desenvolver-se. Primeiro pela falta de tradições institucionais de promover estudos regionais e, segundo, pela ausência de vínculos universitários com localismos e cultura popular. Alia-se a esses fatores o advento do golpe militar, pois nos anos 1960 quando a história oral era desenvolvida em vários países, o Brasil passava por uma repressão a projetos que gravassem experiências, opiniões ou depoimentos. Entretanto, desde anistia e a abertura política, os pesquisadores brasileiros têm demonstrado querer

recuperar o tempo perdido. Atualmente muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no âmbito da história oral, e o número indica uma perspectiva crescente ⁵.

Há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. A história oral de vida trata-se de uma narrativa do conjunto de experiências de vida de uma determinada pessoa. O depoente é o sujeito primordial deste tipo de história oral e tem total liberdade para reconstruir seu 'retrato oficial' desencadeando suas histórias de acordo com suas vontades. Já a história oral temática é a que mais se aproxima das pesquisas e estudos acadêmicos, pois também recorre à análise de documentação escrita e impressa e vale-se da entrevista para buscar pormenores e esclarecimentos, como é o caso da presente pesquisa. A tradição oral, embora trabalhe com entrevistas de pessoas contemporâneas, remete a questões do passado longínquo que se manifestam pelo que se convencionou chamar de folclore.

O trabalho com história oral quase sempre remete o pesquisador ao exame de memórias. Embora o exame das memórias atualmente seja utilizado por diversas áreas do conhecimento, é na área de educação que estes estudos têm fomentado muitas discussões acadêmicas e conseqüentemente um grande número de pesquisas. Memória e Educação ou Memória na Educação são temas que podem implicar diversas abordagens. Demartini (1998) adverte que:

Com relação à memória, muitas têm sido as discussões sobre a mesma nas últimas décadas, por autores diversos, mas que apontam para a necessidade de incorporá-la tanto na análise de questões do passado, como em questões atuais. (Demartini, 1998, p. 19-21)

Muitos atores envolvidos na trama escolar estão cada vez mais contribuindo com a reconstrução histórica. Professores, alunos, diretores, entre

⁵ Ressalta-se nesse contexto a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994, e a publicação de seu Boletim de circulação nacional, que possibilitaram três encontros nacionais: I Encontro Nacional da Região Sudeste; II Encontro Nacional de História Oral (no Rio de Janeiro) e III Encontro Nacional (em Campinas). "A primeira reunião, em que foram apresentados 60 papers, contou com a participação de 250 pesquisadores, distribuídos em sete grupos de trabalhos

outros, estão sendo ouvidos por meio de entrevistas, nas quais relatam suas experiências e memórias. Dentre os inúmeros trabalhos desenvolvidos com o auxílio da história oral, cabe destacar aqui o de Mendes (2000) – o que mais que mais se aproxima da presente pesquisa, pois a autora reconstrói a história de uma Escola Estadual baseando-se na análise de fontes impressas (periódicos, jornais e revistas da época, arquivo da própria escola etc.) e utilizando, também, as memórias de ex-alunos e professores. Segundo a autora, pode-se reconstituir a história de uma instituição de ensino recorrendo às histórias de vida das pessoas que estiveram envolvidas naquele contexto (docentes, ex-alunos, funcionários), à imprensa periódica e à documentação interna da própria instituição (diários, livros, arquivos), incluindo levantamentos em órgãos estaduais. O que propomos neste estudo também é a reconstrução histórica de uma instituição mediante o exame de documentos e a realização de entrevistas.

*

* *

O Capítulo I deste trabalho apresenta o debate travado sobre o ensino rural em São Paulo nas primeiras décadas do século XX, evidenciando a dicotomia: urbano versus rural e as idéias do ruralismo pedagógico. Além disso, traz dados sobre a expansão do ensino primário paulista no período estudado, apresenta, na área urbana e rural, de modo a situar o contexto da criação dos Grupos Escolares no estado.

O Capítulo II busca reconstituir brevemente a história da Fazenda Amália. Neste capítulo há menção sobre a trajetória do Conde Francesco Matarazzo e dados sobre a estrutura da Fazenda Amália: suporte oferecido aos trabalhadores; declínio das atividades; e, a Greve Geral.

Por fim, o Capítulo III descreve o processo de criação do Grupo Escolar da Fazenda Amália, explicitando a organização das turmas, o número de alunos atendidos, as formas de financiamento e as condições materiais que a instituição possuía no decorrer do período estudado. Além disso, este capítulo

apresenta uma caracterização dos professores que lecionaram no Grupo Escolar da Amália no que diz respeito à formação, origem e experiência no magistério. Quanto aos alunos, reuniu-se dados sobre os índices de aprovação e reprovação, idade e naturalidade.

CAPÍTULO I

O Ensino Rural em Debate

Ao reconstituir a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália, considero relevante retomar aqui o debate desenvolvido no Estado de São Paulo nas décadas anteriores à sua criação no que diz respeito à organização e as finalidades das escolas situadas no campo, ainda que sem a pretensão de esgotá-lo. As propostas que apareciam nesse debate para transformar o ensino rural quase sempre tinham por objetivo combater as deficiências dessas escolas e a sua inadequação à clientela a que se destinava, chamando a atenção para os problemas que as caracterizavam. Isto aparece, por exemplo, no estudo publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em 1983, sob coordenação da professora Maria Ignez Guerra Molina. Ao reconstituir a trajetória do ensino rural no Brasil, a autora constata que a escola rural no Brasil foi uma transposição da escola urbana, exigindo de seus usuários padrões de aprendizagem pouco significativos para a sua realidade, seus valores, atividades diárias e necessidades. Segundo a autora, o que se encontra é “uma escola que ensina a escrever o nome, mas não oferece educação identificada com a vida da comunidade rural”. Do seu trabalho emerge uma série de constatações e orientações a respeito da implantação da escola rural no Brasil, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

1) o controle que o sistema educacional impõe para todas as escolas obriga que o ensino seja desenvolvido do mesmo modo e no mesmo tempo em todos os lugares. Assim, embora se tenha a consciência de que a chuva e a colheita solicitam mão-de-obra das crianças, o calendário escolar é o mesmo para a zona urbana e a rural;

2) os professores, que amiúde têm apenas uma formação urbana – quando a têm –, seguem padrões urbanos, desenvolvendo todo o ensino segundo estes padrões;

3) os materiais de ensino-aprendizagem são escassos devidos não apenas à falta de recursos financeiros, mas também à dificuldade de acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos. Os materiais complementares que podem ser elaborados a partir do aproveitamento dos próprios recursos do meio continuam inexplorados frente ao despreparo do professor para a manipulação desses recursos;

4) a escola nega o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social;

5) a escola não deve se prestar como um meio de adestramento. A educação rural deve basear-se na realidade homem/terra e, por isso, o ensino ministrado na escola da zona rural deve ser apropriado a essa realidade;

6) a escola da zona rural deverá ser eminentemente uma agência de mudança social;

7) as condições de carência econômica são determinantes do estilo de vida das comunidades. Logo, as atividades educacionais devem considerar esses fatores e atuarem intimamente vinculadas a programas para o desenvolvimento econômico e social dessas populações. (CENP, 1983, p. 98-100)

As constatações e orientações divulgadas pela CENP (1983) evidenciam as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar inserida no meio rural. Ao se examinar o processo de constituição do sistema educacional paulista durante a Primeira República, tais questões aparecem e fica evidente que não houve de fato uma adequação eficiente aos diferentes tipos de escolas e de clientela atendida, o que houve foi um movimento gradativo na tentativa de se diferenciar o funcionamento das escolas localizadas na zona urbana e rural. De acordo com Vicentini & Gallego (2006), podemos elaborar um esboço das principais medidas que foram colocadas em prática visando intervir na organização da escolar rural:

A partir da década de 1910, a duração do curso primário passou a ser distinta de acordo com o tipo de escola. (...) Em 1913, as escolas isoladas de bairro, situadas nos centros agrícolas, povoados ou distrito de paz passaram a oferecer o curso primário em 2 anos (Decreto n. 2368, 14/4/1913, art. 3). (...) Em 1917, por ocasião da Lei n. 1579, de 19 de dezembro, nas escolas isoladas rurais o curso primário continuou a ter dois anos, como estabelecido em 1913. (...) A reforma realizada por Sampaio Dória em 8 de dezembro de 1920 que, em nome da erradicação do analfabetismo, diminuiu a duração do curso primário para dois anos obrigatórios para crianças de 9 a 10 anos, não só nas escolas isoladas, mas também nos grupos, nas escolas reunidas e nas escolas-modelo (...) A reforma de 31 de dezembro de 1927 alterou novamente a duração do curso primário: quatro anos para os grupos, três para as escolas isoladas e reunidas urbanas e dois para as escolas isoladas e reunidas rurais. (Vicentini & Gallego, 2006, p. 3-10)

De acordo com as autoras, um dos principais defensores da diferenciação entre escolas rurais e escolas urbanas no estado de São Paulo até meados da década de 1920 foi Sampaio Dória. A Reforma, promovida por ele em São Paulo no início dessa década, procurou solucionar um dos principais problemas das escolas situadas na zona rural, conforme observa Carvalho (2002):

Um dos objetivos principais da reforma era reorganizar as escolas que, localizadas principalmente nas zonas rurais, funcionavam em uma única sala de aula em que eram reunidas turmas de alunos de adiantamento desigual. Para aumentar a eficácia do ensino ministrado nessas escolas, o reformador propôs a redução da jornada escolar dos alunos e a duplicação das classes, de modo que, no mesmo espaço, mas em horários diferentes, (...) pudesse ser ministrada aulas a duas turmas diferentes. (Carvalho, 2002, p. 207).

O debate acerca da instalação de escolas diferenciadas (urbano X rurais) atravessa a década de 20, mas é a partir dos anos 30 que “consolidam-se as idéias do ‘ruralismo pedagógico’, que apontavam para a criação de uma escola rural que atendesse às necessidades da região à qual foi destinada” (Martinez, 1993, p. 14). Segundo a autora, os defensores dessas idéias criticavam àquela escola rural que se manifestava como uma transposição da escola urbana, que exigia de seus usuários padrões de aprendizagem pouco significativos à sua realidade, atividades e necessidades. Dentre as críticas formuladas por esse grupo, convém mencionar, inicialmente, as que se referem à inadequação do calendário escolar ao meio rural, pois na época de chuva ou de colheita a evasão escolar aumentava drasticamente. Além disso, era necessário compreender que, no meio rural, o trabalho familiar-infantil possuía um valor social. Em segundo lugar, a denúncia de que os professores que atuavam nas escolas rurais ou eram semi-analfabetos ou tinham uma formação urbana, que não lhes permitia transmitir valores rurais. Ressalta-se que, na proposta dos ruralistas, a “transmissão de valores ligados a terra” era essencial. E, por fim, as que diziam respeito à falta de recursos financeiros e de acesso a materiais que era agravada pelo despreparo dos professores (Martinez, 1997, p. 11-12).

Nos anos 1930, Sud Mennucci aparece no cenário nacional como um dos maiores defensores da diferenciação entre as escolas rurais e urbanas, propagando o que denominou “ruralização do ensino” (Vicentini & Gallego, 2006). Tendo ocupado o cargo de Diretor do Ensino no estado de São Paulo por três ocasiões (duas na década de 1930 e uma nos anos 40), ele apontava a inexistência da formação do professor rural como o grande desafio para a instalação de escolas específicas para o campo. Muitas iniciativas foram tomadas por Sud Mennucci visando esboçar a importância da diferenciação entre escolas urbanas e rurais. De acordo com Vicentini & Gallego (2006),

Nas conferências proferidas na inauguração do “curso de cultura do CPP”, promovido em junho de 1930, Mennucci defendeu a criação de uma escola brasileira que eliminasse o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata no que concerne ao

trabalho realizado no campo e habilitasse a população rural a desenvolver a agricultura do país que, no seu entender, constituía a sua verdadeira vocação, conforme atestava a sua extensão territorial. (Vicentini & Gallego, 2006, p. 7)

Ao assumir a Diretoria Geral do Ensino em 1932, Sud Mennucci engavetou as experiências escolanovistas que vinham sendo desenvolvidas pelo seu antecessor, Lourenço Filho e, através do Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932, deu início a uma reforma educacional voltada para as questões rurais. Ainda de acordo com as autoras, tal reforma,

Entre outras medidas, pretendia-se desenvolver o ensino rural, destinando-lhe a verba arrecadada com a cobrança de uma taxa de 2\$000 para a matrícula em escolas estaduais, municipais e particulares (ensino pré-primário, primário, profissional e secundário), instituída na mesma ocasião. (Vicentini & Gallego, 2006, p. 8)

Extremamente criticado pela grande imprensa, Sud Mennucci pediu demissão após seis meses de sua nomeação ao cargo. A proposta de ruralização do ensino e a medida de se remover um contingente altíssimo de professores do interior para a capital, vista como contraditória, constituíram a base da maioria das críticas dirigidas à reforma educacional promovida por Sud Mennucci. Quando publicou *O que fiz e pretendia fazer*, em 1932, ele esclareceu que, diante dos problemas constatados na educação paulista, “pretendia criar uma Escola Normal Rural em Piracicaba que, por meio de um programa específico com aulas de agronomia e educação sanitária, formasse um professor capaz de atender às necessidades do aluno do interior do estado”. (Vicentini e Gallego, 2006, p. 9). Para o autor, as leis voltadas à educação da população rural no início do século XX não procuraram sanar os problemas das escolas rurais. Em seu entender, tanto em nível federal quanto estadual, a falta de ações eficientes voltadas para meio rural demonstra que as autoridades políticas e educacionais nunca

estiveram devidamente preocupadas com a questão da educação rural. Referindo-se ao período de 1892 a 1935, Mennucci (1935) assinala que:

A leitura dos quarenta e tantos volumes de “Leis e Decretos do Estado de São Paulo” demonstra cabalmente que a organização daquilo que se convencionou chamar, nestes últimos anos, ensino rural, nunca preocupou seriamente os nossos legisladores. (Mennucci, 1935, p. 5)⁶

A década de 1930 caracteriza-se pelos vários eventos dedicados a discussão da questão rural e, nesse contexto, destaca-se o papel da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, fundada no Rio de Janeiro no início da década e que promove dentre outras, os Congressos Brasileiros de Ensino Regional e as Semanas Ruralistas. O período consolida-se como sendo de grande efervescência de propostas educacionais que levam à IV Semana de Educação, realizada em 1931 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo como tema: “A Escola Regional, particularmente no seu aspecto mais relevante, o da educação agrícola: meios de desenvolver essa educação e de assim aumentar a riqueza nacional” (Carvalho, 1998, p. 162). Os debates proferidos nessa Semana de Educação foram reunidos e publicados oficialmente pela ABE, destacando-se, nas palavras de Carvalho, dois destes debates – o de Belisário Penna, sobre a Educação Rural, e o de Everardo Backeuser, sobre a Escola ativa nos centros urbanos.

Os debates revelam a dicotomia existente entre o meio rural e o urbano. A proposta de Penna “política agro-sanitária – colonizadora e educadora” era a extinção do latifúndio e a implantação da pequena propriedade agrícola. De acordo com Carvalho (1998, p. 163), Penna entendia que uma família – ou célula

⁶ Sobre o autor, vale informar que, apesar das críticas ao seu desempenho diante da direção do Departamento de Educação na década de 1930, ele retornou na década de 1940 e, retomou o projeto de ruralização do ensino, instituindo, entre outras medidas, cursos de especialização em práticas agrícolas para professores já formados. Também é importante mencionar aqui o exemplo da Escola Rural do Instituto Butantã, que foi dirigido pela professora Noemia Saraiva Mattos Cruz com o objetivo de atender aos funcionários internos e a comunidade à volta do Instituto durante os anos de 1933 a 1943. Sobre a Escola Rural do Instituto Butantã ver: CRUZ, Noemia Saraiva

– não poderia consolidar-se sem o acesso irrestrito à terra e essa negação revelava a causa dos males nacionais. Era, então, necessário fixar o homem à pequena propriedade rural e promover a organização do saneamento rural, de larga assistência e educação higiênica para o povo. Adotando-se estas medidas, acreditava-se, que o “meio social brasileiro” modificaria radicalmente, trazendo para o cotidiano, “práticas higiênicas do asseio, da temperança, da laboriosidade e do conveniente uso e aproveitamento dos elementos naturais e essenciais à vida – a terra, a água, o ar e o sol”. Na voz de Penna, o meio rural representa a vitalidade, a moralidade e patriotismo, cujo papel da escola é cultivar esta atmosfera. Daí sua proposta de substituir a política de urbanismo e de industrialização espontânea por um programa de “ressurreição agrícola do país”. Fixar o homem à terra – na sua perspectiva - era sinônimo de estímulo ao trabalho, de amor à natureza e à ordem, bem como uma forma de favorecer o espírito de família, com uma vida rural e simples, mas com fartura e moral, estimulando a ambição justa de progressivo melhoramento, o sentimento de solidariedade e de patriotismo, o desejo de instrução e de nivelamento e, finalmente, enobrecendo a raça e dignifica o trabalho.

Do mesmo modo expõe Everardo Backeuser. Ele ressalta a diferença existente entre a criança que vive no meio urbano e a que vive no meio rural. Segundo Carvalho (1998), ele afirmou na Semana de Educação, promovida em 1931, faltar à “criança urbana” sentimentos de cooperação e estímulos à atividade escolar. Alegava que o meio urbano isola mais as pessoas, pois, apesar de estarem relativamente mais aglomeradas que no campo, cada pessoa se recolhia dentro de sua própria ambição e interesse. Para ele, no campo isso não ocorria. No campo todos se saúdam, todos se falam, todos se auxiliam. Acreditava que a criança urbana modela-se segundo os sentimentos egoístas que a cercavam, carregava consigo esse sentimento que precisava ser excluído pelo professor em uma ambiente de quotidiana fraternidade. Concluiu afirmando que, embora não seja um resistente à modernização e industrialização, cabe à escola, principalmente nos maiores centros urbanos “combater esses efeitos morais, essa

vida tumultuosa, corrosiva, ávida de prazeres, que domina as grandes metrópoles”. De modo geral, Carvalho (1998) afirma que:

Regionalizar a escola abrindo-a ao influxo benfazejo da vida rural pelo incentivo à atividade, ao trabalho, à vida, saudável e moralizada, era tudo o que se esperava das populações rurais. (Carvalho, 1998, p. 162)

Assim, a idéia de uma Escola Rural (inserida em cada região) com programas adequadamente voltados às necessidades locais propaga-se por todo país.

Vale lembrar das experiências de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, onde a idéia era tornar a Fazenda do Rosário naquilo que Antipoff denominava "cidade rural", "em que seus moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural", cabendo aos educadores o papel social de contribuir para "edificar formas mais produtivas e mais eqüitativas de vida coletiva" (Antipoff, 1992f, p. 113).

Regina Helena de Freitas Campos em seu trabalho denominado *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação* afirma que:

a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam a integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi - crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro lado, buscava-se levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios da escola. Nesse espírito, foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal

Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. (Campos, 2003, p. 10-17)

Estes debates acerca da educação rural extrapolam o âmbito da ABE, conforme evidencia o estudo realizado por Silva (2004) sobre o tratamento dado a essa temática na revista *Educação*. Esta revista foi criada em 1927 por uma iniciativa conjunta da Sociedade de Educação de São Paulo e da Diretoria Geral da Instrução Pública e que, a partir de 1930, torna-se a única responsável pela publicação, cuja circulação se deu até 1961. A autora afirma que, nos artigos publicados pelo periódico, encontram-se elucidados os problemas enfrentados por professores, inspetores e delegados, cujo exame permite constatar o surgimento de debates e proposições para solucionar os problemas do ensino rural.

As questões mais recorrentes, segundo a autora, são: programas mínimos; uniformização do ensino primário; escola leiga; entre outros. Ainda de acordo com a autora, desde a fundação desse periódico, foi possível identificar a recorrência dessa temática em quase todos os seus volumes, que foi objeto de artigos de fundo envolvendo questões referentes à educação do homem rural; o problema da formação dos professores que atuavam nessas regiões; relatos de congressos e experiências realizadas em todo país; inquéritos e opiniões emitidas pelos inspetores e delegadas de São Paulo. (Silva, 2004, p. 91-105)

No entanto, em seu estudo, Silva (2004, p. 103) constatou que, a partir de 1936, o volume de artigos publicados no periódico sobre a questão rural diminuiu consideravelmente. Isto não quer dizer que o debate sobre a questão desapareceu do meio educacional, pelo contrário, ele persiste nos bastidores até a década de 40.

O aumento desordenado das populações urbanas que se intensifica nesse período e, conseqüentemente, os problemas oriundos desse “inchaço populacional” nas grandes cidades apontam novamente para a necessidade de renovação nas políticas educativas para a questão rural. A partir de então, a

educação do homem do campo é apresentada como uma maneira de solucionar o "problema social", causado pela incapacidade de absorção da mão-de-obra disponível, cada vez mais numerosa, no meio urbano. Com isso, os debates sobre o ensino rural passam a incluir a defesa de uma educação que levasse o homem do campo a compreender o "sentido rural da civilização brasileira" e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo a terra. Já não se tratava de um movimento alfabetizador, mas de uma nova concepção diante dos anseios objetivados pela escola, em que o rural e o agrícola fossem respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas. (Calazans, 1993, p. 25).

A importância de que se revestiu a discussão do problema da educação rural levou a realização, em 1942, do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, sob o patrocínio do governo federal e do governo de Goiás. A análise documental desse Congresso permite elucidar o predomínio que tiveram - ao longo das exposições, estudos e debates - os ideais do "ruralismo pedagógico", tendo como proposta principal: a substituição da escola desintegradora - fator do êxodo das populações rurais - por uma escola cujo objetivo essencial fosse o "ajustamento do indivíduo ao meio rural", com características da escola do trabalho - cuja função fosse "agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro". (Calazans, 1993, p. 26).

O debate sobre o ensino rural no Brasil e, mais especificamente em São Paulo, deve ser considerado juntamente com a defesa da "democratização" das oportunidades educacionais. As disputas em torno da idéia de obrigatoriedade do ensino elementar e o reconhecimento da impossibilidade de sua realização prática convergem para um amplo debate no âmbito político-educativo. No caso paulista, a expansão da rede de escolas oficiais esbarrava, no entanto, entre outros obstáculos, na sempre denunciada "insuficiência" de recursos financeiros, razão pela qual foram as "soluções de emergência" que possibilitaram a rápida e econômica multiplicação da capacidade de matrícula das escolas públicas, com vistas a atender à orientação prioritária de atendimento para todos. De acordo com Beisiegel (1974),

as tão discutidas e tão antigas “soluções de emergência” – as normas relativas à composição das turmas, que admitem número flexível de alunos, com limites máximos bastante elevados, as denominadas “classes de emergência”, criadas sempre que as classes comuns das escolas existentes já não comportavam os pedidos de matrículas, o “tresdobramento” dos períodos diários de funcionamento da escola e a improvisação de salas de aula em locais inadequados, ente outras medidas, acabaram por colocar à disposição da administração do ensino uma ampla margem de flexibilidade na absorção da procura. (Beiseigel, 1974, p. 9)

A longa história da adoção destas práticas de emergências contribui para a legitimação de tais medidas e, já em 1950, as situações definidas como provisórias começam a determinar a face do sistema educacional paulista. Nas cidades com grandes aglomerações urbanas os programas de construções escolares não acompanharam o rápido crescimento da população escolar e o período escolar é desdobrado de acordo com o número de matrículas. Situação muitas vezes oposta ao ensino rural.

As regiões rurais – normalmente com baixa densidade populacional – o número de crianças encontradas em grande espaço territorial, em alguns casos, se revelava insuficiente para o provimento de escolas, daí instituírem as escolas isoladas, que reuniam todos os alunos das redondezas. As análises do movimento populacional e das matrículas escolares no estado de São Paulo evidenciam o aumento no número de matrículas escolares nas duas áreas e um maior crescimento da população nas áreas urbanas:

Tabela I – Expansão das matrículas nas áreas rurais e urbanas no estado de São Paulo (1940-1967)

Ano	Áreas Urbanas			Áreas Rurais		
	População (absoluta)	Matrículas	%	População (absoluta)	Matrícula	%
1940	3.168.111	395.088	12,5	4.012.205	159.244	4,0
1950	4.804.211	583.788	12,1	4.330.212	216.899	5,0
1960	8.125.832	1.029.026	12,7	4.748.256	324.007	6,8
1967	11.280.000	1.481.210	13,1	5.190.000	412.171	7,9

Fonte: Beisiegel (1974, p. 11)

O **Tabela I** demonstra o grande aumento da população urbana e o pequeno aumento da população rural. Contudo, vale salientar a análise dos índices percentuais da escolarização nas duas áreas, pois fica evidente que os números de vagas abertas progredem nas duas áreas, mas enquanto o percentual de matriculados na área rural quase dobra, nas áreas urbanas esse índice mantém praticamente inalterado, a despeito do sensível aumento em termos absolutos. Isso pode ser explicado pelo ao crescimento populacional na área urbana e aumento da procura por vagas na região que aumenta proporcionalmente.

Apesar da impossibilidade de se localizar dados precisos sobre o número de vagas existentes nas escolas da região de Santa Rosa de Viterbo durante o período em questão, é possível afirmar que houve uma ampliação da possibilidade de escolarização no local, de vez que – segundo Antunes (2000, p. 267) – saltou de apenas duas salas de aula existentes em 1910 – ambas de iniciativa particular: o externato Santa Thereza e o colégio São Cândido – para aproximadamente 30 salas de aula na década de 1950, todas de iniciativas públicas (Grupo Escolar Theófilo Siqueira [1917], Grupo Escolar da Fazenda Amália [1943] e Ginásio Estadual Conde Francisco Matarazzo [1952]). A população da cidade não aumentou consideravelmente, pois de acordo com os dados do IBGE, a população em 1910 era de 10.000 habitantes e em 1950 saltou para apenas 10.328. A grande mudança verifica-se na fixação dos habitantes que,

na década de 1910 localizavam-se em maior número na zona rural e na década de 1950 passaram a ocupar de maneira mais efetiva o meio urbano.

O crescimento da taxa de matrículas e as mudanças observadas na orientação da política educacional do governo do Estado de São Paulo proporcionam não apenas a absorção da demanda pelo ensino primário, mas também abrem precedentes para a ampliação do número de vagas em nível secundário. Ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de absorção de alunos, o sistema escolar foi diversificando os serviços que proporcionara à coletividade. Contudo, no ensino primário, a predominância das denominadas “funções homogeneizadoras” limitou as possibilidades de variação de conteúdos. As divergências teóricas quanto às orientações do ensino primário e aos conteúdos que deveriam ser ministrados em nível elementar não chegaram a afetar a organização da escola primária no estado de São Paulo. Iniciativas – tais como: a instalação de Escola Normal Rural em Piracicaba (Decreto nº 6.047, de 19 de agosto de 1933) e de Grupos Escolares vocacionais rurais, que visavam à implantação de um ensino especial para as crianças das áreas rurais – não surtiram o efeito esperado, pois, instaladas em número relativamente pouco expressivo, diante da vasta rede de escolas comuns, estas escolas ou classes especiais do ensino típico rural não chegaram a ser representativas a ponto de constituir dois tipos de ensino: um urbano – para as cidades – e outro rural – orientado para a valorização das coisas do campo. Beisiegel observa que:

A rede de escolas primárias cresceu mediante a instalação de grupos escolares comuns, nas cidades, e das escolas isoladas comuns ou de emergência, nas áreas de menor densidade demográfica. Os conteúdos didáticos destas escolas, rigidamente padronizados pela administração estadual, e as características do corpo docente, de extração urbana e formação também padronizada nas escolas normais – mantidas ou fiscalizadas Estado – preservaram a ação homogeneizadoras do ensino primário nos diferentes meios. (Beisiegel, 1974, p. 20)

Se, por um lado, havia embates a respeito da ruralização do ensino e da necessidade de diversificação do conteúdo ministrado nas escolas rurais e urbanas, por outro, havia críticas que afluíam, sobretudo, dos higienistas com relação aos males causados às crianças em decorrência das péssimas condições dos espaços escolares. A falta de espaços próprios para as escolas era criticada não só pelos males que causava à saúde dos estudantes devido às péssimas condições dos prédios, mas também pelas dificuldades que gerava para a administração do sistema educacional. Neste caso, dizia-se que as escolas isoladas, distantes umas das outras, não eram fiscalizadas adequadamente e, por isso, não ofereciam indicadores confiáveis no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino no estado. Além disso, consumiam grande parte das verbas escolares com pagamentos de aluguéis e de professores. Era necessário investir em construções de prédios escolares, cuja forma privilegiada – com o advento da República – é a dos Grupos Escolares. Nas palavras de Faria Filho & Vidal,

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4,8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. (Faria Filho & Vidal, 2000, p. 24)

Os Grupos Escolares proliferaram diferentemente nos meios urbano e rural. Enquanto se observa uma rápida multiplicação destes no meio urbano, observa-se também uma lenta soma no meio rural, onde a construção de prédios escolares obedecia preferencialmente o modelo mais econômico: as escolas isoladas e as escolas reunidas. Duarte (1995, p. 24-35) observa que as escolas isoladas eram definidas como a solução mais econômica, pois necessitavam apenas de uma sala, parco mobiliário, além de condições mínimas de acesso e permanência do professor. O mesmo pressuposto era adotado nas instalações de escolas reunidas, que também permitiam ampliar a rede escolar do estado a baixo custo. Os altos índices de crescimento da população no meio urbano

justificavam o maior investimento em construções de prédios para os Grupos Escolares propriamente no meio urbano.

Tabela II – Distribuição da população alfabetizada e analfabeta no estado de São Paulo (1950 – 1960)

Distribuição	Total da população	%	Alfabetizados	%	Analfabetos	%
Estado						
1950	7.796.857	100	4.627.329	59,3	3.196.528	40,7
1960	10.987.015	100	7.663.544	69,5	3.323.463	30,2
Urbano						
1950	4.219.446	100	3.226.462	76,5	992.984	23,5
1960	7.016.312	100	5.546.442	79,1	1.469.870	20,9
Rural						
1950	3.577.411	100	1.400.867	39,2	2.176.544	60,8
1960	3.970.703	100	2.117.105	53,3	1.853.598	46,7

Fonte: Salles (2001, p. 97)

De acordo com Salles (2001, p. 97), quando se compara os números de alfabetizados entre o meio urbano e o rural, conclui-se que o número de alfabetizados no meio rural é bastante discreto em relação o urbano. Para se ter idéia da discrepância, entre o período de 1950 a 1960, enquanto o meio urbano alfabetiza cerca de 2.320.000 alunos, o meio rural alfabetiza cerca de 720.000 alunos. A análise de **Tabela II**, segundo o mesmo autor, demonstra que são nas cidades em que se verificam os maiores índices percentuais de crescimento da população alfabetizada, quase 72%, apesar do crescimento em números absolutos da população de analfabetos. Isto porque nas cidades se concentram os maiores esforços para solução do problema do analfabetismo que se agravam com o saldo migratório e com o êxodo rural.

A escolaridade das populações rurais geralmente era inexistente ou de pequena duração, muitas vezes denominada como “semi-analfabetismo”.

Muitas eram as dificuldades enfrentadas pelos educadores rurais. Duarte (1995), no estudo sobre a “civilização pela escola”, chama a atenção para o aproveitamento da mão de obra infantil no seio familiar; a falta de identificação da vida familiar das crianças com os objetivos da escola e a excessiva mobilidade das famílias. A autora afirma que, devido à importância econômica que o trabalho infantil tinha para a família dos alunos da zona rural, tal situação era tolerada, apesar de ser um obstáculo à escolarização das crianças. Outro complicador consistia na falta de identificação com os objetivos escolares, pois a falta de higiene, de padrões corretos de alimentação, a promiscuidade causada pelo tipo de habitação e o desinteresse familiar pelos problemas psicológicos da criança dificultavam a adaptação desta ao ambiente escolar, tornando-a vulnerável, sobretudo em regiões que predominavam a cafeicultura, onde o ano agrícola terminava em setembro e, não raro, as famílias se mudavam em busca de trabalho.

A análise da história da educação rural nos revela ao menos três características comuns de acordo com Vasconcelos (1993): em seu estudo sobre políticas públicas para a população rural no Estado de São Paulo, o autor aponta, em primeiro lugar, que ela pode ser caracterizada como uma política pública para "pobres, isolados e excluídos", representados por uma população rural que sempre viveu em condições sociais e econômicas precárias. Em segundo lugar, ela foi baseada em uma perspectiva dualista, urbano versus rural, chave do "ruralismo pedagógico", que marcou a política educacional rural por décadas. Finalmente, ela pode ser caracterizada como um processo de manipulação de larga escala, na medida em que manteve uma grande distância entre o discurso e a realidade, no tocante à garantia efetiva do acesso da população rural ao ensino (Vasconcelos, 1993, p. 24).

Tal como foi possível constatar pelos dados recuperados neste capítulo quanto ao debate que envolveu o ensino rural no Brasil nas primeiras décadas do século XX e os estudos desenvolvidos a esse respeito (Werebe, 1966; Martinez, 1997; Duarte, 1995; Vasconcelos, 1993; SE/CENP, 1983), a ênfase recai sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas situadas no interior do estado – em sua maioria, escolas isoladas, caracterizadas pela falta de recursos materiais, prédios adequados e de professores preparados. Entretanto, o

estudo aqui apresentado volta-se para uma instituição que destoia dessa caracterização, pois, em primeiro lugar, esta instituição era dotada de grande suporte financeiro para a realização de suas atividades. Vale ressaltar que, além do Governo do Estado, havia contribuições dos próprios alunos, doações da Usina Amália e da Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Viterbo. Em segundo lugar, trata-se de uma instituição que, apesar de ser pública, ou seja, aberta à população de modo geral e sem nenhum custo, estava sediada dentro de uma propriedade particular: a Fazenda Amália – de propriedade da Família Matarazzo. Finalmente, caracteriza-se por ser uma escola que, apesar de estar sediada no meio rural, não se trata de uma escola longínqua e afastada, pois a referida fazenda, como será exposto, dista a apenas 6 km da cidade de Santa Rosa de Viterbo.

CAPÍTULO II

A Fazenda Amália: uma propriedade da Família Matarazzo

Proprietário de uma das maiores fazendas do interior paulista, Francesco Matarazzo chegou ao Brasil em 1881, vindo de Castelabate, cidade localizada na Itália meridional, onde nascera a 09 de março de 1854, tinha, portanto, na ocasião, 27 anos de idade. Trouxe consigo sua família composta pelos dois filhos mais velhos e sua esposa. Filho mais velho dentre nove irmãos, Francesco era filho do casal Costábile Matarazzo e Mariângela Jovane. Seu pai faleceu em 1872, frustrando a carreira de Francesco Matarazzo, que havia decidido cursar a carreira das armas. Devido às poucas oportunidades na cidade natal e a péssima condição financeira da família – agravada após a morte de Costábile Matarazzo – o jovem Francesco Matarazzo embarcou para o Brasil. A escolha pelo Brasil se deu por intermédio de um amigo de Francesco que havia visitado o Brasil anteriormente. De acordo com Martins (1966), quando deixou a Itália, impusera a si mesmo que só retornaria se alcançasse o sucesso, seu intuito no Brasil era o de promover a comercialização, pois sentia que no Brasil, em virtude da escassez de produtos importados, as oportunidades eram grandes.

Chegando ao Brasil encaminhou-se para Sorocaba, onde se estabeleceu com a ajuda de um conterrâneo que era ao mesmo tempo sapateiro e conselheiro municipal, o auxiliou em sua fixação naquela cidade. Depois de pouco tempo, Francesco Matarazzo abriu em Sorocaba uma “venda” em maio de 1882. Ele logo notou que o país importava banha de porco dos Estados Unidos da América e, enxergando ali uma possibilidade de sucesso econômico para seus negócios e, abriu uma fábrica desse produto na cidade. A fábrica na verdade era um pequeno empreendimento e o lucro maior dos negócios estava na aquisição da matéria prima. A banha que outrora era importada dos Estados Unidos da América encareceu e o barril de madeira que conservava a banha norte americana e, que era reaproveitado pelos empreendedores da banha no Brasil

para o mesmo fim, deixou de ser acessível e no Brasil não havia madeira similar a americana. Diante do impasse, de acordo com Martins (1966), Francesco Matarazzo novamente se antecipa aos seus concorrentes e começa a comercializar a banha utilizando uma inovação: a banha em lata.

Os negócios da banha tendiam a crescer. É importante ressaltar que a invenção da lata, ou seja, dos produtos enlatados, libertava os industriais das oscilações internacionais e transferia o ônus da preocupação para os concorrentes, tendo-se em vista que os produtos importados tornaram-se economicamente inviáveis diante do baixo nível de vida de parte da população. Esse movimento propicia uma espécie de proteção ao industrial brasileiro, pois este consegue – sem o ônus do transporte – oferecer o produto a um preço menor. O crescimento na fabricação da banha e a ampla distribuição deste produto concretizaram-se quando Francesco passou a atuar como grande importador de bens de consumo, preenchendo lacunas comerciais que a produção nacional não abastecia.

A fabricação de banha propiciou grande ascensão à sua atividade comercial no Brasil. Francesco muda-se para São Paulo em setembro de 1890 e registra sua casa como sede de comercializações, comissões e consignações (Martins, 1966). De acordo com Couto (2004, p. 244), a primeira década paulistana de Matarazzo foi decisiva:

Impõe-se como comerciante de peso e pioneiro industrial. Dá largos passos na construção da fortuna mítica, constrói relacionamentos essenciais e imagem de homem de negócios prósperos, inovador, sério e confiável. Firma-se como referência de imigrante de sucesso e símbolo de riqueza. Constrói a emblemática Vila Matarazzo na avenida Paulista. Líder empresarial, fundou em 1928 o CIESP e em 1931 a FIESP. (Couto, 2004, p. 244)

A jovem empresa destaca-se no comércio paulistano - principalmente como importadora de farinha de trigo e algodão dos Estados Unidos. Firma-se também no mercado de arroz, massas, banha, óleos, bacalhau e outros

alimentos. Ganha porte apreciável, constrói e consolida imagem de solidez, dinamismo e lucratividade, torna-se referência como grande atacadista e importador.

A importação de farinha dos Estados Unidos torna-se economicamente inviável dado o contexto que o Brasil atravessava no final do século XIX. Francesco Matarazzo recorre ao London & Brazilian Bank, com quem desenvolve e consolida laços de amizade. Concentra aí seu movimento, torna-se cliente importante, contrata financiamentos. Em 1899, pressionado pela necessidade comercial, Francesco decide apostar tudo na produção de farinha de trigo. Queria deixar de importar a farinha e passar a importar o trigo para moê-lo. Contudo, precisava de recursos para construir um moinho. Couto (2004, p. 270) assim narra os bastidores da construção do moinho Matarazzo:

Planta grande e cara. Matarazzo tem pressa em botá-la para triturar o trigo e o financiamento inglês. Impõe ritmo acelerado. Constrói em dez meses o edifício e demais instalações. Nasce o Moinho Matarazzo, o mais moderno e majestoso da América Latina. (...) Capacidade de produção de 2500 sacas de 44 quilos por dia. Com sessenta empregados, dispõe de oficina de consertos, seção de fabricação de sacarias, trilhos internos para carga e descarga, depósitos para 450 toneladas de trigo, com elevador automático para 28 metros de altura. Vinte mil metros quadrados de área ocupada. Dois quarteirões inteiros. (Couto, 2004, p. 270)

Couto (2004, p. 270-274) enfatiza que o moinho de 1900 é o marco para a gestação do império industrial: “bem-sucedido, construtor, dono de uma fortuna colossal e, com o reconhecimento de maior empreendedor no século XX, Francesco Matarazzo consolida as Indústrias Reunidas Francesco Matarazzo (IRFM) e busca novos sócios.” É o que ocorre na aquisição da Fazenda Amália em meados de 1920, quando admite como sócios Alexandre Siciliano e Francisco Schmidt. Ocupando uma área de 11.000 alqueires no município de Santa Rosa do Viterbo, no estado de São Paulo, mais especificamente no Leste Paulista, a

Fazenda Amália constitui uma das mais importantes fazendas do interior paulista, quer seja historicamente, quer seja economicamente.

De acordo com o impresso comemorativo dos 50 anos da instituição, a constituição da Fazenda Amália, antiga Fazenda London, contou com muitas unificações territoriais. Henrique dos Santos Dumont, que havia recebido sua parte da herança, por ocasião da morte do pai, tinha a ambição de construir na região uma grande propriedade. Ele adquiriu, em 1896, a Fazendinha (Coqueiros) e Águas Claras, em 1897, a fazenda Bela Vista e, finalmente, a fazenda Divisa da Serra em 1898 que, anexadas, deu origem à Fazenda Amália, cujo nome advém da homenagem que o doutor Dumont fizera a sua esposa Amália Dumont e cuja área ocupa territórios em quatro municípios. Tendo abrigado inicialmente o cultivo de café, a fazenda passou para a cultura da cana-de-açúcar, equipando-se com a instalação de uma usina de açúcar e de uma destilaria de álcool, dotadas de oficina mecânica e de uma pequena ferrovia interna. Segundo Antunes (2000, p.78), a escolha pela cana-de-açúcar em detrimento do café se deu porque

os cafeicultores sabem muito bem que em beira de rio não se planta café. Além de produzir bebida de baixa qualidade, os cafezais não resistem às geadas. As terras boas da fazenda Amália estão na beira do rio Pardo, daí porque, certamente, Henrique Dumont diversificou para cana, deixando o café para as terras altas. Com o tempo, foi diminuindo os cafezais, até que os Matarazzo desistissem de vez. (Antunes, 2000, p.78)

Em meados da década de 1920, conforme já foi dito, o Conde Francesco Matarazzo, o Conde Alexandre Siciliano e Francisco Schmidt adquirem a propriedade. Em 1931, chega ao fim a sociedade e o Conde Francesco Matarazzo adquire as partes dos seus sócios e torna-se o único proprietário do imóvel. Para a administração do imóvel, foi designado Francisco Matarazzo Filho, o Conde Chiquinho, que promoveu a industrialização da referida fazenda. Na década de 1940, a família Matarazzo promoveu construções para melhoria da

infra-estrutura da fazenda. Foram construídos o hospital Santo André, o Cine Don Juanico, o estádio Ermelino Matarazzo e o Grupo Escolar.

A Fazenda Amália têm forte ligação com a fundação e desenvolvimento da cidade de Santa Rosa do Viterbo, pois a demanda por mão-de-obra oriunda da Fazenda atraiu muitas famílias para a região, que na época possuía poucos habitantes. A fazenda tem sua origem no final do século XIX, mas é, somente após uma década de migração de famílias para a região, ou seja, no final da primeira década do século XX, que a cidade de Santa Rosa vai constituir-se, primeiro, com o nome indígena de Ibiquara e, dois anos depois, Santa Rosa. Em 1º de janeiro de 1945 a cidade passou a chamar-se Icaturama e, enfim, em 1º de janeiro de 1949 passou a denominar-se Santa Rosa de Viterbo (nome atual). De acordo com a edição comemorativa *Matarazzo 100 anos*, publicada pela própria família Matarazzo e escrita por Lima (1982), o vilarejo que mais tarde constituiria a cidade de Santa Rosa contava com poucas famílias de moradores no final do século XIX. O franco desenvolvimento da Fazenda Amália – primeiro com os pés de café e mais tarde com a implantação da usina de açúcar – demandou grande número de mão de obra, estimulando, desta maneira, um fluxo migratório para a cidade de Santa Rosa de Viterbo.

Os migrantes eram atraídos pela oferta de emprego da Amália. Naquela época (de maneira mais intensa) e mesmo atualmente é comum encontrar moradores que tenham alguma ligação com a fazenda. A Fazenda localiza-se a 6 km da cidade de Santa Rosa de Viterbo e a maioria dos trabalhadores residia na própria fazenda em colônias como: Lenheiros, Baixa, Lambaris e outras. A Fazenda Amália se constituiu após diversas anexações. As colônias se espalhavam pelos municípios de Tambaú, Cajuru, São Simão e Serra Azul. Constituídas a partir das anexações, as sessões: Santa Sofia, Sede (Bella Vista), Fazendinha, Bananal, Boa Vista, São Lourenço, Parasito, Santa Filomena, Graciosa, Cachoeirinha, Cruz da Esperança, Modesta (Barrosa), Alambari, Baixão, Morrinhos, Estela Maris, Fonseca, Campo de Semente e Corvo Branco, mantiveram os nomes, os costumes e as colônias originais.

Segundo Antunes (2000), contando com estradas de ferro interna, que faziam o transporte da cana-de-açúcar do campo para a usina, a fazenda moía (em meados da década de 1940) cerca de 5.500 toneladas de cana-de-açúcar por

dia. No início da década de 1950, chegaram à fazenda dois holandeses, Fock - que passou a ser o diretor da usina - e Van Pren – que passou a ser o diretor agrícola. Com eles chegaram uma moenda “Fives Liles” francesa, com capacidade para moer 2.500 toneladas por dia, passando a usina a moer cerca de 8.000 toneladas de cana-de-açúcar por dia, constituindo dessa maneira como uma das maiores usinas do interior paulista neste período.

O número de trabalhadores que havia na fazenda é incerto, contudo, ainda de acordo com Antunes (2000), sabe-se que na época da greve geral (1966) somente os trabalhadores que foram demitidos somavam cerca de 2.000, ou algo em torno de 700 famílias. Levando-se em conta que não foram todos os trabalhadores demitidos e, analisando o censo demográfico da cidade de Santa Rosa de Viterbo, que na época apontava para uma população rural igual a 6.316 habitantes, podemos facilmente concluir que mais de 70% dos trabalhadores rurais da região de Santa Rosa de Viterbo trabalhavam na Fazenda Amália, pois o número de habitantes em números gerais é inferior ao número de habitantes economicamente ativos. Segundo o estudo de Silva & Oliveira (2004, p. 06), a “usina e as demais empresas do grupo na Fazenda Amália exercia uma grande influência econômica, sobretudo em Santa Rosa de Viterbo, e em 1960, segundo dados do IBGE, dos cerca de três mil trabalhadores do município, 95% eram empregados da Fazenda Amália.”

Trabalhar nela proporcionava *status*. Havia diversos eventos sociais organizados pela administração da Fazenda (cinema, teatro, música, atividades físicas etc.), dentre eles o mais famoso eram os bailes, que levava quase toda juventude da cidade na época à Fazenda. Os grandes eventos foram relatados pelo diretor do Grupo Escolar de Santa Rosa de Viterbo, Sr. Renato Massaro, que na ocasião também era assistente pedagógico das escolas isoladas da Fazenda Amália e mais tarde do Grupo Escolar da Fazenda Amália, referindo-se ao fim da década de 1930 e início da década de 1940. Em seu depoimento concedido a mim em 26 de abril de 2006, ele relembra dos imensos galpões decorados, das músicas trazidas da Capital que fizeram com que os bailes se sobressaíssem em relação aos eventos da região e das visitas do Conde e da Condessa Matarazzo à Fazenda Amália:

Quando o Conde Matarazzo e a Condessa Matarazzo vinham para a usina, então todas as ruas que davam acesso ao 'Palacete' eram enfeitadas com flores e tal..., as carruagens antigas tinham então todos os cavalos encilhados, colocados ali para recebê-los. E dentre os orgulhos da Condessa Matarazzo, era fazer (sempre) uma visita à escola, para entrar em contato com as crianças. Então partia dela: uniformes, alimentação, todo zelo que elas precisassem, não dependiam apenas do Estado, porque o Estado mandava todo início de anos duas caixas grandes com material: lápis, lápis de cor, cadernos, giz (vinha tudo pela Mogiana - era o ramal Santos Dumont – Cajuru, que passava por aqui, e deixava o material lá), além desses materiais o Conde dava toda cobertura. (Entrevista concedida a mim em 26/04/2006)

Segundo levantamento prévio com os ex-professores mencionados acima, ali toda a região vivia em função da Fazenda Amália. Discute-se até que o desenvolvimento do vilarejo que mais tarde constituiria Santa Rosa só teria se efetivado devido à demanda de funcionários pela Fazenda Amália. Estas afirmações encontram eco nas palavras do professor Danilo Aparecido Monice:

Não há dúvidas que Amália ajudou no desenvolvimento de Santa Rosa, não é? Não tenho nem dúvida. Porque aqui naquela época, no início da formação da Amália, não tinha serviço assim,.. A maior parte das pessoas que viviam aqui de emprego mesmo era alfaiate. Era a cidade dos alfaiates. Tinha alfaiates para todo lugar. Agora: escriturário, gerente, administrativo, foi depois com Amália. Tanto convivendo aqui, como lá. (Entrevista concedida a mim em 26 de abril de 2006)

Outro aspecto importante relacionado à importância da Fazenda Amália para o desenvolvimento da cidade de Santa Rosa de Viterbo é a afirmação da existência de uma 'micro-cidade' dentro da Fazenda. Essas afirmações encontram sustentação nos escritos de Silva (1998), que dentre outras afirma que a fazenda Amália "organizava as melhores festas, casamentos e bailes

de carnaval. E abrigava um palacete que nenhuma outra fazenda tinha – e quase ninguém via. Era uma cidade dentro da cidade” (p. 08). Contudo, essas afirmações não puderam ser comprovadas por fontes documentais.

Por outro lado, de acordo com o IBGE, em 1910 a população de Santa Rosa de Viterbo contava com cerca de 10.000 habitantes fixados entre o meio urbano e o meio rural. Em 1934, quando fora efetuado um novo censo, a população que era de cerca de 10.000 habitantes decresceu para 8.092 habitantes. Em 1940 o censo apontou o número de 9.195 habitantes, sendo que destes 7.400 estavam fixados ao meio rural e 1.795 estavam fixados no meio urbano. Com estes dados, podemos concluir que o número de habitantes da cidade de Santa Rosa de Viterbo equilibrava-se com o número de habitantes de Amália e, com um agravante, o número de habitantes urbanos decresce com o início e ápice das atividades da Usina da Fazenda Amália, por isso, se não há indícios documentais sobre a existência de uma ‘micro-cidade’ dentro da Fazenda, podemos, através dos índices populacionais, verificar que – pelo menos com relação ao número de habitantes – a Fazenda Amália equiparava-se à cidade de Santa Rosa de Viterbo.

No mesmo sentido afluem outras evidências. Nesse âmbito, o que pode ser observado – num período posterior - é a influência econômica que a Fazenda exerce sobre a cidade de Santa Rosa de Viterbo, pois, de acordo com André Eduardo Ribeiro da Silva, pesquisador da Universidade de São Paulo, em trabalho titulado: *A Territorialização da Agroindústria Canavieira: a antiga Usina Amália em Santa Rosa de Viterbo – SP*, a Fazenda Amália de fato exercia uma grande influência econômica sobre a cidade de Santa Rosa de Viterbo:

A organização industrial de Amália seguia o modelo tradicional do grupo familiar: a maximização do aproveitamento de matéria prima. Deste modo, associados à usina, foram criadas várias indústrias, como a fábrica de papelão, de ácido cítrico e éter sulfúrico, de óleos e derivados e muitas outras que posteriormente deixaram de ser priorizadas pelo grupo familiar. Assim a fábrica de papelão aproveitava o bagaço da cana, a de ácido cítrico era processada por fermentação alimentada com melaço de cana e a

fábrica de éter sulfúrico, aproveitando o excedente de álcool. Estavam criadas as condições para a constituição de um importante complexo agro-industrial, formado por diversas indústrias reunidas em torno da empresa canavieira. A usina e as demais empresas do grupo na Fazenda Amália exercia uma grande influência econômica, sobretudo em Santa Rosa de Viterbo. Em 1960, segundo dados do IBGE, dos cerca de três mil trabalhadores do município, 95% eram empregados da Fazenda Amália. (Silva, 2004, p. 06)

Como afirmam os autores, grande parte dos trabalhadores da cidade de Santa Rosa de Viterbo, cerca de 95%, trabalhavam na Fazenda Amália. Isso demonstra, de certo modo, a importância da Fazenda para as famílias da região. Se muitos trabalhadores moravam na própria Fazenda, é preciso ressaltar que outra parte dos trabalhadores deslocava-se diariamente, de Santa Rosa de Viterbo para a Fazenda. Os depoimentos colhidos com os ex-professores evidenciam que a cidade de Santa Rosa confundia-se com a Fazenda Amália em todos os termos: social, cultural e economicamente. Vejamos o que declarou Najla Elias na entrevista concedida a mim em 14 de dezembro de 2006:

Os alunos de Amália ficavam lá (no próprio GE da Fazenda Amália), os de Santa Rosa em Santa Rosa, depois que fizeram o Ginásio que os alunos iam para lá. Na verdade a cidade de Santa Rosa vivia em função da Fazenda Amália e o comércio todo dependia da Fazenda Amália... (Entrevista concedida a mim em 14 de dezembro de 2006)

A estrutura da Fazenda Amália era admirável, pois – além da escola – contava também com cinema, teatro, campo de futebol e hospital, que foi construído para dar assistência e entretenimento aos trabalhadores da Fazenda.



FIGURA 01

Foto do Hospital da Fazenda Amália meados da década de 1940. (Acervo pessoal de Galdino Tamaki – ex-aluno)

Todos os funcionários poderiam desfrutar da infra-estrutura que foi construída na década de 1940, incluindo os trabalhadores da Usina de Amália e da Fazenda, os gerentes e administradores e os professores e alunos do Grupo Escolar. Não se sabe ao certo se haviam freqüentadores que não tinham ligação com a Fazenda Amália. Contudo, o espaço mais utilizado era o cinema, que contava, de acordo com o depoimento do prof. Massaro (entrevista de 26 de abril de 2006), com “filmes do Mazaropi - o cinema exibia as sessões durante um fim de semana ou domingo pela manhã”.

Eram poucas as fazendas do interior que contavam com uma infra-estrutura semelhante à Fazenda Amália. Contudo, analisando os poucos estudos

sobre as usinas de cana-de-açúcar do interior paulista⁷, convém mencionar aqui uma dissertação de mestrado, orientada pela professora Maria Aparecida de Moraes Silva, em que sua autora – Elisabeth Sahão (1995) – nos apresenta um estudo sobre uma usina da região de Araraquara SP, denominada Usina São José da Estiva. Neste estudo fica evidente que esta usina oferecia aos seus trabalhadores assistência médica, odontológica e educacional:

A assistência educacional distribuía, no início do ano letivo, material escolar para todos os filhos dos operários que estivessem freqüentando escola comum, também autorizava a concessão de bolsas de estudos àqueles que cursavam a Escola Técnica de Comércio (...) As poucas bolsas de estudos, destinadas aos cursos superiores, eram concedidas a certos trabalhadores ou dependentes, escolhidos pela diretoria, e que normalmente atuavam na área administrativa da usina. (Sahão, 1995, p. 60)

Além de fornecer assistência educacional, a autora (1995) afirma que a usina organizava “festas de confraternização”. Essa assistência social dizia respeito à promoção de eventos em datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia das Crianças e Festas de Fim de Ano:

O Dia das Mães era comemorado com um almoço no refeitório da empresa; no Dia das Crianças, a assistência social enviava doces e brinquedos aos filhos dos empregados. Quanto à festa de final de ano, a direção da usina não poupava esforços a fim de demonstrar a sua gratidão para com os trabalhadores; reunia-os com seus familiares, para comemorar o término de mais um ano bem sucedido. (Sahão, 1995, p. 64)

⁷ Sobre usinas-de-cana de açúcar no interior paulista, ver também: CAÌRES, Ângela C. R. *Nem tudo era doce no Império do açúcar: vida, trabalho e lutas na Usina Tamoio (1917-1969)*. Araraquara, UNESP/FCL, dissertação de Mestrado, 1993 e ORNELLAS, Manoelito. *Um bandeirante da toscana: Pedro Morganti na lavoura e na indústria açucareira de São Paulo*. São Paulo: Edart, 1967.

A análise dos depoimentos dos ex-professores do Grupo Escolar da Fazenda Amália pode evidenciar a ocorrência de “festas de confraternização”, organizada pela Usina da Fazenda Amália, sobretudo as que se relacionavam ao ensino religioso, conforme declarou o professor Renato Massaro,

Sem dúvida! Inclusive o ensino religioso. Geralmente as professoras eram catequistas. Então além da aula, além desse trabalho educacional, as professoras preparavam esses alunos para a primeira comunhão que era feita na capela, em que o padre daqui rezava geralmente uma missa lá, e essas crianças participavam da primeira comunhão em festas memoráveis, dentro da escola, porque a parte religiosa era lá, depois a fazenda oferecia chocolates, bolos, a festa era feita na escola. A gente teve o prazer de ir porque geralmente chegava os convites e a gente ia pra lá assistir a cerimônia. (Entrevista concedida a mim em 26 de abril de 2006)

Na Fazenda Amália, as confraternizações em dias comemorativos como: Dia das Mães, Festas Juninas, Semana da Pátria e outras, eram realizadas no Grupo Escolar e, em se tratando de comemorações religiosas, os festejos eram deslocados para a Capela da fazenda.

Apesar da trajetória de sucesso e prosperidade contidos na história da Fazenda Amália, o ano de 1966 ficou marcado como o início do declínio. Maria Aparecida de Moraes Silva, professora da UNESP de Araraquara e coordenadora do projeto denominado *Mulheres da cana: memórias*, elaborado em setembro de 1998, reafirma os relatos colhidos nesta pesquisa com ex-professores e chama a atenção para o impacto da greve para a cidade:

Com o tempo, a Amália se tornou o centro nervoso da vida em Santa Rosa. Até do ponto de vista da vida social. Afinal, além de ser uma potência agroindustrial, a fazenda tinha cinema, campo de futebol, igreja, escola e hospital. Organizava as melhores festas, casamentos e bailes de carnaval. E abrigava um palacete

que nenhuma outra fazenda tinha – e quase ninguém via. Era uma cidade dentro da cidade. (...) muitas pessoas que saíram das colônias, por causa da greve, acabaram saindo, também, do município para se fixarem em Barrinha e Leme, principalmente (Silva, 1998, p.26)

Em 1966, nas palavras de Antunes (2000, p. 218), a greve dos trabalhadores da usina de Amália “parece ter caído como uma luva para os planos do grupo Matarazzo naquela ocasião”. O movimento reivindicatório, que uniu a indústria e a lavoura da fazenda, deteriorou de vez as relações tensas entre patrões e empregados e abriu caminho para o monumental desmonte das colônias de moradores, espalhadas pelo imenso território da fazenda. Ainda de acordo com Antunes (2000), o Conde pretendia diminuir o número de pessoas sob sua dependência e se livrar da eventualidade daqueles colonos reivindicarem a posse definitiva das terras, além de evitar o surgimento de vilas e cidades a partir daqueles pequenos núcleos. A greve, encabeçada pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação de Santa Rosa, vigorou de 29 de outubro a 08 de novembro de 1966, mas as conseqüências perduraram por muito tempo. O resultado imediato, de acordo com Antunes (2000), foi:

a demissão sumária de um número incerto de trabalhadores. Já se falou em 2000 pessoas, 700 famílias e outros números (...) Foi sem dúvida, o maior êxodo rural experimentado pelo município de Santa Rosa. (Antunes, 2000, p. 219)

O litígio judicial entre trabalhadores e o grupo Matarazzo perdurou até 1971, quando a maioria dos reivindicantes já havia recebido – por meio de acordos – valores irrisórios como acerto trabalhista. A “expulsão” dos colonos por ocasião da greve provocou uma grande evasão escolar no Grupo da Fazenda e foi tomada como marco para delimitar o período abordado pela presente pesquisa. Entretanto, cabe informar que, apesar da greve geral dos trabalhadores da Fazenda Amália em 1966, que provocou grande êxodo e, conseqüentemente

evasão de alunos, a escola perdurou e teve uma longa trajetória até seu fechamento, por determinação Estadual e por execução da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto SP, em 1996. Em 1979, de acordo com a Resolução SE de 21/12/1976, publicada em 22/01/76, o Grupo Escolar da Fazenda Amália foi transformado em EEPG da Fazenda Amália. A partir desta ocasião, a Escola Estadual de Primeiro Grau passou a oferecer cursos até a oitava série. Mas a partir dos anos 1990, de acordo com o relato da dirigente da Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, Dr^a Gertrudes Aparecida Ferreira (que estava na direção da Diretoria na época), em Amália, havia uma redução anual de alunos. Além disso, em 1996, a Secretaria de Educação havia determinado o fechamento das instituições escolares rurais que tivessem clientela reduzida. Nesse contexto extinguiu-se o Grupo Escolar da Fazenda Amália, removendo os alunos e professores daquela unidade escolar para o Grupo Escolar Teófilo Siqueira e outros, na cidade de Santa Rosa de Viterbo.

CAPÍTULO III

O Grupo Escolar da Fazenda Amália

1. O processo de criação: das escolas isoladas ao Grupo Escolar

O movimento de constituição de Grupos Escolares está inserido em um contexto nacional. As reivindicações pelo acesso à escolarização intensificam no Brasil desde as últimas décadas do século XIX, quando o projeto liberal dos republicanos paulistas é disseminado pelo país. Nele a educação tornou-se, segundo Souza (1996, p. 24), “uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social”. Intelectuais, políticos, homens de letras e grandes proprietários rurais debatiam a situação que o Brasil enfrentava no âmbito econômico, correlacionando tal atraso ao atraso educacional do país, que dificultava o progresso da nação e a própria constituição da identidade nacional brasileira.

O Grupo Escolar emerge neste contexto como uma necessidade social e política. Social porque é pela escola que se obtém um processo de evolução da sociedade nos seus diversos meandros (econômico, tecnológico, científico, social e moral) e político na medida em que o Estado institui um projeto de controle e ordem social, além de difundir valores republicanos comprometidos com a construção e consolidação do novo regime. Para Reis Filho (1981), “Grupo Escolar foi a criação do período da reforma que melhor atendeu às necessidades do ensino primário”. Criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas num raio de até 2 km, os Grupos Escolares eram vistos, portanto, como uma forma de superar a falta de recursos materiais e humanos que marcavam as escolas isoladas, pois contavam com um diretor, tantos professores quanto fossem necessários, funcionários, adjuntos e professores auxiliares.

A importância desse tipo de instituição aparece no relato que é apresentado a seguir sobre a inauguração do Grupo Escolar da Fazenda Amália, em 17 de dezembro de 1942: “É inaugurado, através de uma cerimônia solene, o Grupo Escolar, de 4ª categoria, 2º estágio, com a anexação das escolas de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries, mistas rurais isoladas, como dispõe o Decreto 15/42, publicado

em 17/12/1942, que designa - concomitantemente – ao cargo de diretor, o Sr. Nicanor Coelho Pereira” (Tavares, 1992, p. 03). Ainda de acordo com a *Edição Comemorativa do Jubileu* de 50 anos do Grupo Escolar,

a festividade da cerimônia exaltava a luta e a dedicação de alguns professores que ali se faziam presentes. Guiomar Silva, Maria de Moraes Boccacini, Wolmar Ludovice Balbão, Jovita Ludovice Ribeiro (D. Sinhá), Josefina Farignoli, e principalmente o professor Salvador Silveira de Moraes, que também fora inspetor de alunos, e teria sido o grande entusiasta orientador desse desafio empreendedor. (Tavares, 1992, p. 4 e 5)

Em entrevista concedida a mim em 26/04/2006, o diretor do Grupo Escolar Teófilo Siqueira da cidade de Santa Rosa de Viterbo e assistente pedagógico das escolas da Fazenda Amália, Sr. Renato Massaro, acrescentou que, dentre os ditos professores, incluía-se também Otília Massaro Guardiano, professora que atuou durante muito tempo no Grupo Escolar. De acordo com ele, a instalação do Grupo Escolar foi viabilizada – em grande parte – pelo empenho destes professores e pela existência na região um número crescente de crianças em idade escolar.

De acordo com Fernando Casadei Salles (2001), o nível de instrução da população paulista pelas taxas de alfabetização e analfabetismo da população, de 1940 a 1960, não se comportam de maneira inversamente proporcional. Para o autor, cresce na sociedade o número de alfabetizados e também o número de analfabetos. Não se deve esquecer que São Paulo, nesse período, se constituía como maior centro de atração nacional e internacional de correntes migratórias. Deve-se ressaltar, também, o papel desempenhado pela urbanização da população do estado de São Paulo, que passa de 49,8% em 1950 para 62,6% em 1960, enquanto, no mesmo período, a população rural decresce de 50,2%, para 37,4% da população total do estado. Levando-se em conta os dados apresentados por Fernando Casadei Salles (2001, p. 96), foi possível construir a **Tabela III**, que demonstra a evolução da escolarização no Estado de São Paulo:

Tabela III. Evolução da escolaridade no estado de São Paulo (1940-1960)

Especificações	1940	1950	1960
Pop. em idade escolar	6.054.317	7.796.857	10.987.015
Sabem ler e escrever	3.196.596	4.627.329	7.647.399
Não sabem ler e escrever	2.857.761	3.153.398	3.307.318
Instrução não Declarada		16.130	32.289

Fonte: Salles (2001, p. 96)

Conforme demonstra o **Tabela III**, o número de alfabetizados no estado, que em 1940 era de 52,6%, passa, em 1950, para 59,3%, chegando em 1960, a 69,6%, o que aponta para uma alfabetização de cerca de 70% da população. Apesar dos dados serem relativamente positivos, o número de analfabetos em termos absolutos aumenta constantemente a partir de 1940. Salles (2001, p. 97) afirma que o desempenho positivo dos índices não foi suficiente para superar a forte demanda criada pelo “saldo migratório” sobre o crescimento da população. Tais dados corroboram a afirmação do professor Renato Massaro, segundo o qual houve um crescimento no número de crianças em idade escolar na Fazenda Amália, sobretudo de alunos migrantes. Contudo, conforme assinala Salles (2001, p. 97), os maiores esforços no combate ao

analfabetismo encontram-se no meio urbano, pois, como já foi mencionado, a educação urbana no período de 1950 a 1960 alfabetiza cerca de 2.320.000 crianças, enquanto a educação rural alfabetiza aproximadamente 720.000 crianças, ou seja, menos de três vezes em relação à educação urbana. Na década de 1950, há um progresso no número absoluto de alfabetizados e, conseqüentemente, um aumento no número de escolas.

No caso do município de Santa Rosa do Viterbo, as primeiras escolas do foram de iniciativa particular: o Colégio São Cândido e o Externato Santa Tereza⁸; depois vieram as escolas estaduais. O **Quadro II** apresenta as instituições escolares criadas no município de Santa Rosa de Viterbo:

Quadro II – As escolas da região de Santa Rosa de Viterbo (1910-1963)

Período	Instituição	Localização	Categoria	Nº de salas
Anterior a 1910	Externato Santa Thereza	Santa Rosa de Viterbo	Particular	01
	Colégio São Cândido	Santa Rosa de Viterbo	Particular	01
1910	05 Escolas isoladas	Fazenda Amália	Pública	05
1917	GE Teófilo Siqueira	Santa Rosa de Viterbo	Pública	04
1943	GE da Fazenda Amália	Fazenda Amália	Pública	04
1952	Ginásio Estadual Conde Francisco Matarazzo	Santa Rosa de Viterbo	Pública	04
1963	GE Vergílio Melonni	Santa Rosa de Viterbo	Pública	04

Fonte: (Antunes, 2000, p. 267-269)

⁸ Sobre o Externato Santa Thereza e o Colégio São Cândido – ambos de iniciativa privada – não foi possível levantar o ano exato do início de suas atividades. Segundo os relatos de Antunes (2000, p. 267), o externato Santa Thereza era orientado por Francisca Amália Portugal Gouvêa e o colégio São Cândido era dirigido pelo professor Cândido Coelho Neto.

Apesar de não fornecer números exatos a respeito da ampliação do número de matrículas de cada instituição, o **Quadro II** evidencia a ampliação de vagas através do número de salas de aula abertas e mostra que o Grupo Escolar da Fazenda Amália, ao reunir cinco escolas isoladas existentes na própria fazenda, teve um papel importante na escolarização da população da região, que contava até então apenas com o Grupo Escolar fundado em 1917 em Santa Rosa de Viterbo. Tal quadro alterou-se nos anos 1950 com a criação de uma instituição pública de ensino secundário na cidade – o Ginásio Conde Francisco Matarazzo – que é um dado importante para se apreender o grau de escolaridade da população local, pois representa a possibilidade de continuidade de estudos para os que concluem o ensino primário.

No que diz respeito à educação elementar, somente na década de 1960 a cidade passa a contar com mais um grupo escolar. Desse modo, pode-se dizer que o Grupo Escolar estudado aqui foi responsável pela escolarização de uma parcela expressiva da população da região durante o período em questão tendo favorecido inclusive o surgimento de um estabelecimento de ensino secundário que, segundo Antunes (2000), também contou com o auxílio da família Matarazzo:

A fina sintonia entre Antônio Guimarães [prefeito de Santa Rosa de Viterbo em 1948] e o Conde Jr. resultou na fundação e construção – em 1951 – do Ginásio estadual que levaria o nome do Conde pai. O estado pagou metade das obras e a outra metade foi dividida entre o povo e a fazenda Amália. Em agosto de 52, foi sugerido o nome do Conde Francesco. (Antunes, 2000, p. 157)

As cinco escolas isoladas instituídas em 1910 em Amália localizavam-se em regiões distintas dentro da própria fazenda denominadas de: Fazendinha, Bananal, Santa Rita e Sordi, mais tarde foram abertas salas isoladas também nas colônias Santo Antônio, Cachoeira e Santos Dumont. Sobre essas escolinhas

isoladas, anteriores à inauguração do Grupo Escolar da Fazenda Amália, o professor Renato Massaro lembrou que:

quando terminavam os três anos de escolas isoladas e no caso das escolas reunidas da Fazenda Amália, essas crianças que venciam a terceira série pegaram o ‘trenzinho’ no ramal e vinha até a Estação, e traziam esses alunos para cursar a quarta série já no Grupo Escolar daqui (Santa Rosa de Viterbo), porque lá só havia 1º, 2º e 3º séries. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I)

O Sr. Massaro também se lembra da importância do Grupo Escolar no período posterior, que disponibilizava um trenzinho para transporte das crianças no interior da própria fazenda:

a importância da escola lá era tamanha que havia um trenzinho especial que trazia das colônias onde não havia escolas isoladas (por essa, ou aquela razão: geralmente o proprietário não se interessa e tal, não havia prédio, não havia pensão para os professores) então, esse trenzinho trazia as crianças até a Sede e depois levava de volta, por isso muito importante a escola lá, e os professores também muito bem instalados não é, muito bem instruídos, e que deixaram seus nomes gravados, de modo que a importância social, cultural, era muito grande, tudo pela escola de Amália. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I).

Para a professora Maria Aparecida Ribeiro, que vivenciou a transição das escolas isoladas para o Grupo Escolar, não houve muita mudança em relação ao conteúdo escolar e à clientela atendida. Segundo a professora, o que mudou foi a rotina das crianças que moravam em sessões mais longínquas, porque passaram a deslocar-se diariamente através do “trenzinho”, ou seja, utilizando as ferrovias internas que a Fazenda possuía:

Eu não notei muita diferença não, porque os alunos da Amália também eram da área rural, tinha um trezinho que trazia as crianças, quer dizer, não havia muita diferença não... (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III)

Vale salientar que essas escolas isoladas deram origem ao Grupo Escolar da Fazenda Amália. Reportando-se à inauguração do Grupo Escolar da Fazenda Amália em 1942, o professor Renato Massaro assim narrou os bastidores da instalação:

Então, no apogeu dos Matarazzo, foram criadas nas colônias – que eram muito grandes e as populações infantis muito consideráveis – eram criadas então escolas desde que tivessem mais de quinze alunos para serem escolarizadas e iam de 1ª, 2ª até 3ª série, mas os Matarazzo, antes dessas formações de escolas em zona rural, houve por bem construir um prédio com diretoria, quatro salas de aula, e se colocava para manutenção do prédio e distribuição da sopa escolar, ele mantinha com os funcionários da própria usina. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I)

Na edição comemorativa do jubileu de ouro da escola, organizada em 1992 pela diretora daquela ocasião: Maria José Vilas Boas Tavares, também há menção às quatro “escolinhas” rurais funcionando em duas salas anexas a um velho cinema. Uma quinta sala fora instalada em uma pequena sala na Colônia Branca (adjacente à fazenda). O número de alunos crescia. A Amália demandava grande número de trabalhadores e, conseqüentemente, havia um número crescente de famílias que passavam a morar nas colônias adjacentes à Fazenda. Diante da necessidade escolar da Fazenda Amália, os professores organizaram-se e levaram à direção da Amália a necessidade da construção de um prédio para abrigar uma escola. Após essa reivindicação dos professores, a gerência da

Amália, naquele tempo em mãos do Sr. José Venoza e Sr. Francisco Tamaki, dera ordens para que providenciasse e planejasse a escolha do local adequado para a construção de uma escola. Contudo, somente em 1942 é instalado o Grupo Escolar. A presente pesquisa não encontrou dados sobre o tempo de construção do Grupo Escolar, contudo, verificamos que essa construção estava inserida em um projeto que, de acordo com Antunes (2000), englobava também a construção do hospital Santo André e do Cine Don Juanico, bem como a reforma do estádio Ermelino Matarazzo. De acordo com o professor Massaro, havia de fato a necessidade de instalar na região uma escola:

por que a Sede mantinha também diversas seções e, essas crianças que residiam nessas Colônias (como Lenheiro e na Colônia Baixa) ..., eram inúmeras casas mantidas pelo Matarazzo, construída e a manutenção também era toda dele. Havia muitas crianças, e então, o Matarazzo houve por bem construir esse prédio e os professores foram arregimentados. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I).



FIGURA 02

Foto do Grupo Escolar da Fazenda Amália (época da construção [1942] vista frontal do imóvel).
Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

O Conde Chiquinho, por meio de seus administradores, construiu com recursos da própria Fazenda Amália o prédio que abrigaria o Grupo Escolar e o cedeu à Delegacia de Ensino que prontamente providenciou a instalação da escola. Apesar de não ter evidências documentais sobre a influência da figura do Conde sobre a instalação do Grupo Escolar dentro de sua propriedade, é certo que seu prestígio contribuiu para o rápido trâmite burocrático acerca da instalação do Grupo Escolar.



FIGURA 03

Foto do GE da Fazenda Amália – vista parcial dos fundos da escola (1942).

Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

Ao ser criado em 1942, o Grupo Escolar, de acordo com o Decreto de fundação ⁹, instituía não somente salas seriadas até o 4º ano, mas também o 5º ano diferentemente do que diz Reis Filho (1981, 119-120), segundo o qual os “Grupos Escolares’ possuía duas classes para cada ano escolar: 1º, 2º 3º e 4ª séries, tido como curso preliminar”, pois os alunos deveriam ser distribuídos separadamente em classes, uma para cada sexo (Reis Filho, 1981, p. 119). Em relação a isso, também é possível apontar uma diferença, pois o referido Decreto prevê a criação de uma escola com classes mistas, além das exclusivamente masculinas e femininas. Em seu primeiro ano de funcionamento, de acordo com o Livro Ponto (**Quadro VI** – a ser comentado posteriormente), a escola contou com sete turmas duas para cada série, com exceção da terceira que constituiu apenas uma sala mista.



FIGURA 04

Foto do Grupo Escolar da Fazenda Amália – vista parcial da parte frontal do imóvel após a conclusão das obras (sem data) – Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

No ano de 1954 o Grupo Escolar da Fazenda Amália ampliou o seu atendimento com a construção de quatro salas de aula que se somaram às quatro já existentes. Com oito salas de aula, o Grupo Escolar aumentou o número de vagas em cerca de 50% em relação ao ano anterior, demonstrando que o fluxo de trabalhadores movidos pela demanda da usina crescia e que a população escolarizável também aumentava.

Na ocasião das comemorações do jubileu de Ouro da Escola (1942/1992), o prédio mantinha as mesmas características da época de sua construção. Recentemente, em visita ao prédio que abrigou o Grupo Escolar, foi possível constatar que – fisicamente - o Grupo era dotado de oito salas de aulas

⁹ Infelizmente o Decreto de fundação do Grupo Escolar da Fazenda Amália não foi localizado no acervo da instituição. Há somente menção a este Decreto na Edição Comemorativa do Jubileu de

(medindo aproximadamente 8X6m cada uma), dois banheiros (masculino e feminino), duas salas para a administração (sala da secretária e sala do diretor) e um pátio devidamente calçado medindo aproximadamente 15X30m. O pátio não era coberto, mas todas as salas eram unidas por vários 'braços' de madeiras aparentes e cobertura de telhas, que protegiam contra as chuvas. As salas possuíam porões. Eram bem arejadas e possuíam duas janelas grandes. As paredes possuíam acabamento final sobre os tijolos e pintura de cor branca. Todas as portas eram de madeira e pintadas de cor azul. As salas de aula possuíam teto alto e forrado com madeiras. As lousas mediam aproximadamente (1,20 X 3,5). Atualmente o prédio está abandonado e deteriorando-se ao gosto do tempo. Já não há salas de aula com pisos, os banheiros foram quebrados e o madeiramento do teto cede a cada dia. É notável o descaso e a falta de conhecimento sobre a constituição daquele local. Os novos projetos industriais instalados na Fazenda lamentavelmente já não percebem a ausência da escola no seu cenário.

2. As condições materiais da escola e o Caixa Escolar

Tendo em vista a importância econômica da Fazenda Amália mencionada no capítulo anterior e as informações fornecidas pelos professores entrevistados, pode-se dizer que o Grupo Escolar da Fazenda Amália não enfrentou dificuldades materiais, pois dispunha de uma sala para direção e administração devidamente equipada com mesas e cadeiras, livros, canetas e papéis. As salas de aula eram equipadas com as carteiras de madeira e a mesa do professor. Havia, ainda, cartilha e livros para os estudantes distribuídos anualmente pelo Estado. De acordo com o Livro de Inventário de Bens do Grupo da Fazenda Amália, nº 13, o Grupo Escolar da Fazenda Amália contava com os seguintes itens em 15 de dezembro de 1955:

Quadro III. Inventário dos Bens do GE da Fazenda Amália (1955)

Designação	Data de Fornecimento	Quantidade
Armários duplos com portas de vidro	16/07/1951 e 02/06/1953	2
Armários simples com duas portas	02 e 06/06/1959 e 16/07/1951	7
Armário simples com uma porta	01/02/1943	1
Apagadores	17/06/1953	15
Bancos de recreio	11/06/1943 e 02/06/1953	6
Bancos traseiros duplos	06/06/1949	24
Bandeira Nacional quatro panos	16/07/1953	1
Bandeira Nacional três panos	17/06/1953	1
Bandeira Paulista quatro panos	06/05/1953	1
Berço mata – borrão	01/09/1959 e 30/05/1960	2
Cadeiras de braço (mobília)	02/06/1953	2
Cadeira giratória	06/05/1943	1
Cadeiras de madeira (mobília)	02/06/1953	3
Cadeiras de madeira (comum)	02/06/1953	6
Campainha para sinal	06/05/1943	1
Carteiras Centrais duplas	11/06/1943 e 02/06/1953	132
Carteiras	11/06/1943 e 02/06/1953	20
Cesto de papéis	14/08/45	1
Espanadores	01/09/1959	3
Ferragens para mastro	02/06/1953	2
Filtros de barro com duas velas	16/07/1951	2
Globo terrestre	17/06/1953 e 08//10/1957	1
Latas de lixo comum com tampa	08/10/1957 e 30/10/1958	4
Mapas da América do Norte	08/10/1957 e 30/10/1958	4
Mapas da América do Sul	02/06/1953 e 30/10/1958	4
Mapas do Brasil	02/06/1953 e 08/10/1957	4
Mapas do Estado de São Paulo	30/05/1960 e 30/10/1958	5
Mapas da Europa	30/10/1958	2

Fonte: Livro de Inventário de Bens, nº. 13, datado de 15/12/1962 do GE Fazenda Amália.

A análise do **Quadro III** acima demonstra que foi principalmente nos anos de 1943, 1953 e 1958 que houve maior número de recebimento de

materiais. Contudo, vale ressaltar que os balanços do Caixa Escolar ¹⁰ mostram que a instituição contava com uma série de doações que envolviam diversos segmentos interessados no funcionamento da instituição. Havia praticamente a contribuição de todos os interessados: Prefeitura, Alunos, Professores, Particulares e a própria Fazenda Amália. As contribuições eram revertidas em benefícios dos próprios alunos, conforme demonstra a tabela elaborada pelo autor a partir dos livros de Balanço do Caixa:

Tabela IV. Balanço do Caixa Escolar do Grupo Escolar da Fazenda Amália (1955)

Ano de 1955	Créditos	Débitos
Saldo de 1954	3.395,90	
Subvenção da Prefeitura	1.000,00	
Contribuição de Alunos	8.228,20	
Contribuição de Professores	2.420,00	
Contribuição de Particulares	6.300,00	
Material Vendido	820,00	
Juros	147,10	
Materiais fornecidos		17.906,00
Medicamentos fornecidos		97,60
Despesas eventuais		241,60
Roupa fornecida		346,00
De Balanço para 1956	3.720,00	

Fonte: Livro de Balanço da Caixa Escolar nº 2.

Conforme demonstra a **Tabela IV**, a contribuição de maior valor é a dos alunos, cerca de oito vezes maior que a doação da prefeitura. Os professores também contribuía consideravelmente, configurando-se junto com a soma dos contribuintes particulares (trabalhadores da usina, funcionários da escola, e outros) e os próprios alunos, como maiores responsáveis pela condição favorável do Caixa Escolar. As contribuições oferecidas pela Usina Amália – como se pode observar – não aparecem nesses cálculos em termos monetários, isso se explica

¹⁰ De acordo com a Professora Belmira Bueno (1987, p. 27) os Caixas Escolares surgiram no âmbito escolar “com a reforma do ensino de 1920, as Caixas Escolares forma organizadas com o objetivo explícito de dar assistência às crianças pobres para ‘facilitar a frequência obrigatória às escolas primárias’. Os recursos previstos para executar as tarefas necessárias seriam constituídos não apenas por donativos e contribuições dos sócios, mas por ‘subvenções do Estado e das Câmaras Municipais’ (...) Em 1941 as Caixas Escolares se tornaram explicitamente obrigatórias em todos os grupos escolares e, ‘quando possível [deveriam ser instaladas] nas Escolas Isoladas do Estado, preferivelmente em grupos de escolas do mesmo distrito’”.

pelo fato da fazenda não oferecer nem doar quantias em dinheiro, mas sim oferecer apoio ao Grupo Escolar através do suporte alimentar e da manutenção predial. No Livro de Balanço do Caixa Escolar, as doações da Usina Amália aparecem como “sopa e leite”. Observou-se também que o responsável pelo Caixa Escolar sempre deixava uma quantia como “saldo” do Caixa, apesar de fornecer materiais aos alunos mais carentes, fornecer medicamentos e arcar com as despesas eventuais durante todo o ano letivo. A lembrança da distribuição de materiais, medicamentos e roupas aos alunos mais carentes com o dinheiro arrecadado pelo Caixa Escolar aparece na entrevista da professora Maria Aparecida Ribeiro:

O material era cedido pelo Caixa Escolar somente aos mais necessitados, os outros não, eles adquiriam, pois tinham pessoas graduadas, tinha engenheiro, médico, então eram cedidos somente aos mais necessitados que utilizavam a caixa escolar, os outros não. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

Chama a atenção na narrativa da professora Maria Aparecida Ribeiro a presença de “pessoas graduadas” no Grupo Escolar. Essas “pessoas graduadas” consistiam nos filhos dos trabalhadores que ocupavam um posto de destaque na Fazenda Amália e na Usina de Amália, como: filhos de engenheiros, filhos de administradores, filhos de médicos e outros. Ainda de acordo com essa professora, a família Matarazzo cedia diariamente a alimentação e o Caixa Escolar dava assistência aos alunos que necessitavam:

Ah, em relação aos materiais sim. Antes você que tinha que olhar, vê,... na Amália não, lá os Matarazzo davam, não, não, ele dava a parte de lanche, alimentação, isso ele dava, agora tinha a caixa escolar, então os alunos que podiam mais davam um tantinho assim... (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III)

De acordo com a professora Najla Elias, os alunos freqüentavam à escola muito bem alinhados, de forma geral, possuíam uniformes e sapatos, contudo, havia alguns casos de alunos que não possuíam estas condições materiais e estes tinham assistência do Caixa Escolar. Isso pôde ser evidenciado pelas fotos da época e pelo depoimento da professora Najla Elias:

Os pais dos alunos davam os uniformes, quanto a sapatos alguns tinham outros não tinham, nem todos dispunham de um sapato para ir a escola. (Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2006 – Anexo IV).



FIGURA 05

Foto dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália – dia comum de atividades escolares.

Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

Os recursos materiais de que os alunos dispunham (roupas, sapatos e acessórios) também podem ser evidenciadas pelas fotos da época. Nesse âmbito, convém analisar a foto do acervo pessoal do ex-aluno Galdino Tamaki, datada de 1947, em que é possível observar ao fundo o Grupo Escolar da Fazenda Amália os alunos. Trata-se de uma ocasião especial. Todos estão bem vestidos, dispõem de sapatos e uniformes completos.



FIGURA 06

Foto do Grupo Escolar da Fazenda Amália datado de 1947 – Atividades no pátio da escola.

Acervo de Galdino Tamaki, ex-aluno.

A fotografia demonstra a organização dos alunos, bem como as condições materiais de quem normalmente freqüentava o Grupo. Aqueles que não possuíam uniformes e sapatos, de acordo com os depoimentos colhidos,

recebiam auxílio do Caixa Escolar. Este modelo de financiamento do Caixa Escolar perdurou por todo o período abordado pela presente pesquisa, conforme demonstra a Tabela abaixo, que relaciona os responsáveis pelas contribuições que permitiam o pleno funcionamento do Grupo Escolar da Fazenda Amália:

Referência	Março/1960	Março/1966	Abril/60	Abril/66
Saldo Anterior	45.103,00	175.350,00	47.316,00	146.890,00
Contribuição dos Alunos	2.073,00	3.010,00	1.360,00	13.152,00
Contrib. dos professores	140,00	700,00	105,00	2.000,00
Contrib. dos particulares	-	80,00	-	4.150,00
Notas fiscais de livrarias	-	32.250,00	-	1.092,00
Saldo do Mês	47.316,00	146.890,00	48.787,00	165.100,00

Tabela V. Quadro Comparativo do Caixa Escolar (1960 – 1966)

Fonte: Livro de Balanço da Caixa Escolar nº 2.

As contribuições da Prefeitura e da própria Fazenda Amália não são contabilizadas mensalmente. No caso da Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Viterbo somente há menções de contribuições anuais. Já no caso de Fazenda Amália há registros de contribuições de empresas ligadas à Fazenda como a Agro Industrial Amália que oferecia contribuições eventuais, além do respaldo material e da sopa e do leite – de distribuição diária na escola – que também era doado pelas empresas ligadas à Fazenda Amália, conforme relataram os professores entrevistados durante a entrevista. No depoimento concedido pelo Sr. Renato Massaro em 26/04/2006, fica evidente que o auxílio envolvia também as festas e comemorações organizadas pelo Grupo Escolar da Fazenda Amália, incluindo o fornecimento de materiais escolares e uniformes e alimentação. Estas festas ocorriam, de acordo com Maria Aparecida Ribeiro, que foi professora lá entre as décadas de 1940 e 1960, da seguinte forma: “cada classe organizava o que as crianças iam falar: as poesias (...) e no dia tinha um programa que o diretor distribuía a todos”. Estas comemorações, de acordo com Najla Elias, que foi professora lá na década de 1950 e 1960, ocorriam “no dia 7 de setembro, dia da

Proclamação da República, nas datas históricas, na época junina e no final dos anos”. Nestes dias, o Grupo da Fazenda Amália recebia todos os alunos, pais e autoridades locais. As festividades iniciavam-se após os discursos de autoridades locais. De acordo com Camargo (2000, p. 68) normalmente estas festividades “ocorriam estimulando os presentes a respeitarem a pátria, geralmente, proferiam: o prefeito, o delegado de ensino, o inspetor de ensino, o diretor de Ginásio ou diretor de Grupos Escolares.”



FIGURA 07

Foto do Grupo Escolar da Fazenda Amália – Festividade organizada no pátio da escola (sem data). Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

A análise da fotografia acima evidencia a perfeita organização dos alunos pelos professores. Observa-se que, além de estarem postados em fileiras, a expressão corporal também obedece a um padrão: braços relativamente

abertos, cabeças erguidas e pés juntos. O Acervo do ex-aluno Galdino Tamaki possui também uma foto datada de 1947 que retrata o desfile de 7 de setembro:



FIGURA 08

Foto do Grupo Escolar da Fazenda Amália – Organização para o desfile de 7 de setembro de 1947. Acervo pessoal de Galdino Tamaki, ex-aluno.

O presente estudo encontrou diferentes informações acerca da participação do Conde no Grupo Escolar. Alguns dos professores entrevistados por mim afirmaram que o Conde auxiliou a escola em todas as necessidades manifestadas, apesar de não aparecer, como relata o professor Danilo Aparecido Monice que trabalhou no grupo escolar da fazenda entre a década de 1950 e 1960:

Ele não foi de aparecer, entendeu? Ele não aparecia em nada. Mas, através da firma, da Fazenda Amália (como te falei), funcionava muito bem a escola, porque tinha de tudo né. Alimentação, tal e tal... Ele especialmente, o Conde Chiquinho, não aparecia não é. Foi lá uma vez só, uma vez só né, e estava visitando a Fazenda... (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II).

Do mesmo modo expõe a professora Najla Elias em entrevista concedida em 14 de dezembro de 2006 (Anexo IV) :

A gente não via porque eles estavam sempre no palacete, mas eles davam atenção para a escola, tinha por exemplo o gerente e, se precisasse de alguma coisa o gerente já providenciava.

Por outro lado o ex-professor/diretor Renato Massaro afirma que além de arcar as despesas do GE da Fazenda Amália em parceria com o Estado, o Conde e a Condessa tinham uma forte ligação com a escola (ele se referia ao início das atividades do GE da Fazenda Amália):

Sem dúvida, bancada pelo Conde. Posteriormente então, o Estado nomeava (por indicação do diretor), o número de quatro funcionários do Estado que abria e fechava a escola, cuidavam da limpeza, e geralmente eram dois do sexo masculino e dois do sexo feminino (uma mulher e um homem) um casal, para cuidar da limpeza após as aulas, e mesmo durante as aulas e recreio, e tudo mais. Mas o grande acontecimento era a visita do Conde Matarazzo e a Condessa, de ir até a escola e entrar em contato com as crianças, .. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I).

Certo é que, além da construção e a manutenção do prédio, ele oferecia alimentação e materiais à escola, conforme pode ser comprovado pelos registros no *Livro de Balanço do Caixa Escolar*. Como já foi dito, este livro refere-se ao movimento financeiro compreendido entre os anos de 1955 e 1971, em que constam as contribuições de alunos, professores, particulares, prefeitura municipal, além das despesas com medicamentos, roupas e material escolar. Além de oferecer todos e quaisquer tipos de manutenção do prédio escolar, a usina oferecia diariamente a merenda escolar, um café da manhã que continha dentre outras coisas: pão e leite e moradia para os professores, além de assistência médica e odontológica. No que diz respeito à manutenção do prédio, cabe mencionar aqui o episódio relatado pelo professor Danilo Aparecido Monice:

tinha uma árvore, que parecia uma árvore de Natal, em frente à janela, em frente ao vitrô de uma das salas. Eu conhecia a sala. Então, fui até na gerência da Amália ver da possibilidade de cortar a árvore porque estava atrapalhando professores e alunos com o escuro. Então foram lá ver a árvore e o chefe disse assim para mim: Prof. Danilo (pelo amor de Deus) não mexa nesta árvore, não mexa nesta árvore, eu disse: mas ela não pode continuar aí, parece árvore de Natal. Ele disse: O Sr. Sabe que o Conde se levanta ele abre a janela só para ver essa árvore? Se cortar essa árvore vai meia Amália embora! Ele me perguntou o Sr. Já falou com ele? Disse não, mas vou falar. Ele disse: não, não, não vai cortar a árvore não. Quantas lâmpadas têm em cada sala? Disse seis. Ele disse coloca 20 então, mas deixa árvore. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II)

Diante do exposto neste item, pode-se afirmar que, ao contrário daquilo que era comum na época - ou seja, localizar facilmente instituições rurais que enfrentavam sérias dificuldades para seu pleno funcionamento –, o Grupo da Fazenda Amália se beneficiou do grande prestígio econômico da família Matarazzo, contando com professores capacitados e materiais prontamente disponíveis. Além do respaldo da família Matarazzo (concretizado por meio da

Usina da Fazenda Amália) havia contribuições de todos os interessados diretamente no funcionamento do Grupo Escolar. nesse sentido, foi possível verificar as contribuições para o Caixa Escolar de alunos, professores, funcionários e da prefeitura municipal.

3. O corpo docente: formação, estatuto profissional e experiência no magistério

De acordo com o Livro Ponto nº. 1 da instituição, em 08 de fevereiro de 1943, o primeiro dia letivo da instituição, os funcionários estavam dispostos conforme mostra o **Quadro IV**.

Quadro IV. Distribuição de Funcionários e Professores no 1º dia letivo do GE Fazenda Amália (1943)

Nome	Função	Período	Série/Sexo
Nicanor Coelho Pereira	Diretor	-	-
Jovita Ludovice Ribeiro	Professora	1º	1º/masculino
Eunice Veiga	Professora	1º	1º/feminino
Zila Duarte	Professora	1º	2º/feminino
Maria de Moraes Bocaccinni	Professora	2º	2º/masculino
Josephina Faragnoli	Professora	2º	4º/feminino
Guiomar Silva	Professora	3º	3º/misto
Womar Pereira	Professora	3º	4º/masculino
Maria José Gouveia Souza	Servente Interna	-	-

Fonte: Livro de Ponto nº. 1, datado de 08/02/1943, do GE Fazenda Amália.

Conforme demonstra o **Quadro IV**, o Grupo Escolar contava em 1943 com 1 diretor, 7 professoras e uma servente, quatro séries e quatro salas de aula. Neste mesmo ano a instituição atendeu 370 alunos (212 meninas e 78 meninos), sendo que, destes, 80 alunos ingressaram no Grupo no mês de outubro (início da safra da cana-de-açúcar). Os professores, conforme demonstrou o Livro de

Assentamentos¹¹, eram oriundos da região, sobretudo da cidade de Santa Rosa de Viterbo. Já em 1949, o corpo docente do Grupo já contava com 21 funcionários (incluindo cinco professoras substitutas) e, em 06 de março de 1950, é instalado o 5º ano misto, tendo como professora titular Zaira Sordi Sobreira. De acordo com os Livros Ponto do Grupo Escolar da Fazenda Amália (Livro nº 1 ao Livro nº 29), cerca de 60 docentes atuaram no Grupo Escolar, em sua maioria efetivos¹².

O primeiro diretor do Grupo Escolar da Fazenda Amália foi o Sr. Nicanor Coelho Pereira com início de exercício em 31 de dezembro de 1942. Suas atividades foram iniciadas em 08 de fevereiro de 1943. Até o ano de 1966 a escola teve 15 diretores, entre efetivos e interinos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro V. Diretores do GE Fazenda Amália (1943-1966)

Nome	Cargo	Período
Nicanor Coelho Pereira	Efetivo	31/12/1942 a 16/10/1944
Otávio Barbosa Martins	Interino	17/10/1944 a 14/03/1945
José de Mello	Efetivo	15/03/1945 a 31/01/1947
Áureo Mendes Corrêa	Efetivo	31/01/1947 a 13/02/1948
Benedito Carneiro de Camargo	Efetivo	16/02/1948 a 11/02/1949
Francisco de Almeida Kronka	Efetivo	15/02/1949 a 09/10/1952
Estélvio Simão Nutti	Efetivo	11/10/1952 a 10/08/1956
Ari Geraldo Gondin Guimarães	Efetivo	11/08/1956 a 06/10/1959
Enir da Silva	Substituto	11/03/1959 a 19/10/1959
Juarez Moreira	Efetivo	20/10/1959 a 10/04/1960
Rocco Consolo	Efetivo	11/04/1960 a 31/12/1961
Danilo Aparecido Monici	Substituto	11/04/1959 a 29/02/1962
		03/03/1965 a 14/12/1966

¹¹ Foram localizados quatro exemplares de Livros de Assentamentos de Docentes, onde consta um cadastro dos professores que lecionaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália. As informações contidas se referem à naturalidade, formação, início no magistério, data de nascimento, estado civil e data de início das atividades no Grupo Escolar da Fazenda Amália (infelizmente os dados não se encontram igualmente completos, o cadastro de alguns professores estão devidamente completos e outros não).

¹² Foram analisados 29 unidades de Livro Ponto do Grupo Escolar da Fazenda Amália, o Livro nº 1 data do ano de 1943 e o livro nº 29 registra a freqüência dos professores até 19/04/1966. A lista com os nomes dos professores que foram listados encontra-se no Anexo IV.

Aníbal de Araújo	Efetivo	01/01/1962 a 31/12/1962
Jacob de Andrade Câmara	Efetivo	01/02/1963 a 28/04/1965
Lacy de Almeida	Efetivo	29/04/1965 a 03/08/1967

Fonte: Livros de Ponto do nº. 1 ao 29 do GE Fazenda Amália.

A análise do **Quadro V** demonstra que os diretores do Grupo Escolar da Fazenda Amália não permaneciam durante um longo tempo à frente da diretoria, alguns como é o caso dos diretores: Otávio Barbosa Martins, Enir da Silva e Juarez Moreira – respectivamente em condições de Interino, Substituto e Efetivo – não ficaram à frente da diretoria nem sequer por um ano. Outro fator que deve ser ressaltado com as informações que o **Quadro V** traz é a questão do predomínio masculino na direção escolar, pois, se por um lado verificamos que o número de professoras era predominante dentro das salas de aula, notamos por outro lado que a direção sempre esteve nas mãos de professores.

Demartini & Antunes (1993, p. 7), no texto em que chamam a atenção para esse fato, observam que a feminização do magistério pode ser explicada pela baixa remuneração: “o salário certamente foi uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulante à carreira e que as oportunidades oriundas da economia cafeeira poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério”. Contudo, outros fatores devem ser também considerados: as transformações nos valores femininos e a conquista do espaço feminino na sociedade; a busca pela complementação da renda familiar e a capacidade profissional feminina. As autoras afirmam que, apesar da predominância feminina no magistério já na Primeira República, as condições de ascensão na carreira eram diferenciadas, pois, “uma vez integradas ao magistério, as mulheres sentiam o peso do preconceito em relação ao trabalho feminino entre o próprio professorado (...) levavam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira e remuneração”. (Demartini & Antunes, 1993, p. 8). Quanto à carreira dos professores, as autoras observam que

para quase todos a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de suas trajetórias

profissionais: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional. (Demartini & Antunes, 1993, p. 9)

Esse movimento estudado por Demartini & Antunes (1993) encontra sustentação no Grupo Escolar da Fazenda Amália, pois vale ressaltar que, dentre os 74 nomes levantados por meio da análise dos Livros Ponto do Grupo Escolar da Fazenda Amália, somente 13 eram de professores, sendo que um deles, o professor Danilo Aparecido Monice, ascendeu à direção em 1959 e nenhuma professora assumiu a direção do Grupo Escolar no período abordado por essa pesquisa. O número de professoras que lecionaram em Amália supera de forma expressiva o número de professores.

Da totalidade dos 74 professores que atuaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália¹³, optou-se por constituir uma amostra levando-se em conta os diferentes anos de início das atividades na instituição (1943; 1946; 1947; 1951; 1956; 1958; 1960; 1963 e 1966) para identificar o perfil do corpo docente que atuou na Fazenda durante o período abordado pela presente pesquisa. Nesse sentido, convém observar o **Quadro VI** que reúne os principais dados localizados sobre a faixa etária, formação, experiência no magistério, estatuto profissional e a cidade de origem:

¹³ A totalidade de professores mencionados refere-se aos professores que atuaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália entre o período abordado por esta pesquisa, ou seja, entre ao ano de 1942 e 1966. A relação com os nomes catalogados pode ser examinada no **Anexo VI**.

Quadro VI. O Perfil dos Professores do GE da Fazenda Amália (1943/1966)

Nome do Professor (a)	Início no GE Faz. Amália	Experiência Docente	Formação	Condição	Origem	Idade
Josephina Faragnoli Silva	08/02/1943	5 anos	Normalista	Efetiva	São Simão	31
Otília Massaro Guardiano	09/02/1946	7 anos	Normalista	Efetiva	São Simão	32
Artemira Villas Boas Andrade	25/03/1947	8 anos	Normalista	Efetiva	Santa Rosa	33
Maria Helena Horta Ribeiro	22/05/1951	4 anos	Normalista	Efetiva	Casa Branca	26
Nadja Elias	16/02/1956	6 anos	Normalista	Efetiva	Mococa	27
Vergínia Branco	20/02/1958	5 anos	Normalista	Efetiva	Brodowski	32
Marlene Pedreschi	20/08/1960	-	Normalista	Substituta	Santa Rosa	23
Maria Tereza Cagliari	18/02/1963	5 anos	Normalista	Efetiva	Santa Rosa	26
Neuza Fordan	01/03/1966	1 ano	Normalista	Efetiva	Santa Rita	25

Fonte: Livro de Assentamentos do GE da Fazenda Amália

A análise da amostra de docentes contidas no **Quadro VI** revela a superioridade - em termos numéricos - das professoras em relação aos professores. Como se vê, as professoras atuavam de forma efetiva e normalmente possuíam experiência docente que variavam de um a oito anos. Todas possuíam formação exigida para atuação no magistério à época, ou seja, eram normalistas. Apesar de nem todos os registros sobre os professores constar origem de formação, verificou-se em alguns casos que estes professores

deslocavam-se para cidades da região que ofereciam cursos de normalistas, sendo possível identificar registros de professores que se formaram na Escola Normal de São Simão, na Escola Normalista Santa Úrsula de Ribeirão Preto e na Escola Normal de São José do Rio Preto. Note-se que neste quadro não estão relacionados os dados sobre o estado civil dos professores e professoras, isto porque, infelizmente estes dados não aparecem no Livro de Assentamentos de professores. A análise da naturalidade dos professores – nos diversos anos apontados pelo **Quadro VI** (1943-1966) – evidencia a predominância de professores que tinham sua origem na própria região. Daí pode-se emergir ao menos duas conclusões que não se excluem: em Amália eram acolhidos – preferencialmente – aqueles professores que eram da região e, a procura pela docência no Grupo Escolar da Fazenda Amália se fazia por professores da própria região.

Os professores que iniciavam suas atividades no Grupo de Amália não eram – em via de regra – jovens recém formados, pois, através da análise do **Quadro VI**, constata-se que a idade dos professores ingressantes no Grupo Escolar obedecia a uma média de 28 anos. Cabe observar, ainda, que a experiência destes docentes obedecia a uma média de cinco anos de docência. A exceção é a professora Marlene Pedreschi que, ao contrário das demais, exercia suas atividades no Grupo Escolar na condição de Substituta e, na ocasião não tinha nenhuma experiência.

A maior parte dos professores atuou em Amália com a condição de efetivos, apesar do número de substitutos ser alto, conforme demonstrou o Livro de Assentamentos. Nas décadas de 1950 e início de 1960, o número de professores nomeado com a condição de substitutos variava entre um e cinco profissionais (que geralmente ficavam de sobre-aviso e eram chamados caso algum professor efetivo faltasse e/ou substituía algum professor que se afastasse por licença), o que sempre representou um índice inferior a 20% do quadro de efetivos. Contudo, após a greve geral em 1966, esse índice alterou-se expressivamente:

**Tabela VI. Número de Requerimentos de Substitutos pelo
Grupo Escolar da Fazenda Amália (1959-1967)**

Ano de Referência	1959	1965	1966	1967	TOTAL
(nº)	05	04	03	14	26

Fonte: Livro de Requerimentos de Substitutos datado de 01/10/1958.

Os Livros de Requerimentos de Substitutos anteriores ao ano de 1959 não foram localizados, não sendo possível, desta maneira, elaborar um esboço comparativo deste Quadro com os primeiros anos após a inauguração da instituição. Mas a análise do **Tabela VI** comprova a existência de uma rotatividade docente - que é pequena no final da década de 50 e início de 60 – mas que se agrava após a greve geral de 1966, ocorrida na Fazenda Amália.

Somente no ano de 1967 foram requeridos à Delegacia de Ensino do Interior de Casa Branca 14 professores. Esse número revela não apenas o ano conturbado que a Fazenda viveu, mas também o deslocamento de profissionais da educação que moravam na Fazenda e que resolvem deixá-la, em meio à evasão de trabalhadores, resistência, abandono e descontentamentos.

Uma peculiaridade em relação aos professores substitutos são as formalidades e as exigências que permeavam suas oficializações como 'professores substitutos'. Todos os professores deveriam requerer – assistidos por um diretor de escola – à Delegacia Regional de Ensino correspondente à área de atuação sua devida nomeação como professores substitutos. O trâmite obedecia a uma série de exigências e, assim, consta em *Ata do Livro de Compromissos* datado de 06 de fevereiro de 1959:

Ilmo. Sr. Delegado Regional de ensino de Casa Branca,

Ofélia Luiza Raqueti, professora normalista, como prova com a pública forma de seu diploma, que a este se junta, vem requerer a

Vossa nomeação para o cargo de substituta efetiva do Grupo Escolar da Fazenda Amália em Santa Rosa de Viterbo.

Nesses Termos, pede deferimento.

Santa Rosa, 06/02/1959)

Após o deferimento da Delegacia Regional de Ensino, o professor substituto, antes de se tornar substituto de fato, conforme protocolo adotado pela escola, deveria assinar o Livro de Termos de Compromisso. Este livro tratava da identificação completa do compromissado e do compromisso assumido diante da instituição. Assim consta:

Termo de Compromisso. Aos 6 de março de hum mil novecentos e cinqüenta e nove, perante mim, diretor do Grupo Escolar da Fazenda Amália, em Santa Rosa de Viterbo, compareceu Ofélia Luiza Raquetti, nomeada substituta efetiva pela portaria nº 74/59, 06/03/1959, da Diretoria Regional de Ensino de Casa Branca, a qual prometeu ser fiel à causa da República, cumprir suas leis em regulamentos, bem como ser exata no desempenho do deveres de seu cargo. Do que para constar, foi lavrado o presente termo, que assina comigo a referida professora.

Fazenda Amália 06/03/1959.

Note-se que o documento reproduzido acima leva a assinatura do professor requerente e do diretor da instituição que acolheria as atividades desempenhadas pelo professor através da oficialização. Diversos diretores solicitaram oficialização de substitutos na Delegacia de Ensino e, após o trâmite oficial, havia, ainda, a apresentação do professor junto à sede. Em entrevista realizada para esta pesquisa, o professor Renato Massaro relata os procedimentos adotados para acolher os novos professores do Grupo Escolar da Fazenda Amália:

Geralmente a professora morava junto à casa do administrador, que era uma casa longe da colônia, que era mais próxima a “fazendinha” onde havia três escolas isoladas (a primeira escola, a segunda escola e a masculina da fazendinha) dessas três somente um professor não morava lá, as outras professoras moravam em casas adjacentes, era uma preferência porque quando a gente levava a professora para reconhecer sua unidade escolar e mostrávamos os diários, matrículas, livros de chamada, os livros de visita, porque levava para lá para tomar posse, então geralmente levava em seguida para a pensão que ela ia ficar não é ... (Entrevista concedida a mim em 26 de abril de 2006)

Conforme afirma o Sr. Renato Massaro, os professores podiam residir em áreas restritas aos administradores.¹⁴ Esse mesmo professor lembra também como ocorriam as nomeações:

Porque depois os professores passaram também a ser nomeados por concurso, títulos. Eu explico (títulos) como eram. Esses títulos eram dados por tempo de trabalho voluntário, servido como: substituto efetivo de Grupo escolar. Então esse elemento recém-formado vinha para as escolas era nomeado (também) como substituto efetivo do grupo escolar tal..., e substituía os professores em suas faltas, porque os professores nessa época tinham (em caráter genérico) a possibilidade de dar três faltas mensais com todos vencimentos, que eram abonadas, direito a três por mês, desde que não excedesse doze por ano, então tinha essa facilidade, geralmente as mulheres que não se sentisse bem, tinham a possibilidade de faltar três dias sem nada perder, era quando o substituto efetivo entrava para sala e ministrava as aulas normalmente, no período sempre de quatro horas (8:00 às 12:00 e

¹⁴ Após a realização das entrevistas, surgiu o interesse em saber se as professoras casadas tinham como esposos funcionários da própria fazenda, mas não foram localizados documentos que fornecessem dados a esse respeito. Isso também não pode ser confirmado com as professoras entrevistadas, pois, além dos relatos, verificamos que a professora Maria Aparecida

das 12:30 as 16:30 h). Então ele fazia um período e angariava pontos para depois quando prestasse o concurso de provas, juntar esses títulos e ser nomeado pelo Estado como professor primário da escola tal..., para o ingresso era publicado todas as vagas do Estado no Grupo Escolar de São Paulo, na Rua da Consolação, e ele escolhia àquela que lhe conviesse (ou isolada ou Grupo Escolar quando havia vaga). (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I).

A presente pesquisa contou, como já foi caracterizado, com os depoimentos dos professores: Renato Massaro (já falecido), Danilo Aparecido Monice, Maria Aparecida Ribeiro e Najla Elias.

O professor/Diretor Renato Massaro, apesar de não ter lecionado no Grupo Escolar da Fazenda Amália, como já foi esclarecido anteriormente, foi o responsável pelo apoio pedagógico e administrativo do Grupo Escolar na época de sua inauguração. Ele desempenhou tal função pelo fato de ser diretor do Grupo Escolar Teófilo Siqueira, sediado na cidade de Santa Rosa. Dias após conceder seus depoimentos acerca do Grupo Escolar da Fazenda Amália o professor Renato Massaro enfrentou uma grave enfermidade que lhe tirou a vida. Contudo, na ocasião de sua entrevista assim narrou suas atividades no Grupo Escolar da Fazenda Amália:

Essas escolas reunidas pertenciam a uma instituição que funcionava junto ao diretor de escola, que mandou construir o prédio Teófilo Siqueira, que hoje recebe o nome dele até (por proposta nossa) porque eu dirigi a escola. Havia as Inspetorias Auxiliares de Ensino do Estado, na época as inspetorias prestavam (então) um auxílio em todo trabalho, tanto no Administrativo como Pedagógico, a orientação partia toda da Inspetoria Auxiliar, que dava toda assistência, inclusive Inspetores Escolares, que depois foram nomeados, também por indicações, mais por títulos que por provas, esses Inspetores visitavam

Ribeiro não se casou e o marido da professora Najla Elias não tinha nenhuma ligação com a dita fazenda.

periodicamente essas escolas. Amália cresceu muito, e então passou a receber o nome de Grupo Escolar da Fazenda Amália ... (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo I).

O professor Danilo Aparecido Monice possui grande ligação com a Fazenda Amália e com o Grupo Escolar da Fazenda Amália. O Professor Danilo – como é conhecido – quando criança morava na Fazenda Amália. Seus pais trabalhavam na Fazenda e, por isso, freqüentou desde menino as escolinhas isoladas da Fazenda Amália. A trajetória do Professor Danilo é bastante peculiar: foi aluno (das escolas isoladas), professor e diretor do Grupo Escolar da Fazenda Amália. Como professor iniciou suas atividades em março de 1959 e, assim, relatou sua transferência para a instituição:

foi uma coisa normal, entendeu? Foi uma coisa normal, tinha uma professora em Amália que removeu para Santa Rosa, no Teófilo Siqueira, e deixou a vaga lá. E eu, como estava em primeiro lugar lá né... (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II).

No ano seguinte (1960) iniciou suas atividades como diretor interino. Relata que as professoras Guiomar e Josefina Faragnoli, suas antigas professoras, foram as grandes entusiastas da instalação do Grupo Escolar:

Que eu recordo é da Guiomar e da Josefina Faragnoli, que foi minha professora no 1ª e 2ª ano, e era muito dinâmica viu, a D. Guiomar já era mais..., a Josefina Faragnoli não. Você não acredita o que..., se bem que eu não posso falar, porque naquele tempo eu era criança né, mas eu tenho a impressão que a D. Josefina influenciou muito viu. Ela ia atrás mesmo! (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II)

Em entrevista concedida a esta pesquisa assim analisou sua trajetória no Grupo Escolar da Fazenda Amália:

Eu fui uma pessoa muito feliz. Certo? Ajudava meu pai, tive uma profissão que jamais pensei e ter era a de professor, jamais,... porque quando fiz o ginásio até oitava, né?, eu fui para Ribeirão, eu fiz o Colégio, eu estava fazendo o colégio. Ai chegou um amigo também de Cajuru e falou Danilo eu vou fazer o Normal, eu fui fazer também, e levei a sério o Normal e acabei lecionando mais tarde, acabei fazendo de fato. Quando eu acabei de fazer o normal de três anos, meu pai faleceu. Eu como filho mais velho tinha que trabalhar, não é? E com o Normal eu já tinha uma profissão, então tive que ser professor, e não me arrependo não, apesar de ter uma profissão muito esquecida, mal paga, hoje está pior ainda que no meu tempo não é, eu me dei bem, gostei. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II).

Atualmente aposentado, o professor Danilo Aparecido Monice tem residência fixa na cidade de Santa Rosa de Viterbo e, no dia 15 de dezembro de 2006, foi fotografado para a presente pesquisa:



FIGURA 09

Foto datada de 15 de dezembro de 2006 do professor Danilo Aparecido Monice.

É necessário esclarecer que, apesar do professor Danilo Aparecido Monice – como foi afirmado – ter grande ligação com a Fazenda Amália - primeiro porque seu pai trabalhava lá como encarregado de sessões, segundo por morar lá desde criança e finalmente por ter freqüentado o Grupo Escolar desde menino –, a família Matarazzo não o auxiliou em sua formação, como o próprio professor narra, a sua escolha se deu devido à influência de um amigo.

Outra professora que exerceu suas atividades no Grupo Escolar da Fazenda Amália foi Najla Elias. De acordo com o Livro de Assentamentos do Grupo Escolar da Fazenda Amália a professora Najla Elias formou-se na Escola Normal Livre da Associação de Educadores de São José do Rio Preto em 28 de junho de 1950, iniciou suas atividades docentes no Grupo Escolar da Fazenda Amália em 16 de fevereiro de 1956. Em entrevista concedida a esta pesquisa assim narrou o início de sua trajetória profissional:

Prestei o concurso para a cadeira de docente, obtive classificação e passei a lecionar em uma das seções da Fazenda Amália. (...) Os ensinamentos foram muito utilizados e mais ainda pelo ambiente. Eu aprendi muito com as minhas colegas. Como era substituta eu ajudava nas classes e fui aprendendo muitas coisas com as professoras. (Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 – Anexo II).

A professora Najla Elias iniciou suas atividades no Grupo Escolar da Fazenda Amália como professora substituta e, após ser aprovada em concurso público, passou a lecionar como professora efetiva.

Analisando suas atividades no Grupo Escolar da Fazenda Amália, bem como sua trajetória profissional, declarou que:

Olha acho que para mim valeu, eu tive um diretor que aprendi muito com ele, tive graças a Deus um bom relacionamento com todos os professores, no início eu era substituta e tinha a atenção de todos, depois eu voltei como efetiva. Eu morava em Santa Rosa, os pais do Prof. Danilo moravam em Amália, depois eles vieram para Santa Rosa... (Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2006 – Anexo IV).

Atualmente ela está aposentada, tem residência fixa na cidade de Ribeirão Preto, onde na ocasião da concessão da entrevista a esta pesquisa, foi fotografada:



FIGURA 10

Foto datada de 14 de dezembro de 2006 da professora Najla Elias.

A professora Maria Aparecida Ribeiro, de acordo com o Livro de Assentamento do Grupo Escolar da Fazenda Amália, formou-se na Escola Normal Livre Santa Úrsula na cidade de Ribeirão Preto em 17 de julho de 1947 e iniciou suas atividades docentes no Grupo de Amália em 28 de março de 1953. Sobre sua formação e seu início profissional afirmou que:

Então, para mim foi ótima a escola normal que fiz lá no Santa Úrsula, foi muito boa, porque eu entrei assim e já não tive

dificuldade nenhuma, tive uma base boa mesmo, e depois minha família toda é de professores, sabe, quer dizer, não tive dificuldades...(Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

Tendo como base uma família de professores, a professora Maria Aparecida Ribeiro iniciou suas atividades em uma das seções da Fazenda Amália (denominada Fazendinha) e prosseguiu com suas atividades até sua aposentadoria em 1971. Analisando sua trajetória docente assim afirmou:

Eu comecei numa escola municipal, eu ia dar aulas, e.., eu ia de trem até a vila e depois eu seguia de cavalo para a escola, e comecei lá nessa escola municipal, depois ingressei numa sessão da Amália, porque lá tinha muitas sessões, hoje não tem mais, comecei lá nessa sessão chamada Fazendinha e, depois eu transferi para Amália, eu aposentei lá, porque cada cinco anos trabalhados contava mais um, para aposentar, era rural, ah e disse vou ficar aqui,...(...) Pra mim foi uma época muito boa, ótima, uma essência deles, meus amigos, foi muito bom. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

Atualmente a professora Maria Aparecida Ribeiro está aposentada, tem residência na cidade de Santa Rosa de Viterbo e na cidade de Campinas, na ocasião da concessão da entrevista a esta pesquisa foi fotografada em sua casa:



FIGURA 11

Foto datada de 15 de dezembro de 2006 da professora Maria Aparecida Ribeiro

Os depoimentos dos professores demonstram ser de fundamental importância para o entendimento de peculiaridades relacionadas ao funcionamento do Grupo Escolar da Fazenda Amália. Contudo, chamou a atenção o fato de que – quando indagados a respeito dos conteúdos específicos e da utilização da infra-estrutura da Fazenda como o Cinema e o Teatro – eles não se estenderem no assunto. Alguns disseram que essa infra-estrutura não era utilizada pela escola, mas não foi possível obter informações sobre os motivos de tal fato. Eles também insistiram em afirmar que os conteúdos ministrados eram os mesmos das escolas instaladas no meio urbano. Talvez isso possa ser explicado pelo tipo de formação recebida. Em sua narrativa, os professores entrevistados mostraram uma certa satisfação em narrar a própria trajetória evidenciando um espécie de orgulho ao descrever a sua experiência profissional e fazendo inúmeras referências ao status de que os professores gozavam outrora.

Analisando os dados contidos neste item, observamos que predominou a atuação de professoras nas salas de aula, enquanto a direção do Grupo Escolar esteve – continuamente – nas mãos de professores. Por outro lado, o predomínio de docentes efetivos chama atenção na instituição: constatou-se que apenas uma pequena fatia do montante total de professores atuou no GE como professores substitutos, número que se elevou na década de 1960 e especialmente em 1966, por consequência da greve geral.

4. Um perfil do alunado: idade, origem e desempenho escolar

No Grupo Escolar da Fazenda Amália foram atendidos milhares de alunos oriundos das colônias adjacentes à Fazenda. Cerca de 12.000 vagas (em termos absolutos) foram oferecidas pelo Grupo Escolar nas duas primeiras décadas após sua inauguração. Apesar da impossibilidade de calcular o percentual de alunos que permaneceram no Grupo Escolar da Fazenda Amália, passando de uma série para a outra (ou mesmo sendo reprovados) e chegaram a concluir os seus estudos primários na instituição, o grande número de vagas oferecidas evidencia que a atuação deste Grupo Escolar na região durante o período estudado aqui foi bastante expressiva. Desses dados, pode-se depreender que ele atendeu uma parcela considerável da população que habitava a Fazenda e suas imediações - sobretudo, das sessões ligadas à Fazenda Amália -, pois, se considerarmos que durante as décadas de 1940, 1950 e 1960 a população que vivia no meio rural era superior à população que vivia no meio urbano¹⁵ e que, no meio urbano até 1952 (data da fundação do Ginásio Estadual), havia somente o GE Teófilo Siqueira com quatro salas de aula, podemos concluir facilmente que o GE da Fazenda Amália atendia pelo menos 50% da população escolarizável do município de Santa Rosa de Viterbo. Observe o que demonstra a tabela abaixo:

¹⁵ Segundo os dados do IBGE a população de Santa Rosa de Viterbo em 1940 era de 9.195 habitantes (7.400 na zona rural e 1.795 no meio urbano); em 1950 era de 10.328 habitantes (7.567 na zona rural e 2.761 no meio urbano) e, em 1960 era de 10.727 habitantes (6.316 na zona rural e 4.411 no meio urbano).

Tabela VII. Número de vagas absolutas oferecidas pelo Grupo Escolar da Fazenda Amália (1943-1964)

Ano	Mulheres	Homens	Total
1943	-	-	370
1944	-	-	382
1945	-	-	382
1946	-	-	443
1947	-	-	461
1948	-	-	460
1949	-	-	439
1950	-	-	455
1951	-	-	452
1952	-	-	416
1953	-	-	418
1954	283	345	628
1955	318	286	604
1956	304	357	661
1957	323	375	698
1958	289	349	638
1959	310	342	652
1960	295	374	669
1961	407	397	804
1962	311	395	706
1963	302	397	699
1964	276	389	665
TOTAL			12.102

Fonte: Livro de matrícula dos respectivos anos do GE Fazenda Amália.

O perfil dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália pode ser revelado por meio do exame dos Livros de Matrículas que compõem o acervo que se encontra na escola Teófilo Siqueira, na cidade de Santa Rosa de Viterbo. A esse respeito, convém observar a **Tabela VII** que exhibe dados sobre o número de alunos no primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar, a faixa etária da clientela atendida inicialmente e a situação final (aprovados e/ou reprovados). A **Tabela VII** demonstra ainda que, a maior parte dos alunos – cerca de 40% dos alunos matriculados em 1943 – eram iniciantes. A idade variava entre sete (64) e quatorze anos (6). O índice de retidos é significativo, pois dos 290 alunos devidamente matriculados, cerca de 17,0 % ficaram retidos em 1943.

Tabela VIII – Matrículas do GE da Fazenda Amália de 1943:

Série	Alunos	Idade	Total	Situação final	Nº de alunos
1ª	115	7	64	Aprovados	219
2ª	69	8	43	Retidos	50
3ª	45	9	47	Mudança	31
4ª	61	10	34		
		11	42		
		12	33		
		13	21		
		14	6		
Total: 290		Total	290¹⁶	Total:	290

Fonte: Livro de Matrículas nº 1 datado de 1943.

Chama a atenção, na tabela acima, a predominância feminina, pois 73,1% dos alunos de 1943 eram meninas e o restante, 26,9%, meninos. Essa situação altera-se quando se analisam os anos posteriores, em que a distribuição entre os sexos torna-se mais equilibrada. Já na década de 50 o número de alunos do sexo masculino supera as alunas do sexo feminino, sendo predominante uma pequena vantagem numérica até a década de 60:

Tabela IX. Comparativo das matrículas em relação

	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Mulheres	283	318	304	323	289	310	295
Homens	345	286	357	375	349	342	374
Total de Alunos	628	604	661	698	638	652	669

ao sexo dos alunos (1954 – 1960)

Fonte: Livros de Matrículas do Grupo Escolar da Fazenda Amália.

¹⁶ Esta totalização de 290 matriculados não contabiliza a matrícula dos 80 alunos em Outubro de 1943.

Conforme demonstra a **Tabela IX**, já em 1954 o número de alunos supera o número de alunas, contudo, a exceção fica demonstrada no ano de 1955, quando há o registro de 32 alunas a mais que o número de alunos matriculados. A predominância de alunas que se verifica no ano de 1943 é amenizada com o ingresso de 80 novos alunos no mês de outubro (início das atividades na Usina de açúcar da Fazenda Amália). Neste ano, o número de retenção que girava em torno de 17,0 % em relação às matrículas regularizadas no início do ano, é agravado com união destes alunos ingressantes no mês de outubro, pois nenhum daqueles ingressantes obteve promoção naquele ano. É importante ressaltar que um contingente maciço de alunos, como este observado no ano de 1943 em que iniciaram suas atividades no mês de outubro, não se observou em nenhum outro ano abordado por esta pesquisa, por outro lado, de forma esporádica, encontrou matrículas em diversos meses. Considerando os 80 alunos matriculados em outubro, o Grupo passou a atender 370 alunos e não 290, com isso, o índice de retenção que era de 17,0% salta para 38,0%, situação justificada pela retenção quase total dos ingressantes em outubro, conforme demonstra a tabela de Atas de Exames de 1943.

**Tabela X. Número de alunos promovidos pelo
GE Fazenda Amália em 1943**

	(nº) de Alunos	Promovidos	Retidos	Promoção (%)
1º Masculino (A)	40	34	6	85,0
1º Masculino (B)	40	1	39	02,5
1º Feminino (A)	40	40	-	100,0
1º Feminino (B)	40	-	40	-
2º Masculino	40	12	28	30,0
2º Feminino	40	33	7	87,5
3º Mista	40	28	12	70,0
4º Masculino	45	36	9	80,0
4º Feminino	45	45	-	100,0
TOTAL	370¹⁷	229	141	

Livro de Atas de Exames datado de 1943.

¹⁷ Incluindo o número de alunos (80) matriculados em Outubro de 1943.

Além dos altos índices de reprovação, cabe notar que os alunos que ingressaram em outubro foram reunidos em salas novas, como é o caso do 1ª série feminina B, onde 100,0 % dos alunos foram retidos. Vale observar, também, que os maiores índices de aprovação encontram-se nas salas designadas pela letra **A**, o que nos permite supor que havia uma seleção de desempenho entre os alunos. Aqueles que chegam ao 4º ano conseguem bom desempenho, tendo o professor em 1943, conseguido índice de aprovação de 100,0 %. Na segunda série as turmas foram divididas entre masculinas e femininas e, nesta série, a **Tabela X** revela que a aprovação das meninas era superior à aprovação dos meninos, pois cerca de apenas 30% dos meninos conseguiram promoção enquanto o índice de aprovação das meninas era de 87,5%. A **Tabela X** revela ainda que, somente na terceira série, houve (1943) sala de aula mista e com um número de alunos reduzido quando comparamos com as outras séries. Note-se que havia, em 1943, cerca de 160 alunos na primeira série, cerca de 80 alunos na segunda série, 90 alunos na quarta série e, finalmente, apenas 40 alunos na terceira série. A reprovação aparece no depoimento da professora Maria Aparecida Ribeiro como uma forma de assegurar o aprendizado dos alunos, pois – em seu dizer -

Os alunos aprendiam muito antigamente. Aprendiam muito mais do que hoje. Hoje eles não sabem nada. Eu dava aula no segundo ano e, as crianças se não soubessem dividir por dois algarismos, multiplicar... não passavam, eram retidos... (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

No entanto, vale notar que o maior desafio para os professores encontrava-se na 1ª série, ano que marcava o início da vida escolar e o rompimento com as irresponsabilidades infantis dos alunos. Para o professor da primeira série, apresentar aos alunos uma vida nova – a vida escolar – era uma tarefa que exigia muitas habilidades, pois apresentar o mundo letrado àqueles alunos que viviam cercados pela valorização do trabalho braçal exigia, sobretudo, dedicação e paciência. Relacionando os índices de retenção da 1ª série em

relação às outras séries, pode-se concluir que, quanto mais o aluno permanecia na escola, melhor era seu desempenho, o que nos faz supor que a seleção feita nesta série era mais severa. Além disso, é necessário lembrar que, em muitos casos, a repetência era um fator que contribuía para o abandono da escola.

Tabela XI. Desempenho escolar no GE Fazenda Amália em 1943

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Aprovados	75	45	28	81	
Retidos	78	24	6	7	
Mudança	7	9	6	2	
Nº. de alunos	160	80	40	90	370

Fonte: Livro de Matrículas do GE Fazenda Amália nº1.

A análise da **Tabela XI** evidencia que os índices de reprovação são maiores nas séries iniciais, conforme o cálculo percentual: 53,0 % dos alunos da 1º série, 41,0 % da 2ª série, 30,0 % da 3ª série e 10,0 % da 4ª série. Em contrapartida, os maiores índices de aprovação caminha no sentido contrário, ou seja, é na 4ª série que se obteve o melhor desempenho escolar no ano de 1943. O cruzamento de dados evidencia que o desafio dos índices de aprovação é um enfrentamento contínuo no âmbito do Grupo Escolar da Fazenda Amália. Isto porque, ao compararmos os índices de aprovação obtidos pela escola entre 1943 e 1959, podemos notar que houve um decréscimo percentual em relação ao desempenho escolar: passou de 79,3 % para 51,3 %. O mesmo decréscimo também aparece em relação aos índices de alfabetização, que de acordo com os índices percentuais piorou. A explicação para a piora do desempenho escolar pode estar no fato do aumento de vagas, uma vez que o Grupo Escolar passou a atender uma quantidade maior de alunos e, as classes, por conseqüência, passaram a ser mais numerosas. Vale ressaltar que, após o ano de 1959, não foram encontrados dados que pudessem ser exibidos na Tabela:

Tabela XII. Desempenho anual do GE Fazenda Amália (1943-1959)

Ano de Referência	1943	1945	1947	1954	1959
Alunos Matriculados	290	374	461	531	555
Matriculados em Outubro	80	8	-	-	-
Total de Matriculados	370	382	461	531	555
Alunos examinados	377	360	438	518	540
Alunos promovidos	230	223	263	337	285
Concluintes	81	-	63	-	-
(%) Alfabetização	92,5	60,5	40,6	52,3	52,0
(%) Promoção	79,3	60,9	57,4	64,7	51,3
Promovidos por Caderno Retidos	-	-	-	7	-
	140	59	124	187	270

Fonte: Livro de Matrículas do GE Fazenda Amália nº 1.

O quadro de desempenho anual da escola da Fazenda Amália demonstra que, nos anos de 1943 e 1945, o Grupo Escolar recebeu 88 alunos no mês de outubro (provável início das atividades na Usina de Amália). Além disso, observamos que o número de alunos examinados é maior (em alguns casos) que o número de alunos matriculados, o que é explicado pela soma daqueles alunos que foram recebidos de outras localidades e que necessitavam de avaliação para continuar com os estudos. Por fim, observamos que no ano de 1954 sete alunos foram promovidos tendo como base de avaliação os seus cadernos, diferentemente dos demais. Essa forma de aprovação de alunos, ou seja, com base na avaliação de cadernos, só foi encontrada no ano de 1954, da mesma forma em que somente no ano de 1943 se constatou um grande número de alunos matriculados no mês de outubro.

De acordo com a professora Maria Aparecida Ribeiro, não havia grande rotatividade dos alunos atendidos pelo Grupo Escolar nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a professora declarou que as famílias se fixavam por longos anos na propriedade e por isso, quanto a existência de rotatividade de alunos, afirmou que:

Não tinha muito não. Agora não tem mais nada lá, mais as famílias lá eram muito antigas. As crianças quase todas eu acho que nasceram lá. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

Sobre a expectativa dos alunos em relação à escola, a professora Maria Aparecida Ribeiro afirmou que:

tenho a impressão que eles gostavam de aprender, mas ambição mesmo eu acho que eles não tinham. A ambição deles era estar ali na roça com os pais. (Entrevista concedida em 15/12/2006 – Anexo III).

O quadro abaixo mostra a origem dos alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento do grupo:

**Quadro VII. Origem dos Alunos matriculados no GE
Fazenda Amália em 1943**

Cidade	Estado	Número de Alunos
Santa Rosa	SP	86
Cajuru	SP	17
Gurupá	SP	1
São Simão	SP	10
Taiassu	SP	3
Franca	SP	1
Vargem G. do Sul	SP	1
Ribeirão Preto	SP	4
Tambaú	SP	7
São Roque	SP	1
São Paulo	SP	5
Pitangueiras	SP	2
Palmeiras	SP	1
Itaiquara	SP	2
Sampaio Moreira	SP	1
Santo A. Alegria	SP	1
Cravinhos	SP	1
Mogi-Mirim	SP	1
Mococa	SP	1
Santa Rita	SP	2
Fazenda Amália	SP	54
PR	PR	2
MG	MG	5
Itália		1
Origem não Identificada		160
TOTAL		370

Fonte: Livro de Matrículas de 1943.

Infelizmente nem todas as matrículas fazem menção à procedência, entretanto, através do levantamento da origem dos alunos em 1943, podemos verificar diversidade da origem desses alunos. Apesar de a maioria pertencer à própria região - Fazenda Amália (54) e Santa Rosa (86) – nota-se a procedência de imigrantes europeus e asiáticos, migrantes do Paraná e de Minas Gerais.

João Roberto Moreira (1960) assinala que, apesar da imigração portuguesa para o Brasil ter sido constante – desde a época do início da colonização no Século XVI –, foi a partir de 1850-1860 que o movimento migratório do exterior para o Brasil começa a ter algum vulto significativo, data em que surgem as primeiras colônias de alemães em São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Censo realizado em 1950 indicava a presença no país de mais de 300 mil pessoas nascidas em Portugal, ressaltando-se que os brasileiros, quando falavam em imigração – na década de 1950 – referiam-se, sobretudo aos estrangeiros não portugueses que se instalavam no Brasil. J. Roberto Moreira (1960, p. 20) assim caracteriza o processo imigratório:

Esse processo imigratório, só completamente interrompido durante a 2ª Guerra Mundial (1940-1945), apresenta períodos de mais intensidade, que foram os de 1875-1900, 1920-1928, 1935-1939 e 1950. O primeiro dos períodos acima mencionados foi o mais importante, tendo contribuído com aproximadamente 40% de todos os imigrantes entrados no país, a partir de 1850, isto é, com perto de 2 milhões, aí incluídos os portugueses. No pequeno período de 1887-1891 (quando a escravatura negra desapareceu do Brasil) entraram cerca de 600.000 imigrantes, ou seja 14% de toda a imigração recebida pelo país. (J. Roberto Moreira, 1960, p. 20-21)

Ainda de acordo com J. Roberto Moreira (1960), calcula-se, grosso modo, que o total de imigrantes entrados no Brasil, a partir de 1880 a 1960, não seja superior a 5 milhões, o que aponta para uma média bruta de anual, de 64 mil aproximadamente. Em 1880 o país contava com uma população de quase 12

milhões, o que em 1960, deve ter atingido cerca de 66 milhões. A partir de meados da década de 1910 começou a imigração de japoneses, que vieram e fixaram, sobretudo em São Paulo e em áreas vizinhas dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. Além dos japoneses, a imigração asiática mais notada foi a de sírio-libaneses, cujo fluxo migratório a partir de 1930 não ultrapassou a cifra de 3.000 por ano até a década de 1960. J. Roberto Moreira (1960) assim destaca os grupos de estrangeiros no Brasil:

Em 1950, os seis grupos de estrangeiros (natos) mais importantes, existentes no país, eram: Portugueses (mais de 300 mil), Italianos (cerca de 200 mil), Japoneses (cerca de 120 mil), Espanhóis (cerca de 115 mil), Russos e Poloneses (110 mil), Alemães (65 mil). (...) A partir de 1954, a média anual de imigrantes integrados no Brasil tem sido de 58.000, dos quais o contingente mais importante tem sido de Portugueses (40%), seguido de Italianos (19%), o de Espanhóis (17%), o de Japoneses (5%), o de Alemães (2,5%) e o de Norte Americanos (2%). O Grupo latino (Portugueses, Italiano e Espanhóis) entra, portanto, com uma contribuição de 76% do contingente anual. (Moreira, 1960, p. 21)

É importante ressaltar que, a partir da extinção da escravatura negra, o governo brasileiro se esforça por incentivar a imigração, levando-se em conta as necessidades do mercado de trabalho. Isso não significa afirmar que as imigrações espontâneas tenham sofrido restrições, pois apesar do governo promover uma imigração mais direcionada – no sentido da especialização da mão de obra – o Brasil, em 1956, recebe por meio da imigração espontânea cerca 9 mil analfabetos. Se por um lado observamos o grande fluxo de imigrantes, por outro, devemos destacar a migração interna. De acordo com J. Roberto Moreira (1960, p. 23), em São Paulo havia, em 1950, 1.100.000 pessoas nascidas em outros Estados, e cerca de 500.000 paulistas fora de seu Estado natal, no Paraná havia cerca de 700.000 pessoas nascidas em outros Estados, mas cerca de 71.000 paranaenses moravam fora do Paraná. Em Santa Catarina os números

eram respectivamente 152.000 e 119.000; e, no Rio Grande do Sul de 45.000 e 206.000. Essa grande migração interna pode ser observada não apenas na distribuição geográfica da população brasileira – segundo índices do censo da década de 1950 – mas também através da miscigenação contida no Brasil. Vejamos o que assinala J. Roberto Moreira (1960, p. 25):

No Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná, em São Paulo, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros, é possível apurar um grande número e pessoas e famílias com sobrenome alemão, italiano, eslavo e até inglês, que,

Nacionalidade dos pais	Quantidade
Espanhóis	2
Italianos	26
Portugueses	1
Brasileiros	267
Japoneses	3
Alemães	1
Total:	290

no entanto, ostentam pelo menos alguns traços físicos característicos de uma velha raiz negra. (J. Roberto

Moreira, 1960, p. 25)

Buscando sobretudo melhores condições de trabalho e sobrevivência, o grande número de imigração e migração, pode ser observado também na Fazenda Amália. Nesse sentido é relevante observar os quadros que seguem:

Quadro VIII. Nacionalidade dos pais dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália (1943)

Fonte: Livro de Matrículas do ano de 1943.

Apesar do grande fluxo de imigrantes, J. Roberto Moreira (1960) afirma que a imigração estrangeira nunca chegou a constituir um problema educacional no Brasil. Em Amália, o trânsito de trabalhadores estrangeiros é contínuo durante todo período estudado. Por conseguinte, a escola registra uma grande diversidade nas origens dos alunos e, apesar da predominância de alunos nascidos nas cidades circunvizinhas, há registro de procedência de outros estados e países. Observamos o quadro comparativo de procedência dos alunos matriculados em 1954:

**Quadro IX. Origem dos Alunos matriculados na 1^o série do
GE Fazenda Amália em 1954**

Ano: 1954	nº.	nº.	Total
1ª série	Feminino	Masculino	
Cajuru/SP	19	11	30
São Simão/SP	3	-	3
Ribeirão Preto/SP	3	-	3
Tambaú/SP	4	3	7
São Paulo	2	2	4
Cravinhos/SP	6	1	7
Mococa/SP	2	-	2
Santa Rita/SP	3	-	3
Campinas/SP	1	-	1
Itamogi/MG	2	1	3
Matão	1	-	1
Jataí/GO	1	-	1
Passos/MG	4	-	4
Descalvado/SP	1	-	1
Pirassununga/SP	1	-	1
Cubatão/SP	1	-	1
Serrana/SP	1	-	1
Taiúva/SP	1	-	1
Guaratinguetá/SP	1	-	1
Altinópolis/SP	1	-	1
Arary	1	2	3
Caconde/SP	1	-	1
Santa C. Esperança/SP	1	-	1
Santa Rosa de Viterbo/SP	67	67	134
Itália	1	-	1
Igarapava/SP	-	1	1
Olímpia/SP	-	1	1
Corumbataí/MS	-	1	1
Sem informação de origem	-	10	10
TOTAL	129	100	229

Fonte: Livro de Matrículas de 1954.

A análise do **Quadro IX** – relativo a 1954 – revela uma grande diversidade quanto à origem dos alunos. Verifica-se o que assinalou, na década de 1960, J. Roberto Moreira (1960), ou seja, um grande fluxo imigratório e migratório que se confirma nos levantamentos das origens dos alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália, inclusive com o registro de cidades de estados diversificados como: Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais. A percentagem das procedências desconhecidas caiu em relação ao quadro do ano de 1943, pois se verifica a redução de 80 para 10 alunos não identificados. O número de alunos elevou-se rapidamente, pois se verificou uma grande ampliação principalmente na 1ª série, que passou a acolher (sozinha) uma clientela de 62(%) em relação à de 1943.

Se os dados reunidos nos quadros comentados anteriormente podem ser considerados indícios da transitoriedade dos trabalhadores e da diversidade dos alunos quanto à sua origem, a análise da naturalidade permite traçar um perfil mais detalhado do alunado em relação à sua procedência.

Através de um levantamento documental sobre o Grupo Escolar da Fazenda Amália, foi localizada uma única pasta/livro que arquiva no seu interior Certidões de Nascimento originais dos alunos matriculados. Tais dados relativos a uma reduzida amostragem constituída através de um Livro único que era utilizado para o arquivamento de Certidões de Nascimentos dos alunos, mostram que havia muitos alunos da região imediatamente próxima a Santa Rosa de Viterbo, com exceção da cidade de Guapuã/MG.

O material localizado não revela a série de matrícula destes alunos e, após a busca de alguns nomes nas listas de matriculados, confirmou-se tratar de

alunos que se matriculavam em diferentes séries no Grupo Escolar da Fazenda Amália durante o ano letivo. Há probabilidades de que as Certidões de Nascimentos (originais) encontradas arquivadas sejam de alunos que chegaram à Fazenda – sem a devida documentação – e, depois de matriculados na escola, a própria instituição encarregou-se de providenciar uma segunda via do documento. O fato pode ser evidenciado pelo número pequeno de Certidões e por se tratarem de alunos migrantes.

Quadro X. Naturalidade dos Alunos do GE Fazenda Amália ano

Naturalidade	Estado	Número de Alunos
Casa Branca	SP	1
Santa Rosa	SP	10
Marília	SP	1
Cajuru	SP	3
Guapuã	MG	1
Ituverava	SP	1
Brodowski	SP	1
Altinópolis	SP	1
Ribeirão Preto	SP	5
São Simão	SP	3
Batatais	SP	2
S.J. Rio Preto	SP	1
Sertãozinho	SP	1
TOTAL		31

Fonte: Livro de Certidões de Nascimento dos alunos do GE Fazenda Amália

A professora Maria Aparecida Ribeiro, em entrevista concedida a mim em 15 de dezembro de 2006, afirmou que dentre os imigrantes prevalecia – em termos numéricos – os italianos:

Ah sim, a maioria italianos. (...) Eu tive uns alunos holandeses, eles vieram e não sabiam falar, aí eu falei com os pais e aí passaram a vir aqui em casa, eu dava aulas particulares para eles e, começaram a falar que não paravam mais... (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2006 – Anexo III).

Também sobre os alunos imigrantes, a professora Najla Elias, em entrevista concedida a mim em 14 de dezembro de 2006, falou sobre a recepção destes alunos no Grupo Escolar:

Não tinha diferença. Eram bem recebidos. Foram muitos italianos para lá, então, tinha as crianças que freqüentavam a escola, e os adultos às vezes sentavam e conversavam, sabe como era morar na roça, eles ficavam lá a semana toda e, conversavam, eles gostavam, porque aprendiam o português também,... (Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2006 – Anexo IV).

Outro fator de grande diversidade entre os alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália é a idade. Invariavelmente nota-se uma predominância dos jovens ingressantes e uma elástica faixa etária para os diversos níveis de escolaridade:

**Quadro XI. Faixa etária dos alunos do Grupo
Escolar da Fazenda Amália (1943-1954):**

Referência/Ano	Total de alunos de 1943	(%) 1943	1º série de 1954	1ª série de 1954	(%) 1º/1954
Idade	Masc/Fem		Masc	Fem	
6 anos	-	-	4	17	9,1

7 anos	64	22,0	47	52	43,2
8 anos	43	14,8	18	28	20,1
9 anos	47	16,2	11	14	10,9
10 anos	34	11,7	10	9	8,4
11 anos	42	14,4	1	5	2,6
12 anos	33	11,4	3	-	1,4
13 anos	21	7,3	-	-	-
14 anos	6	2,2	-	1	0,4
15 anos	-	-	1	-	0,4
Não identificado	80	-	5	3	3,5
TOTAL	370	100,0	100	129	100,0

Fonte: Livro de Matrículas do GE Fazenda Amália 1943/1954.

A análise dos dados revela, entre o número total de alunos matriculados no ano de 1943 e o número total de alunos matriculados na 1ª série do ano de 1954, a forma tardia em que a maioria dos alunos procurava a escola. Em 1943, apenas 22 % das crianças iniciavam a 1ª série com a idade considerada ideal (7 anos). Nesse tocante, observamos uma significativa melhoria em relação às matrículas na 1ª série do ano de 1954, que saltou para 43,2%. A elasticidade das faixas etárias permite verificar a matrículas de alunos de 15 anos iniciando as suas atividades escolares. Por outro lado, verifica-se, no ano de 1954, um pequeno número de alunos que iniciam suas atividades escolares “precocemente” e cerca de 9% freqüentam a escola com seis anos de idade - índice alto para àquele que está inserido na realidade rural.

A análise dos dados contidos neste item permite destacar o grande volume de vagas criadas pelo Grupo Escolar e o alto índice de reprovação nas séries iniciais. Outro dado importante revelado pela pesquisa foi a matrícula de alunos datada em outubro (1943 e 1945) – data do início das atividades na usina – e a ocorrência de aprovação de alunos com base em cadernos (1954). Por fim, destacamos o perfil dos alunos quanto à sua procedência: embora a maioria fosse da própria região, foi possível localizar crianças provenientes de outros estados (Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná) e imigrantes europeus e asiáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a escrita deste trabalho, fica a plena consciência de ter apresentado aqui apenas uma primeira versão da história do Grupo Escolar da Fazenda Amália, cuja importância econômica e social para a cidade de Santa Rosa de Viterbo foi tomada como ponto de partida desta pesquisa. A análise documental relativa ao Grupo Escolar e os depoimentos dos ex-professores permitiram revelar algumas facetas da trajetória da instituição, dentre elas destacam-se: o processo de instalação do Grupo Escolar e a sua expansão durante o período estudado, as características do corpo docente e administrativo e o perfil dos alunos, quanto à origem, faixa etária e desempenho escolar. O principal mérito deste trabalho é ter recuperado informações de materiais “esquecidos” nos acervos da região e registrado os depoimentos dos profissionais que atuaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália, constituindo, assim, uma primeira contribuição para a história da instituição.

Conforme já foi dito, trata-se de uma instituição com características bastante específicas contrastando com que era descrito no debate desenvolvido sobre ensino rural no estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Em primeiro lugar, cabe lembrar que a escola era dotada de grande suporte financeiro para a realização de suas atividades. Em segundo lugar, trata-se de uma instituição que, apesar de ser pública, estava sediada dentro de uma propriedade particular: a Fazenda Amália – de propriedade da Família Matarazzo. Finalmente, caracterizava-se por ser uma escola que, apesar de estar sediada no meio rural, possuía todas as características das escolas instaladas no meio urbano.

Tendo surgido em 1942, no auge das atividades da Fazenda Amália que demandava grande número de trabalhadores, o Grupo Escolar perdeu uma parcela expressiva de alunos com a greve, encabeçada pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação de Santa Rosa, que vigorou de 29 de outubro a 08 de novembro de 1966, mas cujas consequências perduraram por

muito tempo, mais especificamente até o ano de 1971. Tais fatos foram tomados como marcos do período investigado aqui, que pode ser considerado uma fase de grande atividade da escola, conforme evidencia o número de matrículas reunidas ano a ano. Dados foram reunidos sobre algumas práticas em vigor na instituição, as condições materiais da escola e a constituição do Caixa Escolar, o perfil do corpo docente e do alunado, com especial atenção para os índices de aprovação e reprovação, permitindo, assim, que outros estudos possam ser desenvolvidos acerca dessa instituição e do ensino rural paulista.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Romeu J. *Histórias de Santa Rosa de Viterbo*. 1ª ed. Santa Rosa de Viterbo : Ed. O Santa Rosa, 2000.

AZANHA, José Mário P. *Cultura escolar brasileira*. *Revista USP*, Dez/Jan/Fev 1990-1991.

BEISIEGEL, Celso de R. *Estado e Educação popular*. São Paulo: ed. Pioneira, 1974.

BUENO, Belmira A. B. O. *As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo (1931-1986)*. São Paulo: Feusp, Tese de Doutorado, 1987.

CAIRES, Ângela C. R. *Nem tudo era doce no Império do açúcar: vida, trabalho e lutas na Usina Tamoio (1917-1969)*. Araraquara, UNESP/FCL, Dissertação de Mestrado, 1993.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CAMARGO, Marilena A. J. G. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. *Estudos Avançados*, vol.17, n.49, São Paulo, Set./Dez. 2003.

CARVALHO, Marta M. C. *Molde Nacional e forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

CARVALHO, Marta M. C. A República, A Escola e os perigos do alfabeto. In: PRADO, Maria L. C.; VIDAL, Diana G. *A Margem dos 500 anos: Reflexões Irrelevantes*. São Paulo: Edusp, 2002.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira; VICENTINI, Paula Perin & SILVA, Vivian Batista. *O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação*. In: *Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo*, v.8, n. 11, UMESP, 2005, p. 31-50.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de & SOUZA, M. Cecília C. C. [Orgs]. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

COUTO, Ronaldo Costa. *Matarazzo (A travessia)*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

_____. *Matarazzo (Colosso Brasileiro)*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004a.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Memórias na educação*. In: *Educação & Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo*. V.1, n. 1, São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

DEMARTINI, Zeila B. & ANTUNES Fátima F. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cad. Pesq., São Paulo, n. 86, p.5-14, ago 1993.

DUARTE, Geni R. *Rumo ao campo: a civilização pela escola*. São Paulo 1910/20/30. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1995.

FARIA FILHO, Luciano M. & VIDAL, Diana G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação* n. 1, Jan/Jun 2001.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3^o ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 2005.

LIMA, Jorge da Cunha. (Orgs). *MATARAZZO 100 Anos*. Ed. Mundial, 1982.

LINHARES, Célia & NUNES, Clarice. *Trajetórias de Magistério: Memórias e Lutas pela Reinvenção da Escola Pública*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2000.

MARTINEZ, Glória Silvia Salazar. *O ensino na Escola Rural: o trabalho com projetos como estratégia para propiciar aprendizagens significativas*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 1997.

MARTINS, Carlos Roberto. "A Educação no Brasil" In: *SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escolarização no meio rural*. (Coord.) Maria Ignez Guerra Molina. São Paulo, SE/CENP, 1983.

MARTINS, José de Souza. *Empresário e Empresa na Biografia do Conde Matarazzo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1966.

MEIHY, José Carlos Bom. *Manual de História Oral*. Edições Loyola. São Paulo: 1996

MENDES, Viviane Santana. *História e Memória: A escola Estadual de Uberlândia (1912-1929)*. PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2000.

MENUCCI, Sud. *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935)* São Paulo: *Revista dos Tribunais* 1935.

MOREIRA, J. Roberto. *Educação e Desenvolvimento no Brasil. Documento n 12*. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de pesquisas em ciências sociais, 1960.

SAHÃO, Elisabeth. *Homens e açúcar nas engrenagens da usina*. Araraquara: UNESP/FCL, Dissertação de Mestrado, 1995.

SALLES, Fernando Casadei. *A Industrialização Desescolarizada: Educação e industrialização na década de 1950, no Estado de São Paulo*. Campo Grande: UCDB, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escolarização no meio rural: Condições sócio-econômicas e pedagógicas do seu desenvolvimento*. Coord. Maria Ignez Guerra Molina. São Paulo, SE/CENP, 1983.

SILVA, André Eduardo Ribeiro da. *A Territorialização da Agroindústria Canavieira: a antiga Usina Amália em Santa Rosa de Viterbo /SP*. Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

SILVA, Denise Guilherme. *Ilhas do Saber: Prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 2004.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *Mulheres da Cana: Memórias*. FAPESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização: Um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

VASCONCELOS, E. *População rural e acesso à Educação no Estado de São Paulo: análise da política pública*. USP, Departamento de Ciência Política, 1993.

VICENTINI, Paula Perin & GALLEGOS, Rita de Cassia. *Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890 – 1945)*. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiás: SBHE/UCG, 2006, p. 1-10.

WEREBE, Maria. *J.G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

Anexos

ANEXO I

Transcrição da ENTREVISTA concedida pelo PROFESSOR RENATO MASSARO

Entrevistado: Prof. Fernando Massaro, Diretor

Entrevista realizada no dia 26 de Abril de 2006 às 12:00 H, na cidade de Santa Rosa do Viterbo SP.

Deponente (D):

Então, no apogeu dos Matarazzo foram criadas nas colônias - que eram muito grandes e as populações infantis muito consideráveis – eram criadas então Escolas desde que tivessem mais de quinze alunos para serem escolarizadas e iam de 1ª, 2ª até 3ª série, mais os Matarazzo, antes dessas formações de escolas em zona rural, houve por bem construir um prédio com diretoria, quatro salas de aula, e se colocava para manutenção do prédio e distribuição da sopa escolar, ele mantinha com os funcionários da própria usina.

Que eu me lembre que foram pioneiras dessas três escolas reunidas da Fazenda Matarazzo, eu me lembro: Josefina Faragnoli, Otília Massaro Guardiano (por sinal minha prima) e uma outra que eu não me lembro o nome, mas quem sabe durante...,

Pesquisador (P):

O que eu gostaria de perguntar Sr. Massaro é que: parece-me que essa iniciativa de transformar as antigas escolas no Grupo de Amália, na verdade partiu de uma solicitação do Professor Salvador, além de outras professoras como Guiomar Silva, Maria Morais Bocaccini, Womar Ludovice Balbão, Jovita Ludovice Ribeiro, mais conhecida como D. Sinhá, e Josefina Faragnoli, que o senhor citou a pouco,

...

(D):

Faltou aí Otília Massaro Guardiano, eram então três escolas reunidas da Fazenda dos Matarazzo, essas que o senhor citou foram posterior à Otilia, Guiomar e Josefina Faragnoli, depois vieram as demais professoras, __ Porque a indicação naquele tempo era feita assim: o elemento terminava o curso de escola normal, então ele era arregimentado e nomeado,...

(P):

Havia uma população de crianças crescente em Amália, que na verdade fazia jus à reivindicação desses professores?

(D):

Sem dúvida nenhuma. Porque a Sede mantinha também diversas seções e, essas crianças que residia nessas Colônias (como Lenheiro e na Colônia Baixa), era inúmeras casas mantidas pelo Matarazzo, construída e a manutenção também era toda dele. Havia muitas crianças, e então, o Matarazzo houve por

bem construir esse prédio e os professores foram arregimentados. Desde que me lembro, antes de me formar também, nós tivemos um passeio pedagógico, vindo visitar essa escola reunida da Fazenda Amália, logo depois membros da população, sindicatos, e mesmo o apreço que a própria Condessa Filomena Matarazzo tinham pelas escolas reunidas, ela foi ganhando 'Status' e aumentando...

(P):

O Senhor acredita que a escola tenha surgido em função das reivindicações dos professores, ou teria (na verdade) surgido em função somente (por obra) do Conde?

(D):

Exatamente. Essas escolas reunidas pertenciam a uma instituição que funcionava junto ao diretor de escola, que mandou construir o prédio Teófilo Siqueira, que hoje recebe o nome dele até (por proposta nossa) porque eu dirigi a escola. Havia as Inspetorias Auxiliares de Ensino do Estado, na época as inspetorias prestavam (então) um auxílio em todo trabalho, tanto no Administrativo como Pedagógico, a orientação partia toda da Inspetoria Auxiliar, que dava toda assistência, inclusive Inspetores Escolares, que depois foram nomeados, também por indicações, mais por títulos que por provas, esses Inspetores visitavam periodicamente essas escolas. Amália cresceu muito, e então passou a receber o nome de Grupo Escolar da Fazenda Amália, aí os passaram os professores, ...

(P):

Isso em 1942? Quando os professores passaram (então) a lecionar ali?

(D):

Exato. Passaram para lá. Grupo Escolar da Fazenda Amália passou então a ter seu primeiro diretor, aí então as escolas reunidas da Fazenda Amália perdeu o vínculo com a Inspetoria Auxiliar aqui, e passaram a responder pelo movimento no prédio a esse diretor, que foi o primeiro diretor de Amália.

(P):

Sr. Massaro em que medida o senhor acredita que a iniciativa dos professores (inclusive do Sr. Salvador - de reivindicar, de querer, de buscar a instalação dessa escola em Amália) em que medida isso tenha (na verdade) pressionado o Conde no sentido dele ter colocado isto em prática?

(D):

Sem dúvida não é, porque ali era da seguinte maneira: quando o Conde Matarazzo e a Condessa Matarazzo vinham para a usina, então todas as ruas que davam acesso ao 'Palacete' eram enfeitadas com flores e tal..., as carruagens antigas tinham então todos os cavalos encilhados, colocados ali para recebê-los. E dentre os orgulhos da Condessa Matarazzo, era fazer (sempre) uma visita à escola, para entrar em contato com as crianças. Então partia dela: uniformes, alimentação, todo zelo que elas precisassem, não dependiam apenas do Estado, porquê o Estado mandava (todo início de anos duas caixas grandes com material: lápis, lápis de cor, cadernos, giz (vinha tudo pela Mogiana- era o ramal Santos Dumont – Cajuru, que passava por aqui, e deixava o material lá), além desses materiais o Conde dava toda cobertura, ...

(P):

Todas as condições e recursos inerentes à escola eram bancadas pelo Conde?

(D):

Sem dúvida, bancada pelo Conde. Posteriormente então, o Estado nomeava (por indicação do diretor), o número de quatro funcionários do Estado que abria e fechava a escola, cuidavam da limpeza, e geralmente eram dois do sexo masculino e dois do sexo feminino (uma mulher e um homem) um casal, para cuidar da limpeza após as aulas, e mesmo durante as aulas e recreio, e tudo mais. Mas o grande acontecimento era a visita do Conde Matarazzo e a Condessa, de ir até a escola e entrar em contato com as crianças, ..

(P):

Tinham muito gosto pela escola?

(D):

Tinham. Tinham mesmo.

(P):

Diferentemente do que acontecia em outras regiões não é Sr. Massaro, porque a escola muitas vezes foi utilizada como 'moeda de troca' pelo Coronelismo. Ou seja, instala-se uma escola e vota-se neste ou naquele candidato. O que é descartado neste caso?

(D):

Sem dúvida. Porque depois os professores passaram também a ser nomeados por concurso, títulos. Eu explico (títulos) como eram. Esses títulos eram dados por tempo de trabalho voluntário, servido como: substituto efetivo de Grupo escolar. Então esse elemento recém-formado vinha para as escolas era nomeado (também) como substituto efetivo do grupo escolar tal..., e substituía os professores em suas faltas, porque os professores nessa época tinham (em caráter genérico) a possibilidade de dar três faltas mensais com todos vencimentos, que eram abonadas, direito a três por mês, desde que não excedesse doze por ano, então tinha essa facilidade, geralmente as mulheres que não se sentisse bem, tinham a possibilidade de faltar três dias sem nada perder, era quando o substituto efetivo entrava para sala e ministrava as aulas normalmente, no período sempre de quatro horas (8:00 às 12:00 e das 12:30

Às 16:30 h). Então ele fazia um período e angariava pontos para depois quando prestasse o concurso de provas, juntar esses títulos e ser nomeado pelo Estado como professor primário da escola tal..., para o ingresso era publicado todas as vagas do Estado no Grupo Escolar de São Paulo, na Rua da Consolação, e ele escolhia àquela que lhe conviesse (ou isolada ou Grupo Escolar quando havia vaga).

(P):

Foi bom o Senhor tocar no aspecto do período. Em Amália (em 1942 quando surgiu o Grupo Escolar) não havia mais que um turno, não é?

(D):

Exatamente. Era apenas um turno das 8:00 às 12:00 h. Quando aumentou a demanda e passaram então a ter mais que quatro classes, foi então que cabia o cargo de diretor, que foi o casão desse aí que veio para assumir a direção da escola e gerenciar toda necessidade que a escola tinha e monitorando também todo o trabalho pedagógico dos professores.

(P):

Havia alguma coisa que diferenciava o ensino de Amália do ensino da cidade de Santa Rosa? Porque muitas escolas rurais tinham características propriamente rurais, como: um calendário próprio (típico), a 'lida' rural – importante para quem está inserido no meio rural, .. Havia em Amália algo voltado para o ensino rural?

(D):

Olha, propriamente, não. Porque quando terminavam os três anos de escolas isoladas e no caso das escolas reunidas da Fazenda Amália, essas crianças que venciam a terceira série pegaram o 'trenzinho' no ramal e vinha até a Estação, e traziam esses alunos para cursar a quarta série já no Grupo Escolar daqui, porque lá só havia 1º, 2º e 3º séries, então...

(P):

Até 1942 não surge então 1º, 2º, 3º e 4º séries em Amália, somente até 3º série?

(D):

Somente até 3º série. A 4º série eles vinham pra cá (geralmente no período da manhã) e com uma faixa etária bastante elevada, porque geralmente o trabalho na roça aproveitava o trabalho infantil, e eles iam para a escola não só com sete anos, iam com oito, nove, dez,...

(P):

Fora de idade escolar?

(D)

Fora de idade escolar. Isso. E não havia assim, uma obrigatoriedade nenhuma vigilância que pudesse coibir que aos sete anos a criança fosse matriculada na sua vez. Então, eles vinham pelo trenzinho, desciam na estação, o porteiro aí buscá-los, trazia em filas até à escola, e depois levava sempre quinze minutos, vinte minutos...

(P) De alguma forma os ensinamentos inculcados nas crianças naquele período têm reflexos hoje no padrão cultural que a cidade de Santa Rosa preserva?

(D)

Eu creio que não. Nem sei se é necessário gravar essa parte, mas que o ensino, perdeu muito do seu entusiasmo, perdeu muito daquele status, (...) primeiro lugar o professor/diretor era uma pessoa grata, tinha um conceito elevado, recebia bem, vestia-se dignamente com paletó e gravata, tanto para aula, como para fora dos estabelecimentos educacionais tinha àquele status, e isso foi caindo, porque você vê, os homens hoje não sustentam uma família com mulher e uma ou duas crianças, pelo ordenado que o Estado está pagando ao professor. Então essa parte diminuiu muito, e chega a um ponto da gente pensar que: será que o professor atual (com o perdão de uma idéia particular) está trabalhando só pelo quanto que recebe? Fica aí uma interrogação. Porquê quem recebe bem tem a obrigação de trabalhar bem, produzir muito, e com àquele entusiasmo que elevava o professor, não é? Nós chegávamos aqui (por exemplo) em épocas de festas assim, ou fora de disso, mantínhamos um bom orfeu escolar, minha esposa tocava piano, minha filha depois se formou, também trabalhou comigo, já com 5ª e 8ª, mas então apostos, todos uniformizados, com partitura nas mãos, tínhamos também a fanfarra, que depois chegou a ser a banda marcial, porque já contava com trombone, marimba, trompete, balizas e tudo, e isso tudo a gente fazia, porque a gente nem pensava (tanto eu como os professores), nem pensava no horário, e a gente trabalhava dez, doze horas, nos ensaios da banda marcial, e levava o professor de educação física para a formação correta, passo certo, alinhamento, distância, tudo..., fora do currículo escolar, obrigação era uma coisa, entusiasmo era outra (geralmente à noite, porque conseguimos também a iluminação das quadras que de primeiro era de terra, mas conseguimos as quadras, depois a iluminação das quadras, fizemos pedidos políticos até conseguir, então aí muitas melhorias. Estávamos ali para bem servir, porque se

ganhávamos bem e a consciência determinava àquilo por bem do nome, como minha esposa que dá nome a uma escola municipal da Cohab III. Eu sou cidadão não somente daqui de Santa Rosa (porque não nasci aqui), sou cidadão por nascimento de Serra Azul (cidade aqui próxima), sou cidadão de Fernandópolis, porque lá também trabalhei muito com escolhinhas de grupos escolares recém fundados, sou cidadão de Divinolândia, onde também o escotismo gerou um cartão de visita, porque levávamos esses elementos da fanfarra, as ginásticas rítmicas, então parte da fanfarra tocava e a outra parte se apresentava em praça pública, após os desfiles. Inclusive muitas escolas de Divinolândia, Vargem Grande do Sul, São Sebastião da Gramma, Caconde, São Jose do Rio Pardo, em datas cívicas nós levávamos esses elementos nas escolas, uniformizados, com balizas na frente, todos na faixa etária de treze, doze anos, para baixo, então, desses trabalhos é que a gente foi agraciado com títulos, porque nem se pensava neles. Tinha a intenção de bem servir, eu pegava aqueles elementos que as vezes os professores reclamavam por indisciplina, esses elementos a gente trazia para o orfeu, esses elementos indisciplinados que as vezes o pai ou a mãe eram alcoólatras a gente levava para a fanfarra. E outra coisa também o futebol de salão, o vôlei feminino e o basquete masculino, nossa escola era bem aquinhoada. Eram bem entusiastas, quantas vezes a professora de educação física que não morava aqui, vinha a convite da minha esposa, vinha dormir aqui, porque ficava a noite trabalhando com os alunos e porque também o ordenado não faculta, não é?. Fazíamos viagens, falávamos vamos a São Paulo, vamos, para quê? Comprávamos flâmulas, eu e o professor Danilo, Manoel Geraldo (que já é falecido) nós íamos por nossa conta fazer as compras em São Paulo, depois apresentávamos à prefeitura os gastos efetivados, descontados as diárias, a alimentação, nunca apresentamos uma notas acima, e havia todo reconhecimento, merecimento,...

(P)

Sr. Renato, além, disso eu gostaria de voltar a questão cultural. Como o Sr. disse, em Amália existia cinema, um incentivo às artes, e o que eu gostaria de enfatizar é àquilo que o Sr. Pode perceber ou não na cidade em relação às artes, esse refinamento em relação às preferências, que a alfabetização de algum modo, deve ter contribuído para os estudantes que estudavam ali (que ali estudaram). Agora, esses reflexos o Sr. Insiste em dizer que na verdade se perdeu nesse percurso, ou o Sr. Acha que de alguma forma esse refinamento de preferências e da própria constituição cultural, ainda o Sr. Consegue perceber que a cidade ganhou, ...

(D)

Sem dúvida não é.

(P)

A cidade ganhou...

(D)

Sem dúvida nenhuma não é? E o que me causa assim uma interrogação muito grande é que: nas escolas isoladas...(hoje mesmo a Folha de São Paulo traz um artigo - que até não acabei de ler – e que diz que cada cinco alunos de 1ª série, quatro são reprovados. O professor antigo tinha na sua escolhinha, 1ª série, 2ª série e 3ª série, a alfabetização era completa! A criança só passava da 1ª À 2ª série quando lia correntemente, quando conhecia a matemática de 0 a 99 (não se

passava para centenas) e escrevia...., geralmente a verificação era feita da seguinte maneira: o examinador que ia lá para presidir o exame final ele já levava para primeira série... Eram distribuído (por exemplo) cinco livros, e quando chegava o último livro lá, chamava-se o primeiro para ler um trechinho (cinco ou seis parágrafos) para a criança. Não era de improviso porque dava-se uma ou duas linhas, e dava o prazo de dois, três, cinco minutos para a ler, quando então a criança vinha na frente do examinador e lia fluentemente. As continhas: as quatro operações fundamentais eles faziam com desenvoltura, era até ai, não existia..., testes. A escrita também dominavam bem. E como o professor dava conta desse programa? É que havia além do lado pedagógico esse entusiasmo que eu digo ao Sr., e quando residia na roça, e era muito comum, mesmo em Amália, muitos residiam lá, ele era visto como um ícone daquela clientela que ele abrigava (ele escrevia cartas, ele tirava as dúvidas), e a alfabetização era completa! A criança que vinha do terceiro ano das escolas isoladas, tinham que adaptar logo, os três primeiros meses de aula já estavam em pé de igualdade com as outras. Ai eu pergunto ao Sr.: faziam os professores milagres antigamente? Não! Havia entusiasmo, vontade de se aprimorar. Quantas e quantas vezes ele abria mão dos seus horários, e a criança que às vezes não acompanhava, ele recebia a criança em casa, para igualar para o exame final. Hoje em dia... (ao contrário) não se repreende porque olhe: cuidado com o preconceito racial. E ai entra os grandes direitos da infância e da juventude, e agora o governo não sabe o que fazer com os problemas da Febem,...

(P)

Outra pergunta professor é com relação ao aproveitamento do cinema. Tinham no seu cotidiano algum período que os alunos freqüentavam lá? Eu sei que em Amália tinha e têm até hoje um Museu do qual podem ter desfretado ou não eu não sei. O cinema também pode ter trazido algum padrão cultural mais refinado para aqueles alunos... Isso acontecia?

(D)

Sem dúvida! Inclusive o ensino religioso. Geralmente as professoras eram catequistas. Então além da aula, além desse trabalho educacional, as professoras preparavam esses alunos para a primeira comunhão que era feita na capela, em que o padre daqui rezava geralmente uma missa lá, e essas crianças participavam da primeira comunhão em festas memoráveis, dentro da escola, porque a parte religiosa era lá, depois a fazenda oferecia chocolates, bolos, a festa era feita na escola. A gente teve o prazer de ir porque geralmente chegava os convites e a gente ia pra lá assistir a cerimônia. Agora com relação ao padrão cultural também (eu não quero me alongar...) filmes do Mazaropi, o cinema exibia as sessões durante um fim de semana ou domingo pela manhã e tudo, havia essa preocupação de que a recreação nesse cinema (cujo nome não me recordo)... Havia também preocupação com a família, com as crianças, com os professores. O diretor da escola não pagava lá aluguel da casa, a casa era dada para ele e além da casa havia outras coisas, uma espécie de cesta básica, com produtos que Amália fabricava, como o chocolate Matarazzo, o açúcar, era enviado ao diretor que morava lá (porque todos diretores moravam lá), agora, no fim, já na época da decadência, então eles viajavam diariamente,...

(P)

Quem morava nas colônias adjacentes? Porque não era todo mundo que conseguia uma casa na fazenda, não é?

(D)

Geralmente a professora morava junto a casa do administrador, que era uma casa longe da colônia, que era mais próxima a “fazendinha” onde havia três escolas isoladas (a primeira escola, a segunda escola e a masculina da fazendinha) dessas três somente um professor não morava lá, as outras professoras moravam em casas adjacentes, era uma preferência porque quando a gente levava a professora para reconhecer sua unidade escolar e mostrávamos os diários, matrículas, livros de chamada, os livros de visita, porque levava para lá para tomar posse, então geralmente levava em seguida para a pensão que ela ia ficar não é, e era um trabalho eficiente porque entusiasmava-se não é,...

(P)

Qual é a importância (na visão do Sr.) daquela escola para a cidade de Santa Rosa? Que importância teve para o processo histórico? Em que o Sr. Acha que a escola contribuiu para a cidade de Santa Rosa? Para a formação, desenvolvimento, ...

(D)

Veja bem, porque se não houvesse essa escola em Amália dificultava pelo transporte, porque o trem vinha cedo e só voltava a tarde. Então, a criança que estudava no período intermediário, não é, ou segundo período, não podia fazer. Então, a importância da escola lá era tamanha que havia um trenzinho especial que trazia das colônias onde não havia escolas isoladas (por essa, ou aquela razão: geralmente o proprietário não se interessa e tal, não havia prédio, não havia pensão para os professores,) então, esse trenzinho trazia as crianças até a Sede e depois levava de volta, por isso muito importante a escola lá, e os professores também muito bem instalados não é, muito bem instruídos, e que deixaram seus nomes gravados, de modo que e a importância social, cultural, era muito grande, tudo pela escolhinha de Amália.

(P)

Na verdade essa escolhinha (e também por isso é alvo de uma pesquisa de Mestrado) ela se diferencia das demais por que, porque na verdade ela é um Grupo Escolar (e nesse aspecto pública, do Estado), mas, que está sediado dentro de uma propriedade particular. Houve de alguma forma algum rearranjo político, ou alguma articulação nos bastidores por parte do Conde junto ao Estado para que isso se efetivasse?

(D)

Olha eu creio que não. Porque como disse anteriormente o Conde tinha tendência de se orgulhar (ele participava)! A escola era um privilégio para ele visita-la. Uniformizar, a organização sempre foi muito farta e, sobretudo, quanto às faixas mais pobres, mais humildes, que necessitavam. Hoje o Estado também tem. Lá criaram o hospital-escolar, tinha também dentistas próprios, que passavam por lá, assim como toda vacinação, também era dada pela fazenda Amália. A escola era mesmo um prima no pensamento da família Matarazzo. O Conde e a Condessa se interessavam muito pela escola,...

(P)

O Sr. Acredita que somente o fato do Conde doar o prédio, foi o bastante para o Estado instituir a escola?

(D)

Sem dúvida. Porque quando passava de três classes e vinha a quarta série, era necessário criar a 4ª série, então já vinha a 4ª série com um diretor escolar, e Estado nomeava então um diretor, e esse diretor também tinha todas as facilidades de moradia, de assistência médica e dentária, dado pela fazenda Amália.

(P)

Eu gostaria de agradecer a entrevista do Sr., muitas coisas novas, outras confirmada pelo depoimento do Sr., o Sr. Têm uma memória ótima, e enfim o Sr. Gostaria de registrar algum acontecimento que o Sr. destaca durante sua trajetória na escola? É um espaço aberto ao Sr.

(D)

Os Matarazzo perdeu sua hegemonia, hoje lá tem umas indústrias e uma fábrica de sabonetes, se vê perdeu aquela autonomia deles né,..

Considerações finais.

Anexo II

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR DANILO APARECIDO MONICE

Entrevistado: Danilo Aparecido Monice, Aluno, Professor e Diretor.
Entrevista realizada em Santa Rosa do Viterbo em 15 de dezembro de 2006.

Pesquisador (P)

Em que ano o Sr. começou lecionar em Amália Professor Danilo?

Depoente (D)

Em 1959. Março de 1959.

(P)

O Sr. Tem na memória algo que faz parte do começo das atividades e que Sr. acha relevante?

(D)

A minha transferência foi uma coisa normal, entendeu? Foi uma coisa normal, tinha uma professora em Amália que removeu para Santa Rosa, no Teófilo Siqueira, e deixou a vaga lá. E eu, como estava em primeiro lugar lá né,...

(P)

O Sr. iniciou como professor e depois tornou-se diretor?

(D)

É. Eu passei à Diretoria em 1960.

(P)

Sabe-se que o Grupo da Fazenda Amália foi criado pela iniciativa de alguns professores como: Womar, da Jovita, da Guiomar, da Josefina Faragnoli, bem como pelo professor Salvador Siqueira de Moraes. Quem destes o Sr. se recorda e o que o Sr. têm a acrescentar desses que o Sr. se recorda?

(D)

Que eu recordo é da Guiomar e da Josefina Faragnoli, que foi minha professora no 1ª e 2ª ano, e era muito dinâmica viu, a D. Guiomar já era mais..., a Josefina Faragnoli não. Você não acredita o que..., se bem que eu não posso falar, porque naquele tempo eu era criança né, mas eu tenho a impressão que a D. Josefina influenciou muito viu. Ela ia atrás mesmo!

(P)

Como conversávamos o Sr. Acredita que a escola, se não fosse por iniciativa dos professores de reivindicar, talvez não fosse instalada? Ou não?

(D)

Não. Eu acredito que iria ser instalada sim. Porque os Matarazzo quando quer uma coisa eles querem e acabou. Querem e acabou. E ele queria mesmo instalar uma escola lá,..

(P)

Mas o Sr. Acha importante a iniciativa dos professores?

(D)

Ah, sim lógico, vindo uma força de fora né, ainda mais dos professores..., deve ter ajudado muito para a instalação da escola.

(P)

Qual era a importância do Conde Chiquinho para a escola?

(D)

Ele não foi de aparecer, entendeu?. Ele não aparecia em nada. Mas, através da firma, da Fazenda Amália (como te falei), funcionava muito bem a escola, porque tinha de tudo né. Alimentação, tal e tal... Ele especialmente, o Conde Chiquinho, não aparecida não é. Foi lá uma vez só, uma vez só né, e estava visitando a Fazenda,...

(P)

E a condessa da mesma forma?

(D)

É ele não era chegado a essas coisas entendeu? Agora ele era uma pessoa que o que ele queria, queria. Eu vou conta um fato interessante, que eu não sei se interessa você. Tinha o corpo da escola e depois foi feito duas salas na frente, que juntou na frente e é mais recente que o grupo. E tinha uma árvore, que parecia uma árvore de Natal, em frente à janela, em frente ao vitrô de uma das salas. Eu conhecia a sala. Então, fui até na gerência da Amália ver da possibilidade de cortar a árvore porque estava atrapalhando professores e alunos com o escuro. Então foram lá ver a árvore e o chefe disse assim para mim: Prof. Danilo (pelo amor de Deus) não mexa nesta árvore, não mexa nesta árvore, eu disse: mas ela não pode continuar aí, parece árvore de Natal. Ele disse: O Sr. Sabe que o Conde se levanta ele abre a janela só para ver essa árvore? Se cortar essa árvore vai meia Amália embora! Ele me perguntou o Sr. Já falou com ele? Disse não, mas vou falar. Ele disse: não, não, não vai cortar a árvore não. Quantas lâmpadas têm em cada sala? Disse seis. Ele disse coloca 20 então, mas deixa árvore. Eu acho que ele esta mesmo decido a fazer o Grupo Escolar viu, e acho que sim.

(P)

O próprio número de crianças em idade escolar fazia com que ele quisesse o Grupo?

(D)

Já. Eu não participei do Grupo da Amália, porque me formei um ano antes de inaugurar a escola, né. E às vezes a gente vinha de pé fazer o 4º ano aqui.

(P)

Houve aqui (na opinião do Sr.) resquício do chamado 'Coronelismo' na instalação da escola?

(D)

Não. Eu acho que não. Eu tenho a impressão (impressão não, é uma opinião minha), baseado no futuro, quero dizer que no momento eu não tinha condição de discernir não. Mas nunca houve isso ai lá não viu. Nunca houve.

(P)

Mesmo em épocas eleitorais,...?

(D)

Pelo menos com relação à educação... no meu tempo ninguém usava a educação para nada.

(P)

Muito menos para a política?

(D)

Muito menos pela política.

(P)

As crianças que ali estudavam (na sua grande maioria) eram moradores da própria Amália. O que eles buscavam em relação ao estudo? Quando iam para a escola o que buscavam? Eles tinham na escola um referencial de Modernidade?

(D)

Eu tenho a impressão que não. Eu não tinha essa visão do futuro. Eu ia porque tinha que ir. Então tinha que aprender a escrever, não é? Nunca houve isso aí. Tenho a impressão que até hoje é difícil encontrar uma criança que contempla: “Ah, eu vou fazer o primeiro ano, o segundo, para me dar bem na vida”, entendeu? É criança não é, criança não tem essa visão. Eu acredito que não. Pode até haver...

(P)

Havia em Amália no ensino e mesmo no dia-dia (no estudo propagado) algum ensinamento voltado para o meio rural? Existia na verdade alguma aula específica de conhecimentos práticos do meio rural? Existia algum material adaptado ao meio rural? Existia ali algum ensinamento que poderia caracterizar um ensino propriamente rural?

(D)

Não. Pelo menos em todo tempo em que militei na Amália não.

(P)

Tratava-se então de uma escola ‘norma’ apenas sediada em região rural?

(D)

É uma região de cana-de-açúcar, não é? Não se tinha conhecimento do que plantava, a não ser para a alimentação.

(P)

Não havia nenhum tipo de valorização do meio rural ensinado pela escola?

(D)

Não. Aliás, é um dos grandes problemas que enfrentamos hoje e que é um problema sério, não é? Eu acho que a escola também tem que “enturmar” e não só formar. Hoje a escola está preocupada somente em formar, não é? Não valoriza a família, não diz o que pode fazer e o que não pode fazer,... e tudo isso é importante, não é?

(P)

Como o Sr. Vê o desenvolvimento de Santa Rosa em relação à Amália? De que forma a Fazenda Amália, especialmente a escola, influenciou no desenvolvimento de Santa Rosa?

(D)

Não há dúvidas que Amália ajudou no desenvolvimento de Santa Rosa, não é? Não tenho nem dúvida. Porque aqui naquela época, no início da formação da Amália, não tinha serviço assim,.. A maior parte das pessoas que viviam aqui de emprego mesmo era alfaiate. Era a cidade dos alfaiates. Tinha alfaiates para todo lugar. Agora: escriturário, gerente, administrativo, foi depois com Amália. Tanto convivendo aqui, como lá.

(P)

Com relação à sala de aula o Conde Chiquinho oferecia todo respaldo material, mas em relação aos pagamentos dos professores, bem como as carreiras dos professores? Como era em Amália?

(D)

O pagamento era pelo Estado, não é? A gente recebia do Estado. Amália não se envolvia em nada, e também não podia, porque éramos funcionários do Estado. Esse pagamento era feito através,... Confeccionávamos na escola, ia para Ribeirão, e eles pagavam. Éramos funcionários do Estado e não da Amália e eles colaboravam com a escola e não com os funcionários, né?

(P)

Que tipo de materiais ofereciam para a escola?

(D)

Davam de tudo. Caderno,.. tudo, tudo, menos uniforme. Tirando o uniforme davam tudo. Caderno, lápis, lanche, sopa, leite, tudo...

(P)

O uniforme era obrigatório?

(D)

Era uma época, depois não. No meu tempo era obrigatório, não é? Depois,... hoje já não é mais, né?...

(P)

Tinha em Amália grande efervescência cultural com a Música, o Teatro, o Cinema, de que forma que os alunos se integravam com essas atividades culturais de Amália?

(D)

Olha não havia muita integração entre a escola e a população não. Porque o que era feito na escola,... (se bem que Amália fazia isso, não é?.. tinham grupos de teatro, tinha tudo...) e a escola tinha o grupinho deles ali, era só para a família, entendeu?...

(P)

As apresentações,... haviam um ensaio de teatro na própria escola? As apresentações eram feitas na escola ou também fora? Como eram feitas onde e quando? Eram apresentados em datas especiais ou quando o Conde vinha para visitar?

(D)

Também era, mas esse teatrinho essa dança, não era também assim freqüente não.

(P)

Da mesma forma com a música?

(D)

Tudo.

(P)

De certa forma a fazenda movimentava toda região. Qual a importância da Amália para Santa Rosa?

(D)

Ela ajudou muito, né? Santa Rosa vivia,... Vamos dizer: a elite de funcionários estava na Amália, né? Funcionários, gerentes, a elite veio para Santa Rosa. Principalmente durante o começo vieram muitos alfaiates para Santa Rosa. Agora, escriturário, gerente, foi depois, mas com pessoal daqui, porque ia muita gente para lá.

(P)

Havia algum desprestígio com relação aos alunos que estudavam em Amália, em relação àqueles que estudavam na cidade?

(D)

Não. Não porque naquele tempo eu morava na Amália fiz meu quarto ano aqui, e nunca ninguém falou nada por ser da Amália, nunca sofri isso ai.

(P)

Como eram as séries em Amália? Como eram divididas as salas e as séries? Tinham sete salas?

(D)

Tinha oito. Não tinham mais... Três, seis, oito, dez.. Não tinha dez salas.

(P) Tinha até que série?

(D)

Até a quarta. Antigamente era o primário. Hoje o fundamental vai até a oitava, né?

(P) Depois vinha para a cidade?

(D)

É mas depende da época viu. A escola aqui demorou a surgir. Eu me formei na Amália e tive que ir para Cajuru, não tinha Ginásio aqui. A data pode até estar errada, mas eu tinha a impressão que surgiu por volta de 1955, talvez, talvez 55,...

(P)

O Sr. Destacaria alguma coisa daquele estudo que durante tanto tempo foi ensinado em Amália? O Sr, vê algum reflexo hoje na cidade de Santa Rosa?

(D)

Ah, o Sr. Caio virou escriturário,..

(P)

A Escola ajudou a profissionalizar muitos alunos?

(D)

Ajudou. Santa Rosa, considerando uma cidade pequena, é muito rica, né? Porque têm tudo, tudo que uma cidade pequena tem Santa Rosa têm, ...

(P)

Para finalizar um registro Aberto, algo que o Sr. Gostaria de contar, uma história, um caso, ou algo que o Sr. Gostaria de acrescentar...

(D)

O que eu posso falar. Não sei o que falar.

(P)

Sr. Estudou em Amália, foi professor, diretor,... é um privilégio,...

(D)

Eu fui uma pessoa muito feliz. Certo? Ajudava meu pai, tive uma profissão que jamais pensei e ter era a de professor, jamais,... porque quando fiz o ginásio até oitava, né?, eu fui para Ribeirão, eu fiz o Colégio, eu esta fazendo o colégio. Ai chegou um amigo também de Cajuru e falou Danilo eu vou fazer o Normal, eu fui fazer também, e levei a sério o normal e acabei lecionando mais tarde, acabei fazendo de fato. Quando eu acabei de fazer o normal de três anos, meu pai faleceu. Eu como filho mais velho tinha que trabalhar, não é? E com o normal eu já tinha uma profissão, então tive que ser professor, e não me arrependo não, apesar de ter uma profissão muito esquecida, mal paga, hoje está pior ainda que no meu tempo não é, eu me dei bem, gostei.

Considerações finais.

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA RIBEIRO

(Pesquisador)

Dona Maria Aparecida conte sua trajetória profissional.

(Depoente)

Eu comecei numa escola municipal, eu ia dar aulas, e.., eu ia de trem até a vila e depois eu seguia de cavalo para a escola, e comecei lá nessa escola municipal, depois ingressei numa sessão da Amália, porque lá tinha muitas sessões, hoje não tem mais, comecei lá nessa sessão chamada chamada Fazendinha e, depois eu transferi para Amália, eu aposentei lá, porque cada cinco anos trabalhados contava mais um, para aposentar, era rural, ah e disse vou ficar aqui,...

(P)

Como eram as escolinhas?

(D)

As escolas eram escolinhas de fazenda, era escola rural, ah antigamente eles respeitavam muito os professores, hoje não respeita mais, nunca um alunos me respondeu, hoje Nossa Senhora,... como está hoje...,

(P)

Quantos anos a Senhora lecionou nestas escolas?

(D)

Dois anos.

(P)

Qual a diferença dessas escolas em relação à Amália?

(D)

Eu não notei muita diferença não, porque os alunos da Amália também eram da área rural, tinha um trenzinho que trazia as crianças, quer dizer, não havia muita diferença não,...

(P)

Nem em relação as disposições materiais?

(D)

Ah, em relação aos materiais sim. Antes você que tinha que olhar, vê,... na Amália não, lá os Matarazzo davam, não, não, ele dava a parte de lanche, alimentação, isso ele dava, agora tinha a caixa escolar, então os alunos que podiam mais davam um tantinho assim,...

(P)

Essa contribuição era mensal?

(D)

Sim, e o Estado dava também,...o Estado ajudava bastante,...

(P)

Em que a formação da Senhora ajudou para lecionar nas escolas rurais (Fazenda Amália)?

(D)

Então, para mim foi ótima a escola normal que fiz lá no Santa Úrsula, foi muito boa, porque eu entrei assim e já não tive dificuldade nenhuma, tive uma base boa mesmo, e depois minha família toda é de professores, sabe, quer dizer, não tive dificuldades...

(P)

Como eram os alunos do Grupo Escolar da Fazenda Amália?

(D)

Então, os alunos eram muito obedientes, era difícil um aluno te responder, ...

(P)

E os meninos?

(D)

Os meninos também eram bons, eu não posso falar nada,.. as meninas também,... até hoje eles se encontram comigo, sabe? dizem que estou meio velhinha, a gente não reconhece, mais eles reconhece a gente, para mim não apresentaram dificuldade nenhuma,...

(P)

Havia muitos imigrantes no Grupo da Fazenda Amália? Como eram esses imigrantes?

(D)

Ah sim, a maioria italianos.

(P)

Como eles eram recebidos na escola?

(D)

Ah era igual aos outros. A maioria também ficava na zona rural, não tinha diferença.

(P)

Apresentavam mais dificuldades que os outros alunos?

(D)

Não. Eu tive uns alunos holandeses, eles vieram e não sabiam falar, ai eu falei com os pais e aí passaram a vir aqui em casa, eu dava aulas particulares para eles e, começaram a falar que não paravam mais,...

(P)

Além desses imigrantes, com quais etnias e senhora também trabalhou?

(D)

Não só. Não tinha mais. Tinha o que? Tinha outro que acho que era ucraniano, era um médico, não me lembro..., de que nação que ele era. Mas vieram para outros Estado aqui no Brasil e depois vieram para Amália e, já estavam alfabetizados.

(P)

Havia alunos negros?

(D)

Ah sim.

(P)

Como eram recebidos, como freqüentavam a escola, como era o desempenho,...

(D)

Normal. Para mim eu achava normal. Não tinha diferença nenhuma.

(P)

Quando havia trabalhadores chegados de longe durante o ano letivo, como seus filhos (os alunos) eram recebidos no Grupo Escolar?

(D)

Porque a maioria eu acho que nasceu aí, os pais que eram imigrantes. Como nasceram aí já estavam habituados.

(P)

Havia uma grande rotatividade de alunos?

(D)

Não tinha muito não. Agora não tem mais nada lá, mais as famílias lá eram muito antigas. As crianças quase todas eu acho que nasceram lá.

(P)

Havia muita diferenças na faixa etária das crianças?

(D)

Não. Era normal a faixa etária, porque eles entravam na primeira e seguiam...

(P)

Não havia nenhum aluno retardatário com relação a idade?

(D)

Na primeira escola que lecionei tinha, pois tinha alunos até mais velhos que eu. Mas na Amália não. Como era Grupo eles entravam com a idade correta.

(P)

Como era o aproveitamento dos alunos?

(D)

Os alunos aprendiam muito antigamente. Aprendiam muito mais do que hoje. Hoje eles não sabem nada. Eu dava aula no segundo ano e, as crianças se não soubessem dividir por dois algarismos, multiplicar, ..., não passavam, eram retidos, mas sempre havia boa aprovação.

(P)

Os índices de aprovação na primeira série eram altos?

(D)

Eu acho que não também. Não havia muitos não.

(P)

Havia aprovações por cadernos?

(D)

Não eram mais comuns provas. Agora cadernos não.

(P)

Como era avaliados os cadernos? As tarefas...

(D)

Ah sim, isso era feito.

(P)

Os cadernos eram avaliados mas não eram aprovados com base em cadernos?

(D)

Sem a prova não, tinha que fazer a prova.

(P)

O que era ensinado aos alunos?

(D)

Eram ensinados as matérias normais, o português, a matemática, história, geografia, educação moral e cívica, música, eram essas matérias.

(P)

Havia alguma matéria voltada para a valorização do meio rural?

(D)

De forma específica não. Dava-se na geografia, mas matéria específica não.

(P)

Havia diferenças entre o ensino que era dado na Fazenda Amália daquele do meio urbano?

(D)

Não era igual. Era igual mesmo.

(P)

O professor fazia alguma complementação para lecionar no Grupo rural?

(D)

Não. Era a mesma formação.

(P)

Havia alguma exigência prévia para o aluno freqüentar o Grupo Escolar da Fazenda Amália?

(D)

Não. Não eu acho que qualquer um que fosse matricular lá ia estudar.

(P)

A Senhora recorda de algum aluno que freqüentava a escola e que não tinha ligação com a Fazenda Amália?

(D)

Não, acho que a maioria era de lá mesmo, não tinha ninguém de fora não.

(P)

Como eram as disponibilidades materiais, de uniforme e, até mesmo de sapatos para os alunos?

(D)

O material era cedido pelo caixa escolar somente aos mais necessitados, os outros não eles adquiriam, pois tinham pessoas graduadas, tinha engenheiro, médico, então eram cedidos somente aos mais necessitados que utilizavam a caixa escolar, os outros não.

(P)

Como eles adquiriam uniformes e de que forma freqüentavam a escola?

(D)

Eles tinham uniformes, eu me lembro que em dia de chuvas eles chegavam molhadinhos, os inspetores colocavam jornais nos uniformes, ...

(P)

Como eram organizadas as festas e as comemorações na escola?

(D)

Todas as comemorações eram comemoradas no dia.

(P)

Como eram organizadas essas comemorações?

(D)

Cada classe organizava o que as crianças iam falar, as poesias. Cada classe se organizava e no dia tinha um programa que o diretor distribuía a todos, ...

(P)

A Fazenda Amália possuía cinema, teatro e os usufruíam desta estrutura?

(D)

A maioria não, só os que morava na sede, eles freqüentavam cinema e os outros não.

(P)

A escola nunca solicitou esses espaços para serem utilizados pelos alunos?

(D)

Não.

(P)

O que esses alunos buscavam ao freqüentar a escola?

(D)

Eu tenho a impressão que eles gostavam de aprender, mas ambição mesmo eu acho que eles não tinham. A ambição deles era estar ali na roça com os pais.

(P) A senhora acredita que eles viam na escola uma oportunidade para viver fora da lavoura?

(D)

Eu acho que sim, tinha muitos alunos que foram estudar, fazer ginásio nas escolas vizinhas. Acho que viam sim, uma forma de melhorar.

(P)

Qual era a relação do grupo escolar com a família Matarazzo?

(D)

Eu sei que os Matarazzo ajudavam muito, dando alimentos, e mais que isso eu não sei.

(P)

Eles freqüentavam a escola?

(D)

Às vezes, do tempo em que estive lá eu viu eles duas vezes o Conde lá no Grupo, mas a relação dele eu não sei. Eu acho que eles tinham interesse pela escola.

(P)

Qual a importância do Grupo escolar, na visão da senhora, para Santa Rosa de Viterbo?

(D)

Acredito que era uma coisa boa, pois havia mais interesse, cultura e a cidade sempre dependeu muito da Fazenda, pois a maioria do povo daqui trabalhava lá e ainda trabalha lá, muito pouco hoje, mas antigamente não.

(P)

Como eram discutidas e organizadas as atividades pedagógicas do GEFA?

(D)

Então havia as reuniões mensais, então tinha que fazer o semanário e depois o diretor olhava para ver se estava tudo “direitinho”, e a gente recebia sempre estes semanários/diários (semestral), era sempre semestral as reuniões. E depois quando estava quase me aposentando havia reuniões em Ribeirão Preto para os professores melhorarem.

(P)

Que ano a senhora se aposentou se lembra?

(D)

Eu lecionei de 1953 a 1973.

(P)

Depois do declínio da Usina em 1966, de que forma o grupo se comportou?

(D)

Sempre teve muitos alunos lá na minha Amália, sempre tive classes com 40 alunos. Eu não me lembro, mas acho que o número de alunos não diminuiu não.

(P)

Como era a relação de vocês com serventes e diretores?

(D)

Era uma relação muito boa, éramos muito amigos, professores, diretores, ...

(P)

Quais as orientações o diretor dava aos professores e serventes?

(D)

Era tudo na base da amizade

(P)

Havia reuniões periódicas?

(D)

Sim, todo mês havia reuniões. Às vezes recebíamos ordens de Ribeirão, a diretoria chamava a gente lá e explicava, ...

(P)

Como era o ambiente de trabalho no cotidiano?

(D)

Era um ambiente cordial, muito bom, amigo não havia nada de maldade. Todos eram muito amigos, não havia rivalidade.

(P)

O que significou para senhora trabalhar no Grupo da Fazenda Amália?

(D)

Pra mim foi uma época muito boa, ótima, uma essência deles, meus amigos, foi muito bom.

(P)

Registro Aberto:

Cite algum fato relevante na sua trajetória.

(D)

O que falarei? Me lembro de uma passagem de uma criança que era “negrinha” e todo dia ela vinha com o cabelo bem feito, com trancinhas e ela estava no primeiro ano e não sabia ler e aí a professora dela escreveu um bilhete “olha as trancinhas” e pediu a ela para levar a todos os professores e ir em todas as classes, ah quando a gente lia não agüentávamos, pois ela não sabia ler ainda, era muito engraçado.

Outra coisa também, foi que uma vez um menino desceu a escada correndo e o diretor viu e disse “sobe”, depois que o menino subiu ele disse agora desce e repetiu isso por dez vezes. Acho que nunca mais o menino correu na escada.

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA NAJLA ELIAS CURY

(P)

Conte sobre sua trajetória profissional?

(D)

Me formei em 1946 e comecei a lecionar em 1951. Prestei o concurso para a cadeira de docente, obtive classificação e passei a lecionar em uma das seções da Fazenda Amália.

(P)

A senhora havia exercido a profissão antes da Amália?

(D)

Não. Eu era recém-formada e fui direto pra lá.

(P)

Como foi acolhida na escola?

(D)

Fui muito bem acolhida, os professores eram ótimos, o diretor também.

(P)

De que forma os ensinamentos obtidos durante a sua formação normal à ajudou a lecionar na Amália?

(D)

Os ensinamentos foram muito utilizados e mais ainda pelo ambiente. Eu aprendi muito com as minhas colegas. Como era substituta eu ajudava nas classes e fui aprendendo muitas coisas com as professoras.

(P)

Como eram os alunos de Amália?

(D)

Olha, eles eram filhos dos funcionários da Usina Amália. Todos eram tratados igualmente, eram alunos bons, dedicados, diferentes de hoje.

(P)

Havia diferença entre os meninos e as meninas que freqüentavam a escola?

(D)

Não. Sabe parece-me que a educação entre eles não havia diferença, hoje em dia não podemos dizer a mesma coisa. O material era cedido pelo caixa escolar somente aos mais necessitados, os outros não eles adquiriam, pois tinham pessoas graduadas, tinha engenheiro, médico, então eram cedidos somente aos mais necessitados que utilizavam a caixa escolar, os outros não.

(P)

Como os imigrantes eram recebidos em Amália?

(D)

Não tinha diferença. Eram bem recebidos. Foram muitos italianos para lá, então, tinha as crianças que freqüentavam a escola, e os adultos as vezes sentavam e conversavam, sabe como era morar na roça, eles ficavam lá a semana toda e, conversavam, eles gostavam, porque aprendiam o português também,...

(P)

Havia negros entre os alunos?

(D)

Havia. Eles eram da própria fazenda. A Fazenda dava assistência para a escola,...

(P)

Havia uma grande rotatividade de alunos?

(D)

Não. Os pais se espalhavam pelas usinas, e os que cortavam cana mesmo moravam nas seções, na Amália eles eram moradores mesmo, e não havia muita mudança,...

(P)

Como era feita a adaptação daqueles alunos transferidos durante o ano letivo?

(D)

Olha acredito que eles se adaptavam muito bem, porque eu convivi com esses alunos mais na seção, eles se adaptavam muito bem, eram alegres, gostavam daqui e, quando eu sai eles ainda continuaram lá.

(P)

Havia uma grande diversidade na faixa etária dos alunos?

(D)

Olha no Grupo não. Tinha um ou outro, mas não.

(P)

Como era o aproveitamento desses alunos?

(D)

Olha no Grupo não havia muitas desistências, não, a gente estava lá para dar aulas e, eles estudavam, eles se interessavam,...

(P)

Como eram os índices de aprovação e reprovação no fim de ano?

(D)

Como o aproveitamento era bom, não havia muitas reprovações. Eles se adaptavam bem e não tinha muita reprovação, somente um ou outro, mas era casos isolados.

(P)

Havia avaliações por cadernos?

(D)

Sim, a gente avaliava no caderno se eles tinham feito as tarefas de casa, o que copiava durante a aula, mas tinha provas,...

(P)

Não havia promoção de alunos com base em cadernos?

(D)

Não. Não, não. Sempre tinha a prova.

(P)

O que era ensinado para os alunos?

(D)

Havia um programa para cada turma. Então, a gente acompanhava esse programa, tinha matemática, ciências,...

(P)

Havia alguma diferença no programa em relação ao ensino dado no meio urbano?

(D)

Não, a gente seguia a programação da sede. É que no meio rural, não é que a gente baixava a qualidade assim, a gente aliviava um pouco. Mas tinha a prova, que eles passavam,...

(P)

Havia alguma matéria voltada para a realidade rural?

(D)

Não, não tinha.

(P)

Havia algum pré-requisito para freqüentar o Grupo Escolar de Amália?

(D)

Não. Todos eram recebidos igualmente, desde o filho de gerente até o filho do operário.

(P)

Os pais dos alunos tinham que de alguma forma estar ligado a Fazenda Amália para seu filho ter direito de freqüentar a escola?

(D)

Não sei te explicar, mas lá só havia mesmo crianças que moravam lá.

(P)

Como eram as disponibilidades materiais, como uniformes, sapatos,...

(D)

Os pais dos alunos davam os uniformes, quanto a sapatos alguns tinham outros não tinham, nem todos dispunham de um sapato para ir a escola.

(P)

Como eram realizadas as festas/comemorações? Quando ocorriam?

(D)

Aconteciam no dia 7 de setembro, dia da Proclamação da República, nas datas históricas, na época junina, no final de anos,...

(P)

A Fazenda Amália tinha cinema e teatro a escola aproveitava essa estrutura para os alunos?

(D)

Olha a gente nunca usou não, só se eles usaram depois, mas na minha época era feito tudo lá na escola. Não sei se é porque os professores não procuravam fazer, mas acho que se procurassem poderiam fazer sim.

(P)

Qual a ambição dos alunos em relação a escola?

(D)

Buscavam a escola para mais tarde trabalhar com diploma e ajudar os pais.

(P)

Em época de colheitas e/ou de chuvas a freqüência escolar diminuía?

(D)

Não.

(P)

A senhora acredita que os alunos buscavam a escola por ver uma oportunidade fora da lavoura?

(D)

Os que trabalhavam na lavoura eram poucos, mais eram os pais que moravam nas seções.

(P)

Qual a relação do Grupo Escolar de Amália com a família Matarazzo?

(D)

Era muito boa. A gente não via porque eles estavam sempre no palacete, mas eles davam atenção para a escola, tinha por exemplo o gerente e, se precisasse de alguma coisa o gerente já providenciava.

(P)

Qual a importância do Grupo Escolar de Amália para a cidade de Santa Rosa?

(D)

Os alunos de Amália ficavam lá, os de Santa Rosa em Santa Rosa, depois que fizeram o Ginásio que os alunos iam para lá. Na verdade a cidade de Santa Rosa vivia em função da Fazenda Amália, o comércio todo dependia da Fazenda Amália,...

(P)

Como eram discutidas e organizadas as atividades pedagógicas?

(D)

Eram em reuniões, todo mês e, o diretor orientava.

(P)

Como era a relação dos professores com o diretor e os funcionários?

(D)

Era muito boa. Nunca teve rivalidade e, mesmo entre os funcionários. Até hoje meus pais moram em Santa Rosa e, quando a gente se vê a gente pára se cumprimenta, recorda,...

(P)

O que significou para Sr(A) trabalhar em Amália?

(D)

Para mim foi início de carreira e, eu gostei muito, é um tempo que me deixa muitas saudades, eu morava em Santa Rosa e ia de ônibus para a Amália,....

(P)

Registro Aberto

(D)

Olha acho que para mim valeu, eu tive um diretor que aprendi muito com ele, tive graças a Deus um bom relacionamento com todos os professores, no início eu era substituta e tinha a atenção de todos, depois eu voltei como efetiva. Eu morava em Santa Rosa, os pais do Prof. Danilo morava em Amália, depois eles vieram para Santa Rosa,...

ANEXO V

Roteiro das Entrevistas

- 1-) Conte sua trajetória profissional.
- 2-) Quando o Sr(a) trabalhou no Grupo Escolar da Fazenda Amália?
- 3-) Havia exercido a profissão docente em outra escola?
 - _ Tipo de escola
 - _ Quanto tempo
 - _ Quais as diferenças percebidas ao iniciais as atividades em Amália?
- 4-) O Que da formação ajudou no trabalho desenvolvido no Grupo Escolar da Fazenda Amália?
- 5-) Como eram os alunos?
 - _ meninos e meninas
 - _ Emigrantes, negros,
 - _ mudavam com freqüência?
 - _ como chegavam?
 - _ Como era feita a adaptação?
 - _ diversidade relativa à faixa etária
- 6-) Como era o aproveitamento?
 - _ Aprovação / reprovação
 - _ Avaliação por cadernos
- 7-) O que era ensinado?
 - _ havia diferença entre o aprendizado urbano?
- 8-) Havia algum pré-requisito para freqüentar às aulas e o próprio Grupo Escolar?
- 9-) Qual a disponibilidade de materiais, uniforme e sapatos dos alunos?
- 10-) Como era organizadas as comemorações/festas?
 - _ Musica
 - _ Teatro
 - _ Cinema
- 11-) Qual a ambição dos alunos em relação ao Grupo Escolar?
 - _ referencial moderno
 - _ oportunidade fora da lavoura
- 12-) Qual a relação do Grupo Escolar (no seu conjunto) com a família Matarazzo?
 - _

- 13-) Qual a importância do Grupo Escolar para a cidade de Santa Rosa?
- 14-) Como era discutidas e organizadas as atividades pedagógicas entre os professores?
- 15-) Qual a relação dos professores, inspetores e o Diretor?
_ Ambiente de trabalho
- 16-) O que significou para Sr(a) trabalhar no Grupo Escolar da Fazenda Amália?
- 17-) Registro pessoal.

ANEXO VI

Roteiro da entrevista PRÉVIA

- 1-) Em que ano(s) o Professor lecionou na Fazenda Amália?

- 2-) O Sr. Se recorda da inauguração da escola?

- 3-) Sabe-se que o Grupo Escolar da Fazenda Amália foi fundado em 1942 por iniciativa de alguns professores como: Womar e Jovita Ludovice, Guiomar Silva, Josefina Faragnoli e pelo professor Salvador Silveira de Moraes. De que e (de quem) o Sr(a) se recorda daquele momento?

- 4-) Em que medida as reivindicações dos professores das escolas isoladas 'contribuíram' para a constituição do Grupo Escolar?

- 5-) Qual a importância do Conde Chiquinho na instalação e consolidação do Grupo Escolar da Fazenda Amália?

- 6-) Tal instalação teria funcionado (assim como em outras regiões) como "moeda de troca", ante os anseios da população? Seria possível detectar reflexos do 'Coronelismo', presente em várias regiões do Brasil?

- 7-) Qual a origem das crianças matriculadas no Grupo Escolar da Fazenda Amália? O que aspiravam as crianças ali matriculadas?

- 8-) O professor destacaria (em especial) a trajetória de algum(s) aluno(s) que o Sr pôde acompanhar e que comprova em parte essas afirmações?

- 9-) Qual era a importância da Fazenda Amália para o desenvolvimento de Santa Rosa de Viterbo?

10-) Qual a importância do Grupo Escolar da Fazenda Amália para o desenvolvimento de Santa Rosa de Viterbo?

11-) Quais atividades eram desenvolvidas nas salas de aula?

12-) Que tipo de materiais a Escola possuía?

13-) Havia atividades e/ou conteúdos voltados à realidade rural?

14-) Como eram cobertos os gastos escolares com professores, serventes e materiais escolares?

15-) Havia atividades ligadas às Artes a Escola possuía? (música, teatro, cinema, dança, e/ou outra)? Qual a importância da escolarização na constituição da Cultura regional?

16-) Havia um prestígio Urbano em detrimento ao meio Rural, ou era o contrário?

17-) Havia alguma distinção entre o ensino oferecido em Amália e àquele oferecido na cidade de Santa Rosa do Viterbo?

18-) O que reflexos daquele tempo o Professor vê hoje na Cidade de Santa Rosa de Viterbo?

19-) Registro Aberto (destaque pessoal)

ANEXO VII

Listagem de professores que lecionaram no Grupo Escolar da Fazenda Amália entre 1942 e 1966.

1. José de Melo
2. Maria Moraes Bocaccina
3. Antônia de Andrade Rocha
4. Guiomar Silva
5. Maria Conti
6. Josephina Faragnoli Silva
7. Othília Massaro Guardiano
8. Zilah Garcia Duarte
9. Ilza Portugal
10. Antônio Orlando Picollo
11. Augusta Rosa Alves
12. Maria Aparecida Ribeiro
13. Artemira Vilas Boas Andrade
14. Maria Helena Horta Ribeiro
15. Mercedes Perciani Morgon
16. Maria Aparecida Rodrigues Bozzo
17. Leda Machado Diniz
18. Najla Elias
19. Maria Helena Carneiro de Araújo
20. Sheldon Túbero
21. Maria Fernandy
22. Clarinda Benedini de Oliveira
23. Agnello Villas Boas Andrade
24. Alda Aiala
25. Paulo Perciani
26. Jose Márcio Siqueira
27. Marilena Carloni Thomazello
28. Alice de Carvalho Campos
29. Maria Sartori Dutra
30. Ercolina Idalino Mascardini
31. Anna Ignez Pontes Portugal
32. Vergínia Branco
33. Ivette Bignelli
34. Nilza Calegari Lopes
35. Enir da Silva
36. João Bacci
37. Salma Cury
38. Anna Josefina Pires Matheus
39. Dirce Merichello
40. Maria Quirino Baptista

41. Ophélia Luiza Rachetti
42. Maria Saletti Clacovelho
43. Geny Pozzato
44. Danilo Aparecido Monice
45. Marlene Pedreschi
46. Maria Leopoldina Barboza Vagnini
47. Therezinha Rosa Sério
48. Nelly de Lourdes Zorzeto
49. Ercília Ferraz
50. Roberto Antonialli
51. Argélio de Carvalho
52. Maria Zilda Pagano Antonialli
53. Edina Paschoalato
54. Neuza Antonia Zerba
55. Ruth Aparecida Possato
56. Estela Maria Figueira
57. Maria Rita do Prado
58. Maria José Abreu
59. Irahedes Bueno de Oliveira Menezes
60. Luzia Helena Menta
61. Maurílio de Oliveira
62. Ruth Pícolo de Oliveira
63. MariaThereza Caligari
64. Mario Del Santo
65. Oscar Monti
66. Maria José Monti Manoel
67. Victória Zanelato
68. Célia Moscardini
69. Silvia Antônia Mussolin
70. Lazara Conceição Beltrami Vilas Boas
71. Maria Helena Gentil Bellizzi
72. Nazira Clama Perussi
73. Marilena Tarabella
74. Neuza Zordan