

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

DANIEL AMARO CIRINO DE MEDEIROS

**O GRUPO ESCOLAR DR. JORGE TIBIRIÇÁ E A
CONCEPÇÃO DAS SENSIBILIDADES ATRAVÉS DOS
PERIÓDICOS BRAGANTINOS (1905-1910)**

Itatiba

2023

DANIEL AMARO CIRINO DE MEDEIROS - RA 002201901140

**O GRUPO ESCOLAR DR. JORGE TIBIRIÇÁ E A
CONCEPÇÃO DAS SENSIBILIDADES ATRAVÉS DOS
PERIÓDICOS BRAGANTINOS (1905-1910)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - *campus* Itatiba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Itatiba

2023

37(091)(81) Medeiros, Daniel Amaro Cirino de
M438g O grupo escolar Dr. Jorge
Tibiriçá e a concepção das sensibilidades
através dos periódicos bragantinos (1905-
1910) / Daniel Amaro Cirino de Medeiros. –
Itatiba, 2023.
60 p.

Tese (Doutorado) –
Programa de Pós-Graduação *Stricto*
Sensu em Educação da Universidade
São Francisco.
Orientação de: Sônia Aparecida Siquelli.

DANIEL AMARO CIRINO DE MEDEIROS

**O GRUPO ESCOLAR DR. JORGE TIBIRIÇÁ E A
CONCEPÇÃO DAS SENSIBILIDADES ATRAVÉS DOS
PERIÓDICOS BRAGANTINOS (1905-1910)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - *campus* Itatiba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Data da apresentação: 20/12/2023

Banca examinadora:

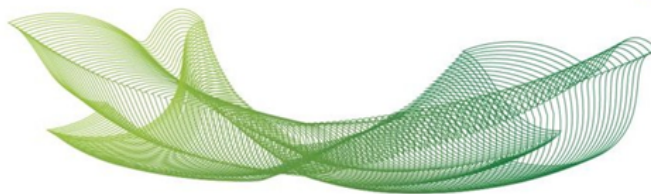
Profª Drª Sônia Aparecida Siquelli
Universidade São Francisco-USF

Profª Drª Adair Mendes Nacarato
Universidade São Francisco-USF

Profª. Drª Marcia Aparecida Amador
Universidade São Francisco-USF

Profª Drª Melissa Salaro Bresci
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas-IFSULDEMINAS

Prof. Dr Armino Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia-UFU



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Daniel Amaro Cirino de Medeiros defendeu a tese intitulada: “O GRUPO ESCOLAR DR. JORGE TIBIRIÇÁ E A CONCEPÇÃO DAS SENSIBILIDADES ATRAVÉS DOS PERIÓDICOS BRAGANTINOS (1905-1910)”, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 20 de dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Examinador

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Profa. Dra. Melissa Salaro Bresci
Examinadora

“vanitas vanitatum et omnia vanitas”

Para Sebastião Cirino de
Medeiros, meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela Sua graça e também pelos momentos de luta – fazendo seu consolo presente. *Soli Deo gloria!*

Também sou grato à Samanta,; obrigado por se sacrificar por mim e me ajudar a ir adiante. Ao Samuel e ao Thomas, meus pequenos gigantes que me mostram que o amor existe e fazem minha vida ter sentido. Amo vocês!

À minha mãe Zeza, pelo amor e cuidados quando era pequeno, de instrução quando precisei e disciplina quando mereci. Aos meus irmãos Raquel e Diogo, pelo companheirismo durante toda esta jornada.

À professora Sônia: sua sensibilidade e esforço em me resgatar, orientar e motivar foram fundamentais. Sem a sua confiança eu sei que não teria terminado – sou muito grato a você o exemplo de docente – guardarei-a sempre em minha memória afetiva.

Muito obrigado, professora Fátima e estimada Maria Cecília! Obrigado por toda ajuda, compreensão e apoio em momentos que pensei desistir.

Agradeço à Universidade São Francisco, que garantiu os recursos necessários para esta tese.

Aos funcionários do CDAPH, muito obrigado pela atenção e disposição. Também, aos professores Dr. Armindo, Dra. Melissa, Dra. Adair e Dra. Márcia – muito grato pela generosidade.

Agradeço por último, para poder dar o devido destaque: Obrigado, pai, lembro de você em meu Mestrado torcendo por mim – te perder este ano e saber que não está agora no final do Doutorado dói muito; só não é insuportável porque sei que teu exemplo, teu vigor, tuas lutas e vitórias vivem em mim e em todos que foram tocados por você. Eu te amo e sei que você partiu sabendo disso – tive o privilégio de te falar isso em nossa última conversa – você faz falta, este trabalho é resultado de teu esforço por mim. Estas linhas registram que você viveu e venceu. Obrigado, Sebastião Cirino de Medeiros. Até logo.

MEDEIROS. Daniel Amaro Cirino de. **A miséria da racionalidade:** o grupo escolar dr. Jorge tibiriçá e a concepção das sensibilidades através dos periódicos bragantinos (1905-1910). Tese (Doutorado em Educação). 2023. 59 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente tese de doutorado¹, que pertence à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, tem como objeto a educação das sensibilidades e sua formação enquanto projeto político-educacional no Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, em Bragança Paulista, Estado de São Paulo. Enquanto problematização deste trabalho, pretendo questionar o momento (início do século XX) em que o jornal impresso torna-se o meio das elites letradas para conformação das sensibilidades para a escolarização moderna, refletindo, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, sobre os vestígios que apontem a uma certa formação de memória, formação das sensibilidades e construção de determinadas experiências no campo da história, materializadas em torno da ideia de educação no Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá - entre 1905 a 1910. Com isso, este trabalho busca situar as categorias ‘memória’ e ‘pensamento’, tendo em vista uma discussão mais ampla sobre as experiências e sensibilidades mobilizadas na educação no Brasil no final do século XIX e início do século XX, tendo por metodologia a análise dos vestígios em periódicos dentro do período de 1905 a 1910. Tomo como pressuposto desta pesquisa que a criação dos grupos escolares no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, em particular no Estado de São Paulo, atendia ao projeto político liberal de instaurar uma nova ordem e sensibilidade em relação à educação, tendo por hipótese inicial, a partir da emergência de novas propostas sociais os grupos escolares, a cobrança por uma remodelação que fosse ao encontro de uma perspectiva republicana liberal que proporia um certo tipo de educação em detrimento das experiências e da formação das sensibilidades em prol de uma cosmovisão fabril que se desenhava em Bragança Paulista no referido período, tal hipótese, pôde ser matizada e concluída a partir de tais vestígios em uma dinâmica apreendida em tais periódicos que apontavam a percepção da cultura e vivências pessoais (mulheres, doentes e a questão da higiene), a sua crítica e a construção da imagem do que viria a ser civilizado (a mulher modelo, o homem trabalhador útil socialmente) e a escola – o grupo escolar, o local para tal formação social.

Palavras-chave: Grupo escolar. Educação das sensibilidades. Modernidade.

¹ Esta tese recebeu fomento da Bolsa Institucional da Universidade São Francisco-USF

ABSTRACT

The ongoing doctorate thesis, which is part of the research department of “ Education, Society and Formative Process”, of the Stricto Sensu Education program of the São Francisco University, has as its objective the education of sensibilities and its formation as a political-educational project of the reunited schools known as Dr. Jorge Tibiriçá in Bragança Paulista, São Paulo State, I think, as the main problematization of the thesis, to question the moment (the beginning of the XXth century) in which the newspapers became the means the literate elite used to conform the sensibilities for the modern education reflecting about vestiges that point out to a certain formation of memory, formation of sensibilities and the makings certain experiences in the history field that takes form around the idea of education in t reunited schools of Dr. Jorge Tibiriçá – in the years of 1905 to 1910. This thesis aims to situate the categories of memory and thinking, as pointed out in education in Brazil at the end of the XIXth century and the beginning of the XXth century. I take into consideration that in this research the creation of the reunited schools in Brazil, in the end of the XIXth century and the beginning of the following century, in special in the State of São Paulo, were at service of a liberal politic to make a new structure and sensibility about education, as initial hypothesis that, from a renewal that targeted the republican perspective and the formation of these sensibilities towards an entrepreneurial worldview that was being designed in Bragança Paulista during the researched period. Such hypothesis was concluded from such vestiges in the newspapers that pointed out the perception of culture and personal experiences (women, sick individuals and higyene), such criticisms and the construction of the images of what being civilized would be then considered (the model of a woman, the working men that would be socialy useful) and the school – the school group, the local for such social formation.

Keywords: Reunited Schools. Education of Sensibilites. Modernity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDAPH-USF - Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco

USF – Universidade São Francisco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	12
Ilustração 2	Periódico Anuario de Bragança (1902, p. 16)	20
Ilustração 3	“A notícia”– Data 1905	41
Ilustração 4	“A notícia”– Data 1905	42
Ilustração 5	“A notícia”– Data 1905	43
Ilustração 6	“A notícia”– Data 1905	45
Ilustração 7	“A notícia”– Data 1905	45
Ilustração 8	“A notícia”– Data 1905	46
Ilustração 9	“A notícia”– Data 1905	47
Ilustração 10	“A notícia”– Data 1905	48
Ilustração 11	“A notícia”– Data 1905	49
Ilustração 12	Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	50
Ilustração 13	“A notícia”– Data 1908	51
Ilustração 14	“A notícia”– Data 1908	52
Ilustração 15	“A notícia”– Data 1908	52
Ilustração 16	“A notícia”– Data 1908	53
Ilustração 17	“A notícia”– Data 1908	54

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO	15
1 HISTÓRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	22
2 OLHARES PARA A EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE.....	31
3 GRUPO ESCOLAR JORGE TIBIRIÇÁ: ENTRE VESTÍGIOS E RACIONALIDADES	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

MEMORIAL

“Bem-vindo à melhor escola da rede”... Foi com esta frase que fui recebido no Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, escola centenária, icônica, localizada no centro de Bragança Paulista, sendo um prédio tombado por ser de grande valor histórico. Considerei um dos mais belos cartões postais da cidade quando de minha primeira visita em 2011, enquanto pesquisador que buscava o título de Mestre em Educação.

Ilustração 1 - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá



Fonte: Ilustração disponível em <https://www.flickr.com/photos/carloscastejon/3861899304>. Acesso em: 20 set

2023

Não sou de Bragança Paulista. Todo o meu Ensino Fundamental ocorreu no sul de Minas Gerais – portanto, a frase não me trouxe nenhuma memória afetiva, mas sim um questionamento que me instigou retornar à minha pergunta original: O que levou este Grupo a ser alçado ao *status* de idolatrado?

Esta pergunta inicial levou-me à pesquisa nas fontes da época – em especial o periódico “O Guaripocaba” e os almanaques do final do século XIX até o início do século XX. Eles me guiaram por uma leitura histórica da formação do grupo escolar e também das tensões e dos conflitos políticos que formaram a ideia de educação em Bragança Paulista. Desde a discussão da necessidade de um grupo até a escolha do homenageado a batizar a escola, o debate político que matizou o que seria a proposta de educação em Bragança – assim como qual seria o ideal de cidadão bragantino almejado para a modernidade da cidade - foi performado nos periódicos da época. Os jornais “O Guaripocaba” e “A Notícia” foram a arena na qual tais ideias foram inicialmente formuladas; depois, divulgadas (sedimentando uma dada ideia como natural e certa: a ideia de uma determinada elite e qual o seu papel na cidade de Bragança Paulista na região) para, então, chegar à idolatria, pela inauguração do prédio do Grupo e pelo apagamento das escolas isoladas. Enquanto projeto arquitetônico, os Grupos já teriam a função de anexar as escolas isoladas desde 1893. Como apontado em meu trabalho a nível de Mestrado, o jornal “O Guaripocaba”, de Bragança Paulista, relata a discussão sobre a necessidade de uma casa para um Grupo escolar na cidade, sendo sua construção iniciada em 1896. De acordo com referido periódico, a cidade merecia possuir um Grupo nos moldes das maiores cidades do Estado de São Paulo, pois havia algo em Bragança que a tornava moderna: uma estação de trem. As discussões e os pedidos surtem efeito: o Grupo Escolar Bragantino é criado, na Rua do Comércio, em 1897. Penso que seja importante marcar, mesmo que por questão de clareza didática, dois momentos do Grupo escolar: em um primeiro momento (1897 – 1905), nos quais os jornais debatem e trazem vários registros sobre quais escolas isoladas foram anexadas, pareceu-me que a discussão maior era estabelecer as escolas isoladas como representantes do atraso e amadorismo educacional – literalmente às trevas – associadas à monarquia, e “luz”, debatendo sobre a importância do Grupo escolar. “Luz”, entre aspas, porque foi a notícia da inauguração da luz elétrica, em 10 de junho de 1905, que aponta o segundo momento do Grupo Escolar Bragantino: a importância política, a função de formador de ideias e a proposta de uma percepção republicana da cidade. Foi neste dia que o Jorge Tibiriçá, então presidente do Estado de São Paulo, visitou Bragança Paulista e prometeu verbas para a construção de um prédio para o Grupo. De 1905 a 1910 há um grande debate político que levou a uma ruptura dentro do Partido Republicano. Em 1896, o grupo, ainda em construção, já era chamado pelos jornais como Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá.

Esta discussão política encantou-me, tornando-se trabalho de meu Mestrado intitulado “Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890 – 1910). Nele, pude aguçar, com as leituras propostas no programa e com as pesquisas no CDAPH (Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa sobre História da Educação), na Universidade São Francisco, meu interesse por História da Educação, Sociologia e Política. Este meu trabalho é permeado por estas áreas do conhecimento em sua feitura – porém, a frase da professora, naquela primeira visita, ainda me deixou com algo para se questionar... “Bem-vindo à melhor escola da rede...”. Frase esta que me instiga todas as vezes que lembro o comentário de uma criança que estava perto: “Somos mesmo, né, prô!”. Décadas depois, como o apagamento das escolas isoladas e sua reunião naquele prédio levaram a tal certeza? Por que, dentro da rede, haveria uma distinção delas? Durante este período tornei-me professor da Universidade São Francisco - USF no curso de Pedagogia e refleti, ouvindo muitas de nossas alunas (já que, em meu período, não houve alunos, do sexo masculino) e lendo suas memórias, sobre o esforço para serem estagiárias nesta escola e o orgulho de algumas por terem estudado no Ensino Fundamental do Grupo – algo que eu não percebo ao ler o Memorial de alunas que estudaram em outras escolas da rede pública ou particular! Comentários como “ quem estuda lá é rico” ou a própria estatística da Prefeitura de Bragança Paulista apontam que o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá é a escola pública mais procurada, com mais transportes escolares da rede, e isso me fez retornar a / com esta inquietação: as fontes que eu pesquisei no Mestrado (periódicos do segundo período – de 1905 a 1910) poderiam me apontar direções para esta dada percepção social do presente? Quando entrei no programa em nível de Mestrado, meu projeto era acerca da visão de Machado de Assis sobre a educação; porém, os documentos que eu acabei conhecendo no CDAPH e as perguntas e orientações da professora Dra. Fátima Guimarães (então minha orientadora) conduziram-me para um caminho totalmente diferente, novo e estimulante. No Doutorado, mesmo já conhecendo as fontes, não foi diferente: revi tais fotos, tiradas, lidas e relidas. Com as propostas de leituras durante os créditos e as orientações, primeiramente da professora Fátima e depois as orientações e apontamentos da professora Dra. Sônia Siquelli, fui levado a reflexões que lidam com um tema que me parecer ter escapado no Mestrado: a concepção de sensibilidade, através dos periódicos no período de 1905 a 1910 de uma determinada elite letrada. Penso que justamente as conclusões, no século XXI, da professora e do aluno que me receberam na escola podem ser ecos de uma possível perspectiva que se entrecruza, pelos jornais bragantinos, em especial “A Notícia”, de um anseio

que se mistura com a história do Grupo e com a história do que seria a educação proposta no século XIX fora dos muros da escola; agora, nas folhas dos jornais.

INTRODUÇÃO

Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había detalles, casi inmediatos.
Funes, *el memorioso*, um conto de Jorge Luis Borges (1944)

O escritor, poeta e ensaísta argentino Jorge Luis Borges, por meio de seu realismo fantástico, apresenta-nos Ireneo Funes, *el memorioso* (1944), um personagem que detém uma memória considerada prodigiosa, fotográfica, capaz de memorizar (e sem controle desta capacidade mnemônica) absolutamente tudo que vivenciava. Tal característica, que seria considerada um sonho moderno, acaba se mostrando, na conclusão do narrador, uma incapacidade - especificamente, uma incapacidade de pensar, pois, em suas palavras, o ato de pensar significa “[...] esquecer diferenças, [...] generalizar, abstrair” (BORGES, 2008, p. 56). E, “No amontoado mundo de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos” (BORGES, 2008, p. 56).

Debruçar sobre o universo de Funes pressupõe a lida com aspectos relacionados à memória, à memorização e ao pensamento - categorias que se confundem, perpassam as experiências sociais e são comumente encontradas nas discussões de cunho educacional. Em alguns pontos, tais categorias podem nos levar a refletir sobre as potencialidades das múltiplas narrativas no sentido de propor uma educação que vai ao encontro de um discurso político/social em detrimento do possível apagamento de outra(s) perspectiva(s) em um determinado recorte histórico na educação brasileira.

Ao supor o memorizar como aprender, acaba-se confundindo e desconsiderando a moralidade, a temporalidade e a sensibilidade enquanto experiências que matizam os conflitos e a formação do que seria o pensar em seu tempo, como aponta Guimarães (2007, p. 10):

[...] penso que o nosso repertório de percepções e sensibilidades na relação com o mundo, com o outro pressupõe lembranças amorais e atemporais, que se encadeiam a partir da intencionalidade de nossas rememorações, que conectam temporalidades distintas: o passado ao presente em nossas narrativas.

Em um primeiro movimento, diante da apropriação de um repertório do campo da história, este trabalho tem como objetivo refletir como se produziu uma concepção de sensibilidade, na ótica de escola e educação, de uma determinada elite letrada em um determinado período de tempo (1905 – 1910) a partir de periódicos jornalísticos, no contexto da educação na cidade de Bragança Paulista.

Nessa perspectiva, as noções a respeito do pensar, do aprender e do conhecer ganham a dimensão da corporeidade, constituída na experiência, sendo nela que a memória e o saber ganham valor de potência para existência e busca por uma relação de compreensão do meio, e, antes de tudo, de si. Para o filósofo alemão Friedrich Nietzsche,

Nós, que somos homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: “onde estiver teu tesouro, estará também teu coração”. Nosso tesouro está onde estão as colmeias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito — levar algo “para casa”. Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. (NIETZSCHE, 2009, p. 7)

Experiência essa compreendida por Immanuel Kant enquanto

[...] uma forma de conhecimento que exige o concurso do entendimento, cuja regra devo pressupor em mim antes de me serem dados os objetos, por consequência, a priori e essa regra é expressa em conceitos a priori, pelos quais têm de se regular todos os objetos da experiência e com os quais devem concordar. (KANT, 1994, p. 20)

Ou seja, penso a experiência enquanto meio de conhecimento formado no processo de abstração diante da realidade que permeia toda vivência humana sem dualidade - mas de forma completa e complexa em uma unidade fenomenológica existencial.

A hipótese inicial é que, diante das emergências de novas propostas sociais, os grupos escolares passam a ser cobrados por uma remodelação que estivesse em consonância com uma perspectiva republicana liberal, que, por sua vez, seria responsável por propor um certo tipo de educação em prejuízo das experiências e da formação das sensibilidades e em prol de uma cosmovisão fabril que se desenhava em Bragança no referido período.

A partir da fundamentação teórica de Edward Palmer Thompson, historiador inglês que desenvolve suas discussões na perspectiva do materialismo histórico, eu me aproprio de um olhar para a história cultural pensada *from below* (ou “vista de baixo”). Essa maneira de lidar com a história, que será aprofundada mais adiante, encontra resistências no tempo presente a partir de múltiplos e fragmentários vestígios do passado que, longe de sedimentar verdades, urge olhar crítico e atento a narrativas que permeiam as estruturas sociais.

Estas últimas ideias manifestam-se em meio à discussão proposta na presente pesquisa à medida em que penso que tais vestígios encontram na escola uma arena de conflito favorável à formação de determinada proposta educacional. E, para além, estes vestígios estão registrados nas fontes documentais pesquisadas (jornais, documentos oficiais e almanaques do início do século XX). Estas, por sua vez, mostram-se enquanto um *locus* de discussão que ora apontam, ora apagam, um determinado projeto de educação.

As ideias de Thompson (1981) são essenciais para as discussões propostas, visto indicar o fazer humano como ponto primordial na história - não sendo esta uma ciência empírica ou memorização, tal qual Funes (BORGES, 1944), de fatos, dados, datas e nomes, ou uma estrutura sociológica em que as pessoas inertes são alienadas por poderes distantes. Ele envolve e analisa, por outro lado, diferentes sujeitos em suas múltiplas realidades, agindo e vivendo em grupo com intencionalidades que se distendem em seu tempo histórico – formando, assim, suas experiências.

A experiência, por sua vez, pressupõe a agência humana na história, ou seja, homens e mulheres pensam e agem a partir de determinada realidade e, conforme diz Thompson, respondem, individualmente ou em grupo “... a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Tais questões impõem a necessidade de compreender o diálogo existente entre ser social e consciência social, entendendo a relação permanente entre a matéria e o pensamento. Logo, a experiência que surge no ser social, não surge sem pensamento, sem reflexão. (MARTINS, 2014).

Com base em tais leituras, tomo como pressuposto desta pesquisa que a criação dos grupos escolares no Brasil, início do século XX, em particular no estado de São Paulo, atendia ao projeto político liberal de instaurar uma nova ordem e sensibilidade em relação à educação, tendo por pretensão construir no imaginário da cidade de Bragança a percepção de que o passado, segundo o Partido Liberal Bragantino, seria um período de trevas, e o futuro, iluminado, seria construído pela força da educação para a construção de uma dada cidadania, mediante a criação de grupos escolares e a edificação de prédios destinados especificamente para eles. Tais edifícios tenderam a ser alçados à condição emblemática de símbolos da educação de excelência e modernidade nas cidades que os acolheram.

Localizo meu tema e objeto de pesquisa, educação das sensibilidades, nas ideias postas por Benjamin (1985), já que ele considera a cultura e os bens culturais que embasam essa história - tal como sua transmissão para as próximas enquanto verdades - como sendo, de fato, calcados por marcas de barbárie, e, que, por isso, não devemos entendê-los como vestígios ou evidências históricas primárias, muito menos honestas, neutras ou confiáveis.

Parto também da compreensão de que não há texto neutro (VOLÓCHINOV, 2017), pois os signos sempre são impregnados de significados e significantes, por isso ideologizados - e o texto, nessa perspectiva, é produto das intenções, tensões e conflitos do contexto em que são instaurados como monumentos. Portanto, as fontes não foram analisadas como “verdades inquestionáveis”, pois o historiador não pode se colocar diante delas de uma maneira ingênua (LE GOFF, 2003); deve tomá-las enquanto vestígios que revelam peculiaridades dentro do contexto maior do período histórico em questão.

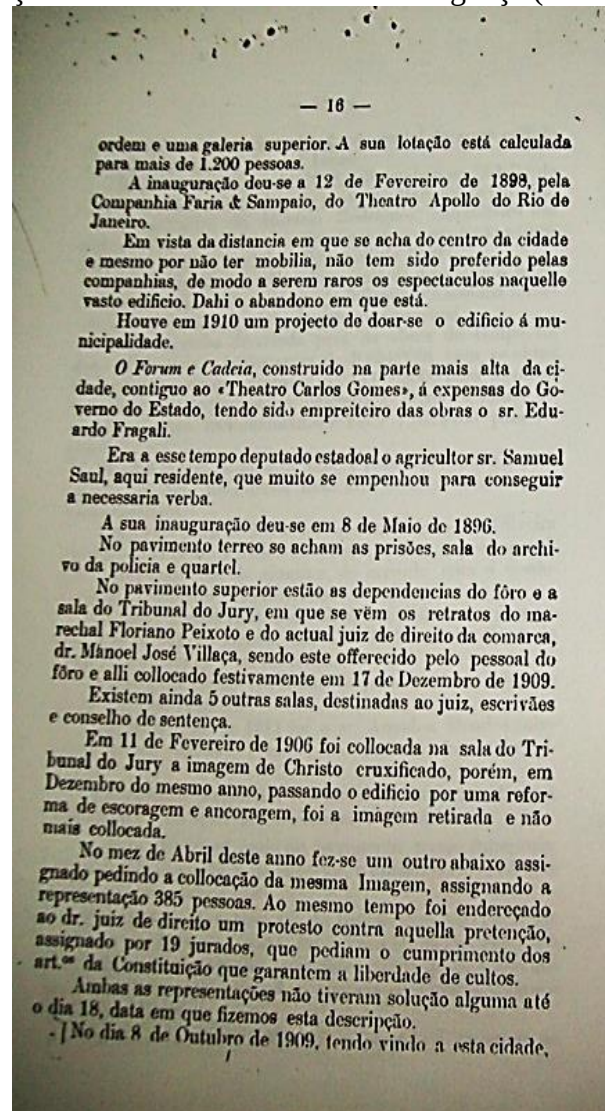
Tal história, ou, mais especificamente, tal narrativa histórica em seu processo de construção, não consiste apenas na análise de fatos isolados, mas envolve a reflexão sobre os homens no tempo (BLOCH, 2001). Tendo isso em vista, penso, enquanto problematização deste trabalho, questionar o momento (início do século XX) em que o jornal impresso torna-se o meio das elites letradas para conformação das sensibilidades para a escolarização moderna.

Como propõe Le Goff (2003), ante documentos, ao serem “canonizados” tornam-se monumentos, se constituindo em “produto de um centro de poder”, comungo com sua abordagem da necessidade de ir além, considerando-os como testemunhos e criadores de poder polivalentes. Essa abordagem vai ao encontro da definição de Bloch (2001) sobre o historiador e o ato de se fazer história. Para este autor,

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54)

A materialidade e a diagramação do *Anuario de Bragança* (1902), apresentado abaixo, suscitam em si algumas questões sobre sua posição dentro do documento. Os textos de mencionado periódico (Figura 2) versam sobre o Fórum e a Cadeia, com a descrição das verbas e da composição do prédio: detalhamento do térreo, onde se encontravam as celas e arquivos da polícia e do quartel. Há também, na formatação deste mesmo periódico, o registro da Tríade “Educação, Trabalho e Vadiagem”, levantando ao leitor a seguinte questão: para onde vai aquele que não se educa e, ao não se educar, não compreende o trabalho como virtude? A textualidade aponta, ainda, que há uma relação direta entre as instituições e a legitimidade da educação como - tendo no Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá o seu fiel repositório - transmissor e repressor de corpos para a ideia de trabalho, não como fazer humano, mas como virtude civilizatória.

Ilustração 2 - Periódico Annuario de Bragança (1902, p. 16)



Fonte: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH-USF).

Ainda no referido Annuario, as palavras “Cadeia”, “Fórum” e “Governo do Estado” (e, no texto acima transcrito, as palavras “Congresso Estadual” e “Grupo”) são todas apresentadas com letras capitais (note que a “camara municipal”, por exemplo, permaneceu em caixa baixa). O “Grupo”, em maiúsculo, no texto que registra sua fundação (ANNUARIO DE BRAGANÇA, 1902, p. 17), é alçado a uma instituição de valor absoluto neste segmento, e não apenas um órgão social.

A discussão acerca da materialidade e dos vestígios que posso inferir nos periódicos da cidade, em especial no Anuario de Bragança (1902), no A Notícia (1905-1907) e na Cidade de Bragança (1895-1910), compõe um conjunto passível de reflexão histórica sobre a criação e sedimentação de uma determinada perspectiva de sensibilidade e virtude que têm na educação (suas práticas e monumentalidade) a discussão fulcral flagrada no período do início do século XX. Entre rupturas e permanências, elas se impõem no imaginário da cidade - como o quadro que, imponente, recebe-nos no Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá (até a data de publicação desta tese, 2023),

Tendo em vista a discussão e análise proposta, esta pesquisa foi pensada e organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, desenvolve-se uma conceituação sobre história a partir das ideias apresentadas por Benjamin (1987), Thompson (1981) e Bloch (2001), discutindo a concepção da História Cultural em detrimento da concepção clássica de História - dentro de uma visão que privilegie a história da educação das sensibilidades.

No segundo capítulo serão realizadas reflexões a respeito do imbricamento dos conceitos de história e sensibilidade no campo da educação, a partir de Larrosa (2003), Benjamin (1987) e Taborda (2012) e Faustino (2022), refletindo sobre como, ao retirar o valor da experiência, começa-se um processo de apagamento de conflitos, negando-se, assim, a construção do conhecimento; uma memorização de procedimentos para um fazer destituído de saber ou, pior, o criticar desse fazer. No terceiro capítulo, propus uma leitura e a análise dos vestígios em jornais, almanaques e artigos dos principais jornais em circulação em Bragança Paulista no início do século XX, refletindo sobre as concepções construídas e instauradas socialmente da educação e sua possível intencionalidade naquele contexto. Após tais capítulos, busco trazer à conclusão da presente discussão, refletir, como resultado das discussões teóricas propostas aliadas às análises das fontes primárias, possíveis perspectivas frente ao seguinte questionamento: a criação do Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá encontra-se ancorada em questões relativas ao processo de valorização do espaço escolar enquanto um dos lugares emblemáticos da cidade, que acolhia e viabilizava práticas escolares destinadas à formação de um cidadão civilizado e saudável, capaz de adequar-se à racionalidade produtiva exigida pelo mercado, na modernidade? Levanto, diante de tal problematização, considerações finais, pois penso que todo trabalho em história é pensado a partir das inquietações do presente revisitando o passado. Ainda assim, compreendo que perguntas futuras podem levar este trabalho a considerações outras, e mais fontes podem ser pesquisadas sobre o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, contribuindo para a pesquisa em história da educação que trata de instituições escolares.

1 HISTÓRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Como já sinalizado, um dos questionamentos que propus neste trabalho está relacionado às formas pelas quais determinadas narrativas históricas podem ser responsáveis pela demarcação de discursos que, na prática e vivência cotidianas, não só incluem como também excluem as diversas formas de ser e estar dos diferentes sujeitos e grupos sociais. A importância do olhar atencioso para tais discursos reside na ideia de que, ainda que processados e difundidos em determinada época e contexto, é possível observar suas permanências e rupturas ainda na atualidade.

Para tanto, é preciso que sejam delimitadas as noções mobilizadas a respeito da História e também do ato de construir História - noções essas que serão tidas como base para o desenvolvimento de nossas discussões. Diante disso, a história, enquanto método científico, assume diversas formas no decorrer do tempo se considerados os objetos e os métodos que possibilitam a construção das mais diversas narrativas históricas. Neste trabalho, especificamente, opto por conduzir minhas análises a partir da História Cultural, sabendo que aqueles que por este caminho aventuram-se dedicam-se “[...] às diferenças, aos debates e conflitos, mas também aos interesses e tradições compartilhados”. (BURKE, 2005, p. 7).

O historiador inglês Peter Burke realiza um consistente compilado daquilo que poderíamos conceituar como História Cultural, enfatizando a concepção de que este método historiográfico já vinha sendo pensado e desenvolvido há mais de dois séculos. Para Burke (2005, p. 15), a História Cultural

[...] pode ser dividida em quatro fases: a fase “clássica”; a fase da “história social da arte”, que começou na década de 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960; e a “nova história cultural” [...] Entretanto, é bom ter em mente que as divisões entre essas fases não eram tão claras, na época, quanto se costuma lembrar após o acontecimento, [...] [apresentando] uma série de semelhanças ou continuidades entre novos e velhos estilos quando for apropriado.

Trabalhar com a trajetória da História Cultural envolve, como se fez notar, uma extensa discussão. O foco deste trabalho, no entanto, direciona-se àquilo que Burke (2005) compreende como “nova história cultural”, que engloba os métodos historiográficos apropriados, especialmente no confronto com uma maneira tradicional de se pensar e produzir história.

Para que se possa perceber o alcance das mudanças no campo da história e da historiografia no decorrer do século XX, em especial no período que corresponde aos anos 30-70, é necessário, contudo, que se estabeleça contraste com o século XIX. É nesse período que se registra o abandono das concepções relativas à investigação e à escrita da história que constituíam a tradição europeia, com a convergência, por parte das diversas escolas e correntes historiográficas do século XX, para que a história recuperasse seu sentido antigo de investigação. (VIEIRA, 2015, p. 368)

Nesse sentido, Vieira (2015) afirma que a História é firmada enquanto disciplina científica (ou seja, passa a contar com objetivo e métodos próprios e precisos) no final do século XIX e que, nessa época, os historiadores dedicavam-se à construção de narrativas históricas nacionais, “[...] recuperando os heróis e seus grandes feitos, no objetivo de construir os Estados nacionais e estimular o surgimento da identidade nacional” (VIEIRA, 2015, p. 367). ”.

Chamo a atenção, primeiramente, para os efeitos dessa história tradicional que favorece, sobretudo, as elites e os grupos sociais detentores de poder. Se compreendemos que a produção e a difusão de tais narrativas históricas estavam associadas aos recursos que determinado estrato social possuía, pensamos, igualmente, que as outras camadas da população que não dotavam dos mesmos privilégios não tinham suas histórias e memórias registradas, muito menos difundidas.

A teoria clássica da historiografia é concebida em meio a um conceito dogmático de progresso, sem qualquer conexão com outras ciências ou que levasse em conta a múltipla realidade social de uma determinada época histórica. Para Benjamin (1987), na concepção dos social-democratas, o progresso era, antes de tudo, um progresso da humanidade *per se*. Não era associado, portanto, às múltiplas tensões e conflitos que matizam uma sociedade ou grupo social, com suas capacidades e saberes.

O progresso era considerado um processo ilimitado, aproximando-se do conceito de “perfectibilidade infinita do gênero humano” (BENJAMIN, 1987) e caracterizando-se por um processo primordialmente automático, perpassando, de forma irresistível, uma linha em flecha ou em espiral. Cada uma dessas características é questionável e criticada pelo historiador cultural. Contudo, para ter rigor, uma crítica precisa ir além de tais caracterizações e focar no que lhes é comum. A ideia de um progresso da humanidade dentro da história não se separa da ideia de sua caminhada no interior de um tempo vazio e único. “A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

No contexto dessa abordagem, desafiar a ideologia do progresso é um verdadeiro ato revolucionário, contrastante com uma abordagem histórica que busca preservar o passado. Muitas vezes ao tratar do progresso de uma maneira ingênua, acabo por corroborar com a continuidade e a manutenção de sistemas de dominação, legitimando vozes específicas e narrativas históricas que moldam a construção histórica. Ao fazê-lo, contribuo para a perpetuação de uma “regra histórica”.

É no século XX, com a eclosão dos movimentos fascistas e no contexto das guerras mundiais, que a história cultural emerge. Assumindo várias formas e vertentes, sendo pensada por diversos teóricos das mais diversas áreas, a história cultural num contexto mais amplo assume um compromisso de ruptura com a forma do historiador positivista pensar o passado, ampliando a noção de objetos, problemas e abordagens na construção de uma narrativa que, agora, considerava também questões subjetivas, a utilização de novas fontes para além daquelas textuais e oficiais e atribuía à história um caráter interdisciplinar [...] (FAUSTINO, 2022, p. 35)

A História Cultural não apenas subverte as maneiras de se olhar para as intencionalidades que envolvem o fazer histórico, mas propõe uma infinidade de fontes e perspectivas que possam auxiliar a construção de histórias múltiplas, já que nenhuma narrativa deve ser considerada verdade absoluta. É nesse sentido, permitamo-nos a reflexão, que Bloch (2001) afirma que o historiador precisa firmar dever com a interrogação, a dúvida, o questionamento.

Um dos expoentes da História Cultural e, também, uma das principais referências mobilizadas neste trabalho é o tradutor, ensaísta, crítico literário, sociólogo e filósofo judeu alemão Walter Benjamin. Pesavento (2005) atribui à figura de Benjamin uma noção quase revolucionária, tendo em vista seus esforços contra uma maneira de pensar individualizada que vinha sendo estimulada e imposta pelo advento da modernidade, pela emergência dos movimentos fascistas e pela eclosão das duas Guerras Mundiais.

Benjamin, ao “nadar contra as marés” políticas e econômicas de sua época, traduz suas ideias em teoria. Destaca-se uma, na qual seria tarefa do historiador “escovar a história a contrapelo”, ou seja, “ir contra a corrente oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos” (LÖWY, 2005, p. 74), para que, dessa forma, a história não continue a reafirmar maneiras de exclusão e opressão.

Löwy (2005), diante de tais entendimentos, sinaliza o fato de que os momentos de liberdade verdadeiros ocorrem em pequenas frações de interrupções e descontinuidades - momentos esses em que os oprimidos se insurgem para alcançar a sua própria libertação. Dentro desse quadro, emerge a ideia de que a qualidade distintiva do historiador é confrontar a opressão do real, ir contra alguns posicionamentos da história e possuir a habilidade de confrontá-las (LÖWY, 2005). Esse entendimento coincide com a visão do autor sobre a função do historiador em desafiar a história no sentido contrário, conforme expresso por Benjamin (1987).

A ideia de “escovar a história a contrapelo” a favor da construção de narrativas históricas que consigam abarcar as diferentes histórias, memórias e sensibilidades, especialmente dos grupos sociais menos favorecidos (ou os historicamente tido como vencidos) vai ao encontro da ideia de uma história “vista de baixo”, proposta pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson. Esse conceito foi utilizado por Thompson pela primeira vez no ano de 1966, a partir da publicação de um artigo²; ao se entranhar no cotidiano dos historiadores, deu origem, mais tarde, a uma publicação de ensaios com o mesmo nome³.

Thompson argumenta que os relatos das classes trabalhadoras frequentemente foram segregados ou alterados pelos historiadores, uma vez que os registros históricos destacam as ações das elites e as narrativas predominantes. Sugere, para tanto, uma perspectiva mais abrangente que considere as múltiplas culturas, idiomas, as batalhas e os anseios dos trabalhadores - uma história “vista de baixo”. Tal ideia é considerada como referência no domínio da história social e cultural, sublinhando a significância das narrativas individuais e coletivas dos cidadãos comuns para uma compreensão mais ampla do passado.

Burke (1992, p. 41), a respeito do novo conceito cunhado por Thompson, afirma que foram inúmeros os historiadores que, em seu rastro, mostraram-se

² THOMPSON, E.P. History from below. **The Times Literary Supplement** (1966).

³ **History from Below: Studies in Popular Protest and Popular Ideology**. ed. Frederick Krantz, Oxford (1988).

ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres [operários], cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. A história “vista de cima” tende a silenciar e a promover o apagamento dos signos coletivos e dos movimentos das classes sociais “vistas de baixo” e, ainda, a diminuir suas possibilidades, hábitos, existências e esperanças. Benjamin (1987) entende que essa visão de história leva a um conformismo que traz em si certa simpatia pelo vencedor, tendo seu princípio na “[...] inércia do coração, a acedia [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 225), o que faz tal narrativa ser normalizada, fortalecida e tomada como verdade. Há de se notar, ainda, que a presente escolha pelo embasamento na teoria-metodologia de Thompson percorre a postura que referido autor assume diante da prática da historiografia e, mais precisamente, diante da própria produção, sendo assim considerado

[...] um historiador que enfrenta as questões teóricas de sua produção intelectual, coisa rara entre os historiadores, que usualmente não tem grande disposição para os debates teóricos sobre os pressupostos da produção historiográfica e suas implicações políticas. (FENELON, 1995, p. 79)

Considero essencial que este aspecto de Thompson seja evidenciado, já que, ainda que tenha optado por seguir a História Cultural, compreendo suas adversidades no tempo e reafirmo minhas convicções a respeito da riqueza que permeia a pluralidade do fazer história, ou, mais precisamente, da historiografia. Diante disso, questiono, inclusive e inspirado pela trajetória de Thompson, a própria corrente da chamada “nova história cultural”, idealizada e desenvolvida no interior da Escola dos Annales⁴, movimento integrado por alguns dos principais autores referenciados na presente pesquisa.

Sem a existência de debates ou sem serem consideradas as questões e adversidades teóricas e metodológicas, corre-se o risco da construção de uma noção de exclusividade ou uniformidade meramente superficial, o que pode marginalizar outras abordagens. Problematicar os próprios métodos, em nossa concepção, significa colocar-se em choque e conflito com o próprio processo de concepção da pesquisa. E, ao realizar tal movimento, colocamo-nos em consonância com os contextos, políticos, econômicos, educacionais e culturais dos quais emergem as relações sociais construídas e analisadas pela presente pesquisa. Isso porque tais contextos são, assim como os métodos historiográficos adotados, permeados por conflitos de interesse e disputas simbólicas.

⁴ A Escola dos Annales emergiu no início do século XX na França como um influente movimento na área historiográfica. Seu enfoque recaiu sobre os domínios da história social, econômica, cultural e estrutural. Essa abordagem buscou expandir os convencionais métodos de pesquisa histórica, frequentemente centrados em acontecimentos políticos e militares, com o intuito de incorporar uma análise mais abrangente das configurações sociais, das concepções coletivas, das transformações econômicas e das inclinações culturais.

Thompson (1981, p. 36) entende que os “[...] fatos históricos são produzidos, pelas disciplinas adequadas, a partir de fatos evidenciais”. Pontua enfaticamente que nesta definição repousa a natureza histórica desta pesquisa, já que a análise das fontes propostas (as narrativas presentes nos jornais sobre a educação em Bragança Paulista no início do século XX em relação ao primeiro grupo escolar da cidade) é acompanhada pela ideia de que é papel do historiador “[...] explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, [...] [não podendo] absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (BENJAMIN, 1985, p. 209).

Thompson (1981) postula que o alicerce de uma investigação histórica encontra-se no intercâmbio entre hipóteses e evidências. Nesse sentido, alio-me à perspectiva de que um historiador possui o potencial de erigir avaliações em relação a tais resquícios ou mesmo "eventos" históricos (THOMPSON, 1981) embasado numa disciplina e metodologia específicas, embutidas numa análise meticulosa e crítica das evidências. Esse procedimento de tensionar e escutar as fontes, ou, ainda, esse raciocínio investigativo intrínseco às fontes históricas vai nos possibilitar cada vez mais indagações a partir do diálogo (THOMPSON, 1981) contrário à ideia de respostas fechadas.

[...] os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem "suas próprias vozes". Mas atenção: não a voz do historiador, e sim a sua própria voz, mesmo que aquilo que podem "dizer" e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem "falar" enquanto não tiverem sido interrogados. (THOMPSON, 1981, p. 39)

Uma vez que os vestígios históricos não são por nós percebidos como estáticos, mas sim como uma constante possibilidade fenomenológica, eles se mostram enquanto

manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas. (THOMPSON, 1981, p. 48)

É importante perceber que a relação entre a investigação e as respostas é uma conexão recíproca, e essa relação só pode ser interpretada como um diálogo (THOMPSON, 1981). Essa concepção é essencial para compreender que esta pesquisa e as suas possíveis trajetórias não estão predefinidas, mas em constituição com trabalhos futuros ou com os próprios vestígios a que as fontes puderem levar. Enxergo-a, para tanto, como um processo contínuo de produção, mesmo após a suposta conclusão, pois a escrita da história das sensibilidades é sempre um processo em andamento, e espera-se que sempre haverá outros e novos modos de se aproximar dos vestígios, de acordo com as perguntas feitas a elas. Em outras palavras, trata-se de um trabalho situado no tempo e espaço, enraizado em um contexto social específico, que envolve uma abordagem inter-dialógica na forma de adquirir conhecimento. Ademais, com uma base teórica bem definida, esse trabalho propõe ser uma investigação de natureza qualitativa (VIEIRA, 2015).

Ao assumir a terminologia e a metodologia da lógica histórica, é importante ter em mente que o fazer histórico não implica uma visão predefinida sobre como os eventos históricos deveriam ter se desenrolado. Em vez disso, requer a análise crítica e a exploração dos elementos presentes em diferentes indícios, considerando a possibilidade de que a narrativa histórica tenha sido oficialmente moldada de uma maneira específica, mas não necessariamente de outra. Sob essa perspectiva, acredito que os acontecimentos históricos não podem ser compreendidos ou elucidados de acordo com minhas preferências ou imaginação. Devem, ao contrário, ser interpretados de formas particulares, inseridos em campos específicos de possibilidades; compreendendo, assim, que determinadas estruturas sociais não seguem uma "norma" fixa, nem são simplesmente os "resultados" de um teorema estrutural estático, mas são caracterizados por relações específicas e por uma lógica própria de processo (THOMPSON, 1981).

Para tal, penso ser importante deixar evidentes as fontes documentais/históricas mobilizadas nesta pesquisa. De início, é preciso sinalizar que a gama de evidências históricas é praticamente inesgotável, e todas as expressões verbais ou escritas do ser humano, todas as criações, tudo o que manipula tem o potencial e a obrigação de fornecer *insights* a respeito dele (BLOCH, 2003). Penso, portanto, que os textos publicados nos jornais de Bragança Paulista no início do século XX acerca daquela sociedade, bem como sua relação com as sensibilidades e a educação, são fontes que, depois da análise do historiador, tornam-se documentos históricos.

A respeito dessa ideia, Thompson (1981, p. 321) compreende que

O objeto imediato do conhecimento histórico [...] compreende “fatos” ou evidências certamente dotados de existência real, mas só se tornam cognoscíveis segundo procedimentos que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos.

Estes documentos podem ser percebidos como monumentos que consagram uma visão específica da realidade (LE GOFF, 2003). Nesse contexto, considero como tarefa do historiador transcender a mera análise textual e a natureza documental, investigando tanto a sua criação quanto as diversas intenções e os conflitos envolvidos, bem como as interações sociais a ele relacionadas.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 2003, p. 547-548)

A concepção de história formulada por Benjamin consolida-se a partir da percepção de que todo discurso oficial remonta e constitui um conformismo social e político (e proponho pensar neste trabalho, educacional). A concepção de uma história eurocêntrica, calcada em hierarquias, acaba sendo imposta, gerando o apagamento daquelas vislumbradas fora de determinado padrão. Todavia, todos os vestígios históricos são importantes, de modo a se oporem àquelas que “[...] foram usadas para espoliar e caluniar [...] ou criar narrativas que empoderem e humanizem (ADICHIE, 2019, p. 32).

Com esta perspectiva em mente, a partir de um repertório e intencionalidade materialista construtivo da história cultural, Benjamin percebe que o objeto histórico precisa se apresentar enquanto “mônada”⁵, dando condições para uma abordagem histórico-crítica “[...] a favor do passado reprimido” (BENJAMIN, 2020, p. 18), resultando, assim, em uma crítica epistemo-reflexiva.

⁵ Quanto ao conceito de mônada, Benjamin (1984, p. 70) entende por “[...] a descrição [...] [da] imagem abreviada do mundo”.

Considero as contribuições da história cultural como uma proposta teórica estimulante para a apreensão do conhecimento histórico. Isso ocorre porque esse conhecimento não se baseia unicamente nas narrativas documentais do passado, mas se engaja na análise crítica do processo histórico, que não deve ser interpretado como um objetivo fixo ou uma evolução linear e mecânica rumo a um futuro glorioso. Portanto, meu objetivo não é explicar o passado conforme ele é apresentado em sua forma oficial, mas examiná-lo de forma crítica a partir de questionamentos pertinentes ao presente. Afinal, a história envolve o tempo presente, moldado pelas ações dos indivíduos em suas respectivas eras, e essas questões são permeadas por intencionalidades e tensões.

Compreendo, ainda, que há práticas sociais e culturais que ultrapassam a linearidade histórica construída na perspectiva das classes dominantes. Penso que elementos outros, tais como a memória, as flutuações culturais e as produções de segmentos sociais diversos, também são fontes de vestígios históricos e, quando revisitadas, têm potencialidade de romper com o pensar e fazer histórico convencionais, trazendo à tona suas contradições, idiossincrasias e conflitos que tornam a história polissêmica e polifônica (BAKHTIN, 2010).

Benjamin (1987, p. 232) demonstra, inclusive, que um acontecimento em si, tomado de forma isolada, não é importante enquanto fato para a história. Sua importância é percebida na forma como se conecta, articula-se com a construção do tempo presente.

O historicismo se contenta em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 1987, p. 232)

Tendo todas essas questões em mente, neste trabalho levo em consideração e destino um olhar atento aos aspectos informais e populares percebidos enquanto vestígios nos jornais do início do século XX na cidade de Bragança Paulista. Tal postura é o que - assim compreendo - permitirá uma leitura significativa a respeito da história da educação das sensibilidades, além da inculcação de certa lógica racionalista fabril que estão inscritos num contexto da micro história. Dessa maneira, pretendo me afastar da percepção de uma história embasada nos feitos registrados oficiosamente pelos “vencedores” da história, direcionando-me para uma história “à contrapelo”, conforme Walter Benjamin, ou, ainda, para uma história “vista de baixo”, conforme Edward Palmer Thompson.

2 OLHARES PARA A EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Ao refletir sobre as ideias de Larrosa (2003), penso que a educação é atravessada pela experiência. Tomada como formação humanística, tal educação mostra-se na relação com a sensibilidade estética, o que implica uma conexão interna estabelecida pelo indivíduo com aquilo que ele assimila. A educação não precisa representar um procedimento externo, no qual o indivíduo transforma o ato de conhecer em algo simplesmente satisfatório. Pelo contrário, é um processo interior que, ao absorver o que lhe é apresentado, desafia o indivíduo a refletir sobre si mesmo, passando por uma metamorfose, transcendendo a sua forma atual.

Isso ocorre através da experiência sensível que é forjada junto ao objeto do conhecimento adquirido, integrando-se à maneira como ele sente e percebe a realidade. Diante desses entendimentos, é possível compreender que o conhecimento não apenas é assimilado, mas também se inscreve no próprio ser, estimulando sentidos e sensibilidades. Sobre o imbricamento da experiência no processo de formação dos indivíduos, Larrosa (2003, p. 52-53) compreende que este último

[...] está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem do não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A educação, que perpassa o ser em suas sensibilidades refere-se ao próprio sujeito que apreende. Levando em consideração seus aspectos vários e experiências individuais, a consequente construção do conhecimento acaba por se dar de forma fenomenológica - nunca da mesma forma - não podendo ser prevista enquanto fenômeno histórico-social. O sujeito, junto à realidade apreendida, como em uma jornada, deve ser impulsionado internamente, dirigindo-se e reexaminando indagações pessoais, construindo-se, desequilibrando-se e modificando-se (LARROSA, 2003).

Baseando-se em Larrosa (2003), penso que esses são os motivos que me levam a compreender que

[...] a educação, enquanto experiência formativa, “não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele” (LARROSA, 2003, p. 53).

Contudo, a educação é um processo de socialização do indivíduo que pode ser pensado à luz de sua historicidade, que pressupõe um dado contexto sociocultural. Tratar de educação sem levar em conta tais aspectos, implica em análise anacrônicas e falaciosas.

Penso ser possível propor o diálogo entre os pensamentos de Larrosa (2003), Benjamin (1987) e Taborda (2012) para refletir sobre a dimensão do sensível, das sensibilidades, na relação com a educação enquanto experiência formativa. Penso que Larrosa (2003) dialoga com Benjamin (1987) à medida em que ele entende que a experiência da formação, que se dá através das inúmeras formas de sensibilidade e que é concebida enquanto experiência estética, só pode ser articulada através do ato de narrar, princípio defendido pelo filósofo judeu alemão. Esses dois teóricos vão ao encontro de Taborda (2012) tendo em vista que, a partir daquilo que se compreende enquanto saber sensível, “[...] ou o saber pelos sentidos, está fundamentado na experiência, ou seja, na experimentação do mundo e sua realidade, no modo de ser, estar e de interpretar as várias perspectivas da realidade à sua volta”. A esta experiência de tomar o mundo pelos sentidos e experimentar de forma subjetiva a realidade e sua leitura eu chamo de sensibilidade. A sensibilidade (enquanto tomada de consciência do mundo sensível) é a forma como eu, enquanto sujeito racional, reflexivo, imerso na realidade e espantado por ela, uso meus atributos tanto cognitivos quanto de meu corpo (tato, paladar, visão, audição) para me relacionar e me sentir no mundo real. A esta complexa tomada de consciência do meu entorno e como me é passado, assim como passo adiante tais percepções, tem-se a definição de educação. A educação pelas sensibilidades é a busca por entender e aceitar o homem de forma holística – em sua totalidade – e não somente como um receptor de estímulos que devem ser apenas memorizados. A educação (dentro do contexto escolar) enquanto processo de transmissão de experiências pode tanto ampliar quanto alienar tal potencial.

Benjamin (1987) discorre sobre a potencialidade da educação na transmissão de experiências e, conseqüentemente, de valores polissêmicos relacionados à esfera da cultura e do social. Guimarães (2007) afirma essa concepção, visto defender que memórias vivas e comuns ganham potência a partir da transmissibilidade. Para isso, é preciso um movimento em que se faça problematizar a tendência da educação formal em se colocar à disposição de contextos políticos sócio culturais e relações de dominação, repercutindo, para além da legitimação histórica de constructos de poder, na valorização de elementos e representações de

perspectivas culturais e sensibilidades específicas e desconectados da realidade social idealizada.

Apontar o apagamento dos espaços e meios onde são processadas as iniciativas de educação não formal (como pude perceber, silenciados ou renegados na arena dos periódicos bragantinos da virada do século XIX para o XX) pressupõe o entendimento das diferenças entre escolarização e educação. A escolarização está relacionada ao conhecimento concebido no espaço escolar, embora seja possível realizar reflexões a respeito das maneiras pelas quais este foi sendo conformado historicamente e analisar os agentes externos à escola que buscam discutir sua função político-social

A escola, então, assume o papel de uma das instituições sociais que se disponibilizam a uma dada formação do indivíduo, apresentando a ele uma específica rede de interações sociais. Sabe-se que educação formal, aquela processada no interior das escolas brasileiras, apresenta tendências eurocêntricas, masculinas e instruídas intelectualmente - valores estes transmitidos de forma hegemônica, que acabam por ser instalados nos sujeitos. Questão essa que converge com a permanência e manutenção de uma determinada tradição elitista, e, ainda, com a ideia de continuidade do passado rumo a um entendimento turvo de evolução - como se tudo apenas daquela forma permanesse, paralisado, lançando ao apagamento e à margem da existência de outros modos de apropriação cultural por outros sujeitos.

Este modo de apreensão do conhecimento não considera a dialogicidade e, muito menos, as experiências prévias dos educandos, que são tratados como meros receptáculos de informações sem qualquer relação com suas respectivas vivências (FREIRE, 2021). É um formato que não pode ser compreendido enquanto algo em processo e construção, mas previamente estabelecido, com a intenção de condicionar as crianças que, em algum momento, ocuparão espaços de relevância social e política.

Conforme Taborda (2012), adentrar na história da educação dos sentidos implica examinar uma série de disciplinas diferentes, considerando uma variedade de perspectivas ao explorar as tensões e interações entre cultura e natureza. Isso nos conduz a uma busca pela compreensão dos elementos que constituem nossa humanidade, assim como das mudanças históricas que indicam uma evolução além do estado natural. Nesse contexto, percebo que a educação dos sentidos não implica prever ou adaptar as maneiras de perceber e sentir o mundo. Essas abordagens podem perdurar, ser reinterpretadas ou até mesmo ser transformadas no decorrer do tempo.

Saliento, para tanto que as sensibilidades, enquanto manifestações de existência e inserção na realidade sócio-histórica por meio de sensações e emoções como respostas dos sentidos que, são influenciadas e influenciam os fenômenos tanto físicos quanto psíquicos encontrados no contexto da realidade. Pesavento (2007) sugere que as sensibilidades constituem uma maneira de perceber e compreender o mundo que transcende o domínio do conhecimento científico, emergindo não da razão ou de construções mentais complexas. Pode-se argumentar que o domínio das sensibilidades encontra-se em um domínio anterior à reflexão, na essência animal da vivência humana, originada do corpo como uma resposta ou reação diante da realidade.

Taborda (2020, p. 4) compreende nossos sentidos como “[...] janelas que fazem a mediação entre o mundo interior e o exterior em cada um de nós [...]”; Le Breton (2016, p. 25), nessa mesma direção, defende que “corpo e os sentidos são mediadores de nossa relação com o mundo”. Pode-se considerar que a corporeidade, aqui, é moldada pelos nossos sentidos, os quais são influenciados por odores, sabores, tonalidades e sons. Por meio de sensibilidades específicas, essa corporeidade torna-se comunicável e capaz de ser interpretada por meio da lente de um órgão sensorial

Diante de tais considerações, reflito sobre como determinadas sensibilidades vão sendo incutidas no imaginário de determinada população a partir da marginalização de algumas experiências e da idolatria de outras, questões essas presentes nos jornais bragantinos da virada do século XIX para o século XX, tendo o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá como catalisador de sensibilidades politicamente idolatradas. Analisamos também de que formas os sentidos vão sendo impactados, transformando as maneiras que sentimos através da corporeidade (TABORDA, 2012).

Direciono meu olhar para uma educação que presume estarmos atentos para os sentidos e as sensibilidades – tomados como artifício político de conformação social e tendo a escola da virada do século (tendo a modernidade como palco) como possível lugar de tal reconfiguração social, compreendendo as sensibilidades como aquilo que é resultado do estímulo dos sentidos humanos. Isto é, refletindo sobre as transformações dos sentidos – ora marginalizados – em prol de determinada racionalidade fabril – para conseguir resolver, manobrar as novas maneiras e exigências do mundo moderno e sobre os elementos vários ao nosso redor, sobretudo impactados pelas noções historicamente construídas acerca da educação das sensibilidades no contexto da sociedade bragantina no raiar do século XX.

Desta forma, escolho olhar para a educação enquanto uma prática social mais ampla e passível de formulações sociais a partir de agentes de fora da escola. Penso a educação como uma prática extremamente complexa, que pode ser contextualizada e discutida no rastro da história (nesta pesquisa, especificamente, da história cultural), e que igualmente apresenta potencial humanizante à medida que dá abertura ao acolhimento dos sujeitos em sua condição de ser que é afetado por diversas experiências e memórias.

Essas movimentações que envolvem a educação dos sentidos e das sensibilidades, seja por uma ou outra intencionalidade, residem no campo do simbólico e, por isso, carregam em si ideologias, signos e significantes. Para Volóchinov (2017), tudo aquilo “[...] que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. Signo é compreendido como qualquer símbolo imbuído de sentido, já que a conexão entre as formas de entender a vida (em meio a seus aspectos culturais) e o ambiente em que vivemos estabelece o espaço onde ambos coexistem, que é, justamente, o universo dos signos (GERALDI, 2016).

De acordo com Volóchinov (2017, p.93),

Os signos também são objetos únicos e materiais e [...] qualquer objeto da natureza pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites de sua experiência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sgnica.

Da análise de fontes como um método para uma abordagem histórica da educação por meio dos sentidos emerge uma discussão rica em nuances e vozes variadas, ou, de acordo com a perspectiva sócio-discursiva proposta por Bakhtin (2010), polissêmicas e polifônicas. Qualquer enunciado, seja ele oral ou escrito, tudo o que expressamos ou tudo o que é estabelecido, obtém significado e relevância em um contexto de interações sociais (Volóchinov, 2017). Essas interações ocorrem não somente entre os sujeitos, estando localizadas no interior de um cenário social, político, histórico e cultural mais amplo, enfatizando seu aspecto de confronto e tensão, resultando em permanências e rupturas.

Nessa direção, Volóchinov (2017) compreende que a enunciação, em sua essência, resulta da dinâmica da interação social. Isso se aplica tanto a um ato de fala específico, moldado

pela situação imediata, quanto ao contexto mais abrangente que abarca as circunstâncias da existência de uma comunidade linguística em particular.

Segundo este mesmo autor, qualquer elemento pode ser um enunciado, e é nesse sentido que pretendo realizar reflexões acerca da relação entre a configuração de determinadas sensibilidades propostas pelas fontes documentais pesquisadas do início do século XX. Fontes essas construídas e difundidas por agentes que dispunham do meio de comunicação em massa da época (os jornais) para propor uma determinada sensibilidade para a modernidade – tendo a escola como instrumento para tal formatação e apagamento.

Nesse contexto, permito-me afirmar que a escola apresenta-se como um meio para disciplinar e reprimir sensibilidades dissonantes e, sob essa perspectiva, compreendo que as fontes indicam uma variedade de significados, os quais são tingidos por vozes sociais que não necessariamente estão em um diálogo harmonioso; ao contrário, são marcados por tensões e conflitos dentro de uma perspectiva que, enquanto vestígio, pode ser apreendida de uma ótica de civilidade e que tem o Grupo Escolar como seu catalizador. É sobre esse Grupo que trataremos no capítulo seguinte.

3 GRUPO ESCOLAR JORGE TIBIRIÇÁ: ENTRE VESTÍGIOS E RACIONALIDADES

A construção do grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá foi permeada por anos de discussão e rupturas políticas, nem tanto acerca do valor da educação em si, era o valor político e a mensagem que se enviariam aos agentes políticos bragantinos na virada do século XIX para o século XX que ditava tal empreita. Essa discussão, em um primeiro momento trabalhada em meu trabalho de Mestrado, referia-se à tensão sobre qual rumo Bragança Paulista tomaria a partir do ideário republicano; em um segundo momento, levantamos o debate sobre a sensibilidade (enquanto construção da subjetividade social do ente) esperada na sociedade moderna urbana bragantina.

Bragança Paulista, Estado de São Paulo, enquanto freguesia (de acordo com o almanaque da cidade) em 1756, forma-se em torno de uma capela – que hoje é a praça central, contendo a catedral da região. Ela detém grande importância durante todo esse período diante de sua intensa atividade comercial baseada na cultura do café. O intenso comércio de café, grãos e cereais acaba por tornar Bragança um polo emergente tecnológico, com a chegada de veículos motorizados, aparelhos para colheita de café, telefone e, em 1905, a energia elétrica.

Neste período (de 1870 a 1910) há um grande número de publicações jornalísticas. De acordo com o *Almanaque de Bragança para 1900*, foi em janeiro de 1875 que José Cândido Furquim de Campos trouxe a primeira máquina gráfica, fundando, em fevereiro desse mesmo ano, com o nome de *Século 19*, o “jornal bragantino”; três anos depois, ele transferiu a propriedade da tipografia a um grupo que então começou a divulgar um outro jornal, intitulado *O Guaripocaba*, cujo principal nome foi o major Manoel de Almeida Carneiro, que, além de comerciante, desempenhou as funções juiz, oficial de notas de hipotecas e escrivão do júri.

Quando ainda se publicava *O Guaripocaba*, Furquim de Campos comprou mais um prelo, começando a publicar outro semanário, *Labaro*, jornal popularesco que durou apenas alguns meses, mudando de nome para *Bragancense*. Os exemplares, publicados em dias indeterminados, eram distribuídos de forma gratuita. Em 3 de novembro de 1895 foi fundado o *Cidade de Bragança*, sendo que o último jornal impresso - posteriormente nominado BRAGANÇA JORNAL - veio a encerrar as atividades durante a pandemia de COVID em 2021.

Estes jornais tiveram enorme papel como divulgadores de ideais republicanos e, como apontado no trabalho “Grupo escolar dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890 – 1910)”, serviram de palco para discussões sobre como a sociedade bragantina deveria se (con)formar diante das tendências político-sociais e culturais que, para o grupo então vigente, entendia-se como modernidade.

Por este motivo privilegiei os periódicos bragantinos por trazerem de forma mais clara as tensões e articulações entre a cultura letrada burguesa do início do século XX, campo imanente de expressão das elites, e a cultura oral popular, que constituem dimensão fundamental da formação das culturas urbanas e das relações de poder na cidade moderna.

Assim, os jornais tornam-se a arena de formulação, articulação e expressão dos modos de pensar da elite bragantina. Ao se projetar sobre a cidade em formação e, principalmente, sobre os locais e costumes populares, a cultura elitizada, nos jornais da época expõe-se a inúmeros embates e tensões. Os periódicos tornam-se valorizados na trama social dos diversos segmentos, matizados como importantes portadores de formulação e propagação dos imaginários sociais nestas primeiras décadas do início do século. A imprensa constitui um campo de disputa extremamente dinâmico de diferentes projetos sociais. No pensamento letrado deste período, ela é vista não só como instrumento de articulação e discussão dos interesses das elites letradas bragantinas, mas também, e principalmente, como veículo de formação social e ético da população. Nas páginas dos jornais, a cultura popular e o pensamento do povo articulam-se nos discursos dos setores dominantes sobre o caráter da nacionalidade, sobre a higienização do espaço urbano, sobre a instrução pública – sendo a escola (em especial a imagem do grupo escolar) o catalizador para tal formação.

Desse modo ocorreu a fundação do Grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá – a partir de discussões não educacionais ou pedagógicas, mas políticas. Em um primeiro momento, a discussão acerca das escolas isoladas (apontadas com críticas, pois, segundo tais periódicos, representariam um projeto arcaico, disfuncional e monárquico); após, de 1905 a 1910, tem-se a discussão da importância de um prédio para a escola e como ela representaria os anseios republicanos para modernizar a malha urbana e educar a população bragantina. Somente em 1910, com prédio próprio, teremos a escola idolatrada: o grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá.

O termo “idolatrada” não foi aleatório; ele foi por mim escolhido no período do Mestrado: o conceito grego de idolatria refere-se a “reflexo” – o grupo escolar. Isso porque, de acordo com o debate desde sua concepção em Bragança Paulista, ele era antes de tudo um reflexo dos grupos políticos dominantes e seus anseios por, engendrar uma determinada perspectiva de educação e manutenção de uma visão política para Bragança Paulista, levando inclusive a uma ruptura do Partido Republicano Bragantino e até mesmo à expulsão, para Campinas, de membros contrários aos pressupostos republicanos então no poder na cidade.

Nos periódicos aludidos, as discussões eram sempre generalistas. Em um artigo discutia-se a postura dos “caipiras” ao escutarem pela primeira vez o motor de uma máquina de processamento de café, imaginando ser uma onça. Em outros, críticas sobre a quantidade de morféticos na cidade, ou ainda, compra e venda de escravizados (no início do século XVIII o comércio humano era um dos papéis de destaque de tais jornais).

Desde 1877 vários Códigos de Posturas e regras (sempre traduzidas em ameaça de multas) apontavam os perigos de morféticos andando pela cidade e como seriam um perigo para a moral das pessoas; nessas legislações havia as relacionadas à higiene e até mesmo à largura das calçadas e quantas vezes estas deveriam ser varridas durante a semana. Havia uma lógica textual a serviço de uma lógica política – textos críticos ou de denúncia, textos legais (com nova legislação acerca do discutido nas edições anteriores) ou textos propondo ao poder público a solução do problema apontado alguns meses antes. Tais códigos e sua análise crítica pode ser lido em mais detalhes em “O Grupo Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890-1910)”, trabalho de mestrado que discute a formação do grupo dentro do embate político travado no partido republicano bragantino.

Esta lógica foi o objeto explorado em meu trabalho anterior: como estas discussões se materializaram no primeiro grupo escolar de Bragança Paulista. Contudo, nas duas primeiras décadas do século XX, uma mudança textual chamou-me a atenção: a discussão geral (para grupos sociais) se torna específica (em relação a indivíduos). As críticas ou notícias nos periódicos apontavam para a escola como local especializado, com currículos específicos, para formar os indivíduos. Tal escolha também permeia a forma com o próprio grupo escolar foi projetado nos jornais. Pesquisando o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, eu pude perceber dois momentos muito importantes: a emergência de um grupo escolar em Bragança Paulista (quando ele é instituído em 1897 na Rua do Comércio, até 1905) e todo o debate político levantado a partir de 1905 até 1910.

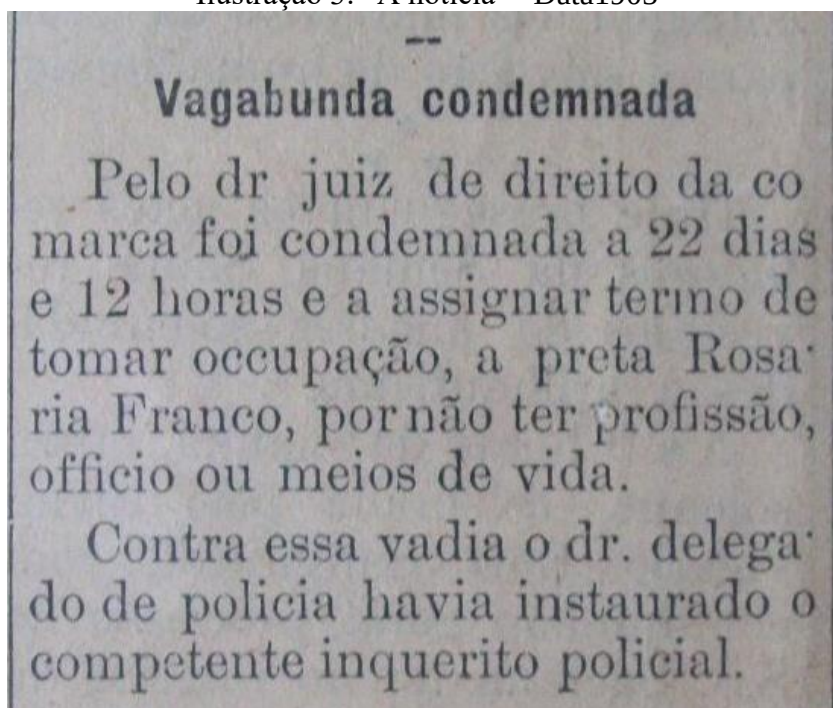
No primeiro momento há uma discussão sobre as trevas, falhas, erros e como era considerado atrasado o modelo de escolas isoladas. Escolas isoladas eram na verdade professores que, mediante concurso público, lecionavam em suas casas ou em fazendas cedidas por seus proprietários. Não havia um currículo definido e, muitas vezes, a escola mudava juntamente com a mudança de professor. De 1897 até 1905 há nos jornais bragantinos um intenso debate sobre como deveriam ser agrupadas estas escolas com o modelo que se instaurava em São Paulo: a proposta do Grupo Escolar. Durante este período os jornais noticiavam as várias escolas espalhadas por Bragança e, muito raramente, apontavam aquelas que se recusavam (professores que se recusavam), por falta de espaço e estrutura, a irem para a Rua do Comércio. Se os professores não queriam ou não tinham condições de irem ao centro, imagine os filhos de colonos, as crianças que moravam fora da malha urbana que simplesmente nunca foram noticiados e apenas se juntaram à coletividade de “caipiras” ou “desvalidos” que compunham as notícias de fim de jornal que traziam o atraso do entorno da cidade, interessante perceber que, nas páginas dos jornais, caipira sempre é colocado em tom pejorativo – mais do que o trabalhador do campo, mas como aquele desprovido da compreensão da tecnologia dos novos tempos – tempos civilizados, assim como desvalidos, diferente do caipira, não é somente visto com tom pejorativo, mas como alerta de uma ameaça ao progresso social da cidade, ou seja, enquanto o primeiro é visto de forma jocosa, o segundo como um elemento a ser extirpado – ambos devem porém ter o mesmo destino: a escolarização para sua devida formação social civilizatória. Neste período trevas, escolas isoladas e de campo eram agrupadas nas notícias – assim como luz, urbano e Grupo Escolar eram colocados em outro campo textual.

Com a visita de Jorge Tibiriçá, então presidente do Estado, e ante a inauguração da eletricidade na cidade, surge uma outra forma de descrever o Grupo Escolar: o ambiente de discussão política e os rumos que Bragança deveria tomar enquanto cidade com um partido republicano dividido.

Esta divisão ocorre por duas alas: uma ala voltada aos interesses dos fazendeiros da região e outra ala que pensava em termos de modernização dos meios de plantio e colheita do café. Nesta segunda ala havia José Guilherme, educador famoso em Bragança, fundador da primeira escola particular, professor e uma das vozes mais proeminentes do Partido Republicano Bragantino. Até 1905 seu nome era cotado para batizar o primeiro grupo escolar da cidade (MEDEIROS, 2013).

Na primeira ala havia a família Leme – fundadores da cidade e proprietários tanto de fazendas como de boa parte dos terrenos cedidos para formar o centro da cidade de Bragança (inclusive, a capela na qual formou-se a freguesia, que hoje forma a catedral no centro da cidade, fora doação de Antônio Pires Pimentel) que advogavam por um partido liberal voltado às questões de manutenção da atividade agrícola. Jorge Tibiriçá era um fazendeiro de Itu, e apô o nome dele no primeiro grupo escolar em Bragança foi uma mensagem clara de qual seria o rumo escolhido para a cidade como um todo. Todavia, ao largo da discussão política em torno do símbolo que o Grupo Escolar representava, houve também uma discussão sobre a sua função sociológica enquanto formador de cidadãos modernos. Neste ponto havia confluência entre as duas alas – que um ideal de mulher, homem, higiene, cidade deveria ser apontado por uma elite letrada, porém, reproduzida a partir da escola. Essa proposta é apontada em alguns textos nos periódicos (que eram semanais e nem sempre constantes) a partir de 1905; ao contrário de ser um trabalho exaustivo, escolhi separar marcadores que se encaixam nas edições que discutiam a cidade e a escola e que seguem uma métrica que se repete: notícias sobre pessoas (e não apenas grupos periféricos), o conceito republicano do que seria ser civilizado e o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá como locus adequado para condicionar o primeiro (cidadão “periférico”) às sensibilidades esperadas de um cidadão bragantino. Estas notas tornam-se mais evidentes a partir de 1905. No ano de 1905, no Jornal “A notícia” tem-se a seguinte nota:

Ilustração 3: “A notícia” – Data 1905

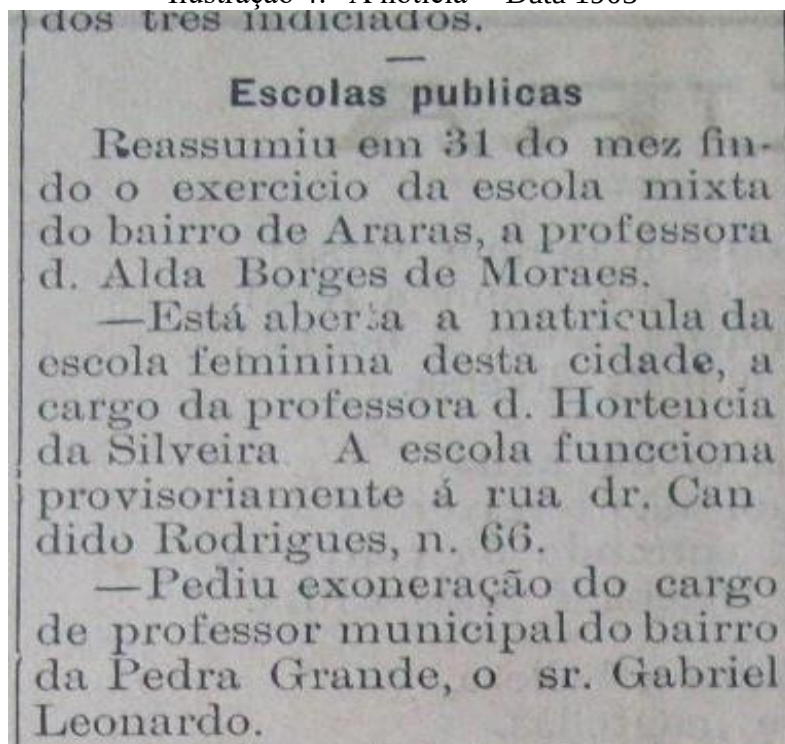


Fonte: CDAPH

A chamada da nota, mesmo quase 120 anos depois, incomoda: “vagabunda condenada”. O termo vem do latim e traz duas concepções: aquele que é propenso a algo (BUNDUS) e a propensão a esse algo, que seria vagar (VAGARE). Ou seja, em sua etimologia traz a ideia de quem é dado a vagar sem destino, sem morada. Entretanto, no século XX tal termo já é pejorativo e considerado xingamento – de diferentes matizes – para diferentes sexos. Para o homem, ser vagabundo seria aquele que não quer trabalhar; para a mulher, seria alguém de práticas promíscuas. Eis o incômodo da chamada da nota – uma “vagabunda condenada” vai além do fato de não trabalhar, mas aponta um julgamento de valor moral sobre a mulher; nela, nomeia-se e classifica-se socialmente a mulher, inclusive por sua cor. Antes do nome, Rosaria Franco, vem um marcador social definido pela sua cor – “a preta Rosaria Franco” e, apenas como nota e dado como certo – sua condenação, 22 dias e 12 horas de detenção e procurar uma ocupação, pois ela não teria profissão ou meio de vida.

No último parágrafo segue o apagamento novamente de todo rito processual ou de quem seria Rosaria – ela volta a ser adjetivada – “vadia” (novamente, em sua origem o termo significa “andar sem rumo”, em que pese já haver a conotação dúbia atual) – diante do inquérito policial instaurado contra ela. Ainda na mesma edição em que temos a nota sobre Rosaria Franco, na mesma página, temos o informe sobre a abertura de matrículas para a escola feminina:

Ilustração 4: “A notícia” – Data 1905

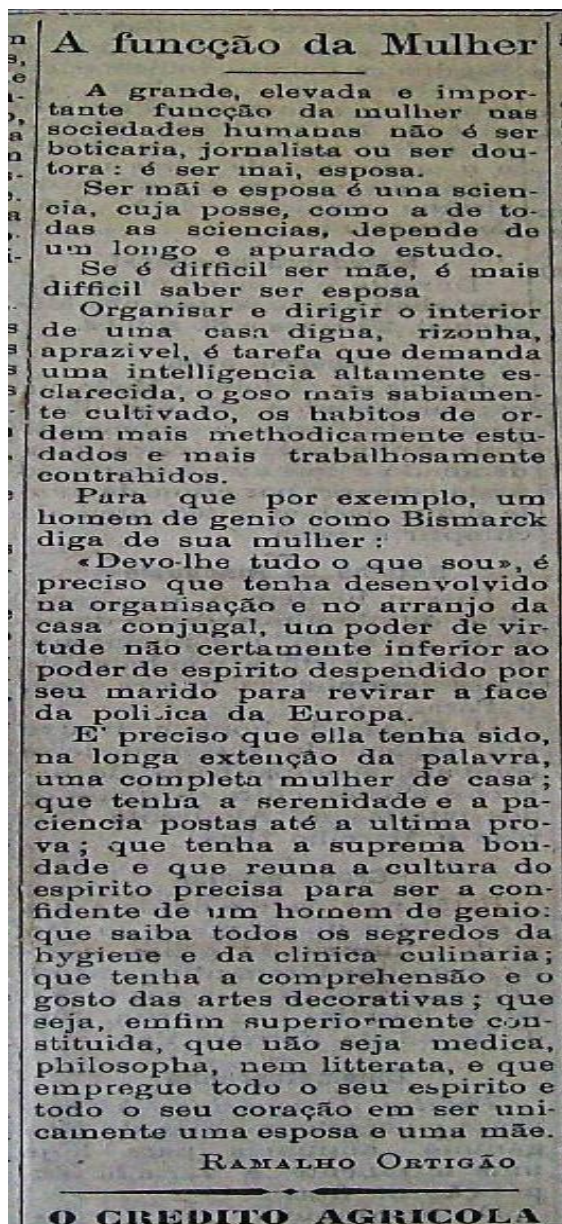


Fonte: CDAPH

Há um marcador social apontando o tipo de pessoa que não se quer – ou se condena – na cidade (pela falta de trabalho), e a solução é sugerida ainda na mesma coluna de notas: matricular-se na escola feminina da cidade (esta escola – ainda em 1905 – seria anexada, enquanto escola isolada, ao grupo escolar).

No final da edição deste periódico, um de seus colunistas (Ramalho Ortigão) escreve:

Ilustração 5: “A notícia” – Data 1905



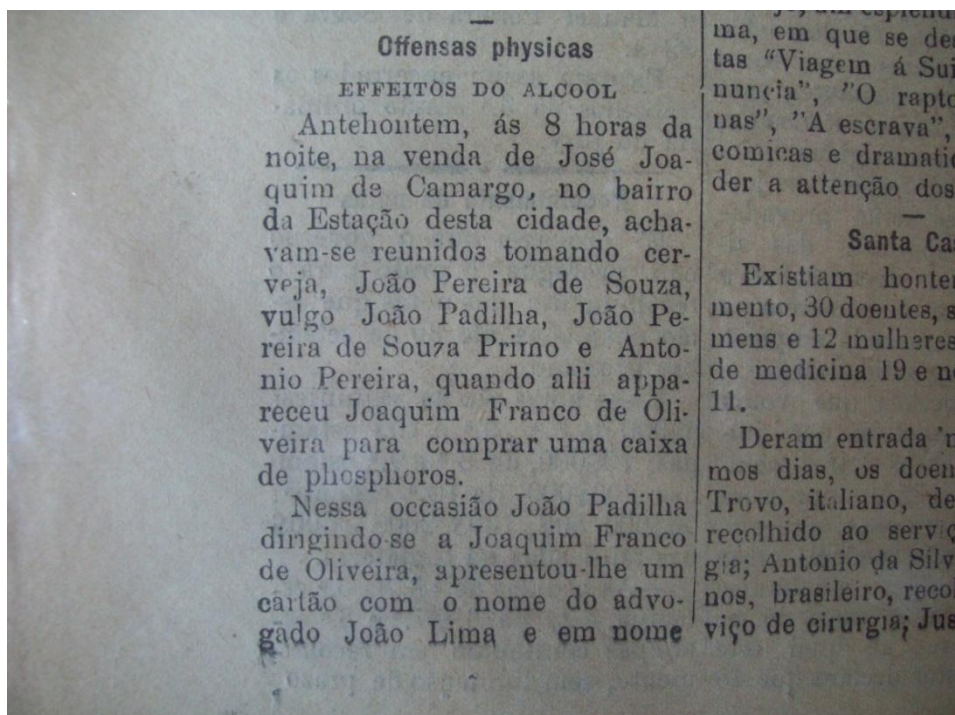
Fonte: CDAPH

Neste artigo de Ramalho Ortigão, temos então em fechado o raciocínio da edição do jornal – uma notícia sobre a Bragança das ruas – com a prisão de Rosália Franco, o local

esperado para abrigar as meninas (na escola isolada que ainda viria a ser anexada ao Grupo escolar) e o resultado ideal da elite letrada bragantina – ter na mulher a vitrine do homem moderno. A construção do texto é instigante; o papel, segundo o autor, da mulher não é ser uma farmacêutica ou versada nas notícias ou ainda doutora, embora ele coloque como ciência (algo como técnica a ser aprendida) ser mãe e esposa. Esta ciência exigiria longo estudo, metódico, ordenado, método e inteligência frabril. Com a Revolução Industrial e a ciência administrativa traduzida nas práticas e nos costumes da vida privada, seria papel da esposa ser a gerente de tal empreendimento, estando a serviço da capacidade e do sucesso social do marido. Como não havia um currículo coeso e único para o ensino (tanto público como privado), o conteúdo era definido pelos educadores e pelas famílias, como apontado em uma chamada para a primeira escola particular para meninas de Bragança Paulista, fundada por José Guilherme Christiano e sua filha. (MEDEIROS, 2013)

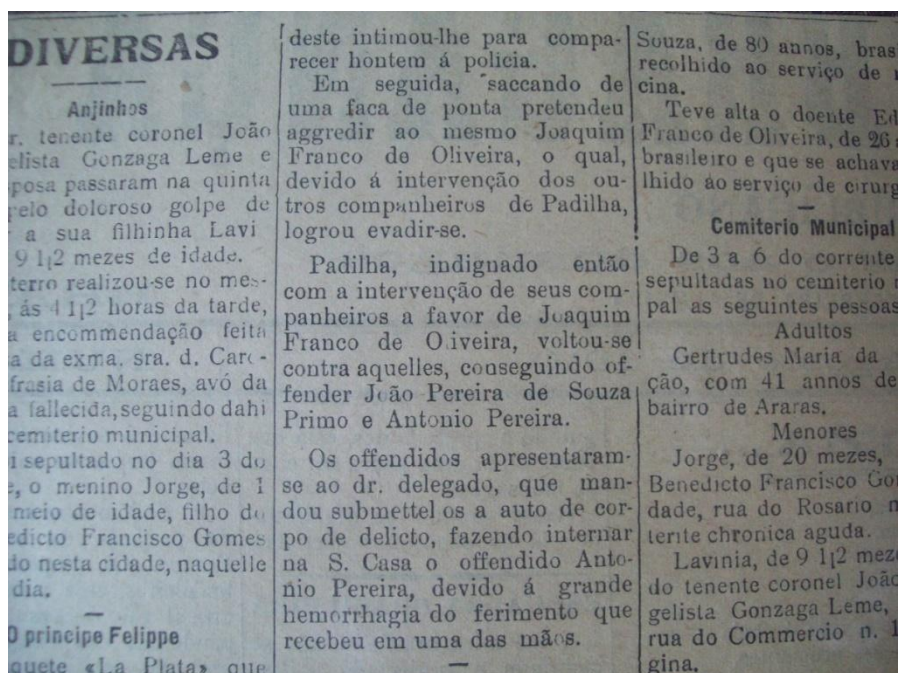
O currículo da escola de José Guilherme, segundo o Guaripocaba, previa: primeiras letras, gramática e análise da língua portuguesa, francês, inglês, latim, história pátria e noções geral, geografia, aritmética, noções de civilidade e economia doméstica, trabalhos de agulha, etc. Desta forma, o apagamento de mulheres como Rosália Franco dar-se-ia pondo em seu lugar o ideal de mulher como a projetada no texto de Ortigão. Assim como o caipira, o morfético ou a mulher sem ofício são descritos como uma ameaça à civilidade republicana moderna:

Ilustração 6: “A notícia”– Data 1905



Fonte: CDAPH

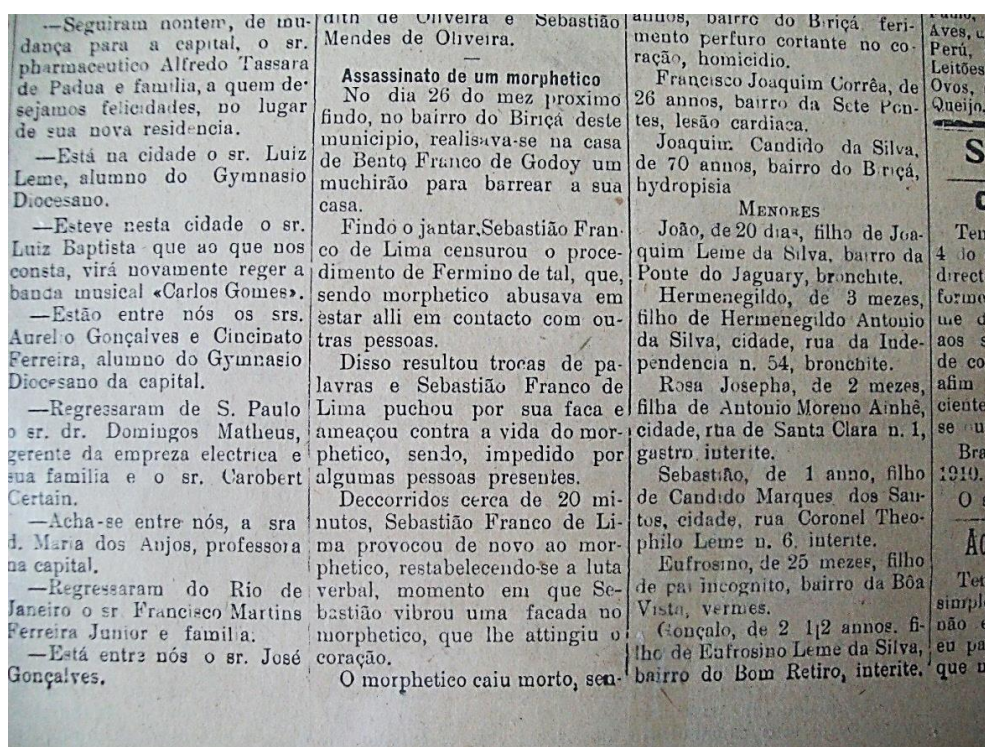
Ilustração 7 - “A notícia”– Data 1905



Fonte: CDAPH

A notícia acima, alguns meses depois da prisão de Rosália Franco, traz algo de semelhante: não é um grupo criticado, mas pessoas com nomes e sobrenomes sendo apontados como parte de um todo da população: os homens que, no final de semana, reúnem-se nas vendas para beber. Diferentemente de Rosália porém, não há marcadores de raça ou adjetivos – nem mesmo se explora o motivo da briga, e a atitude do delegado também é muito mais leve – apenas direciona para fazer os devidos curativos a um dos agredidos, atuando por lesão corporal o agressor. Interessante que, mais adiante, uma notícia parecida (textualmente) traz marcadores que há alguns anos havia tomado tons de denúncia social:

Ilustração 8 - “A notícia”– Data 1905



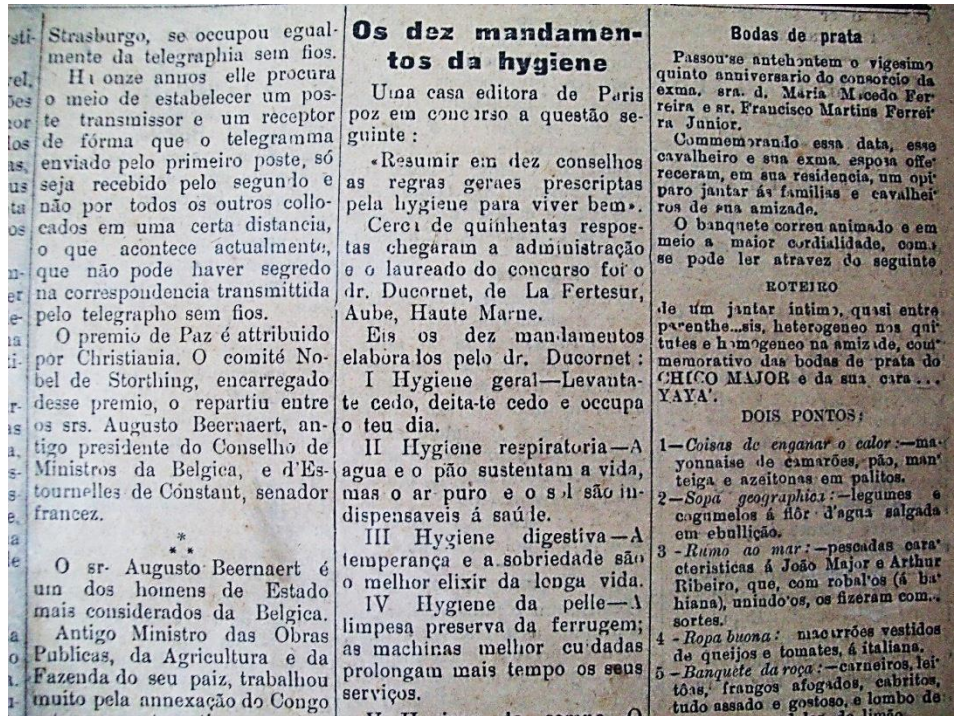
Fonte: CDAPH

Assim como há alguns anos e em diversos periódicos vinha se construindo a imagem dos andarilhos doentes como uma ameaça, além da saúde, moral para as pessoas (em especial aos jovens), aqui temos a individualização do agressor (pobre como Rosália, portanto, exposto) e o descaso com o agredido “Fermino de tal” – tendo como adjetivação “morphetico”. Há anos vários editoriais apontavam como solução expulsar os morféticos da cidade, existindo várias regras de postura, nos próprios jornais, impondo horários de circulação e até mesmo proibição de andar na Rua do Comércio. Diante dessa coerção social, Sebastião sentiu-se invadido -

“abusando em estar ali com eles” em contato com outras pessoas - pela presença de Fermino, acabando por assassiná-lo.

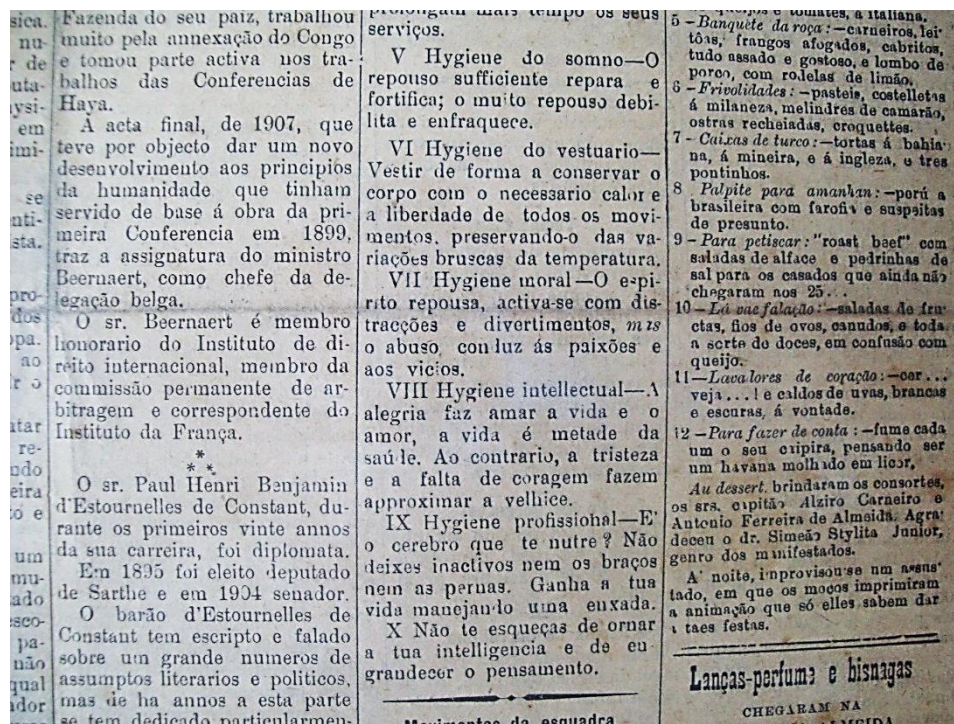
Duas semanas depois do ocorrido, um longo artigo trata dos 10 mandamentos da higiene:

Ilustração 9 - “A notícia”– Data 1905



Fonte: CDAPH

Ilustração 10 - “A notícia” – Data 1905



Fonte: CDAPH

Uma editora em Paris, a Belle Époque, chegava em Bragança Paulista, justificando o ensino de francês para as mulheres nas escolas femininas. Ela apontaria 10 princípios da higiene que, já no primeiro mandamento, nota-se em uma questão moral burguesa: a relação de bem-estar diretamente envolvida com o bem-ocupar seu dia. Uma pessoa ocupada, que acorda cedo, dorme cedo e neste intervalo se ocupa (trabalha) não é considerada vagabunda ou vadia e nem brigaria na venda por motivos torpes – a higiene, antes de saúde pessoal ou asseio, é uma questão política mercadológica.

O segundo mandamento aponta a questão do ar puro (além de alimentação): vários editoriais criticando a presença de hanseníacos – uma notícia sobre a morte de um e, como mandamento de saúde – e a importância de ar puro e sol.

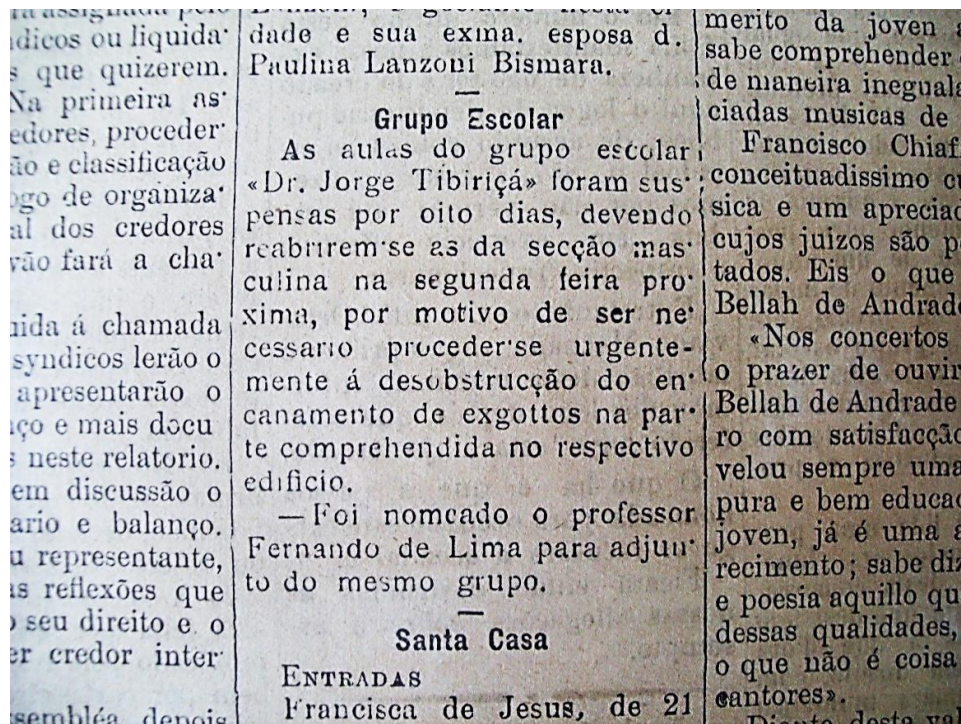
O terceiro mandamento trata da sobriedade na alimentação – expressando a necessidade de sobriedade quanto ao álcool (a briga na venda estava sendo regada a cerveja), o que afetaria o primeiro mandamento – deve-se estar ocupado e sóbrio para ser produtivo – como aponta o quarto mandamento, feito uma máquina!

Os mandamentos VII e VIII (higiene moral e intelectual) seriam, ao meu ver, a base proposta pelo autor do mandamento IX – a higiene profissional: para o autor, um cérebro

nutrido serve para movimentar mãos e pernas que manejem bem uma enxada, tendo pensamentos que ornem o intelecto, como aponta o mandamento X.

A higiene proposta, assim como os alertas indiretos noticiados, leva a uma outra notícia, informando a exigência de reparos no prédio onde o grupo escolar está situado (na Rua do Comércio), colocando “pressão” para a construção do prédio próprio para a escola:

Ilustração 11 - “A notícia” – Data 1905



Fonte: CDAPH

As críticas à casa usada para o Grupo e as condições de higiene, potencializadas pelos textos, visavam acelerar a construção do prédio próprio do grupo escolar – findo este em 1910 com inauguração pomposa e tendo as escolas isoladas anexadas e ele. As notícias que apontavam a necessidade de fechamento da escola por 8 dias para reforma do sistema de esgoto do prédio levaram pais e inspetores de ensino a visitas frequentes ao grupo – todas devidamente registradas no jornal ‘A NOTÍCIA’ em novembro de 1905. Há pedidos de prendas para as festas de final de ano e, na sequência, no início do ano de 1906 até meados de abril desse mesmo ano, de cobranças quanto à construção do prédio próprio – tendo este inclusive planta fornecida pelo governo da província de São Paulo.

O projeto arquitetônico do Grupo Escolar era do engenheiro José Van Humbeeck. O prédio seria de uma construção de um pavimento, considerando o declive existente no terreno e o seu tamanho, diversamente do que ocorreu na capital, onde os edifícios escolares foram

construídos em dois andares, por razões econômicas. O projeto era uma variação do Projeto-tipo de 1905 (tipologia Caçapava), que seria adotado nas cidades do interior.

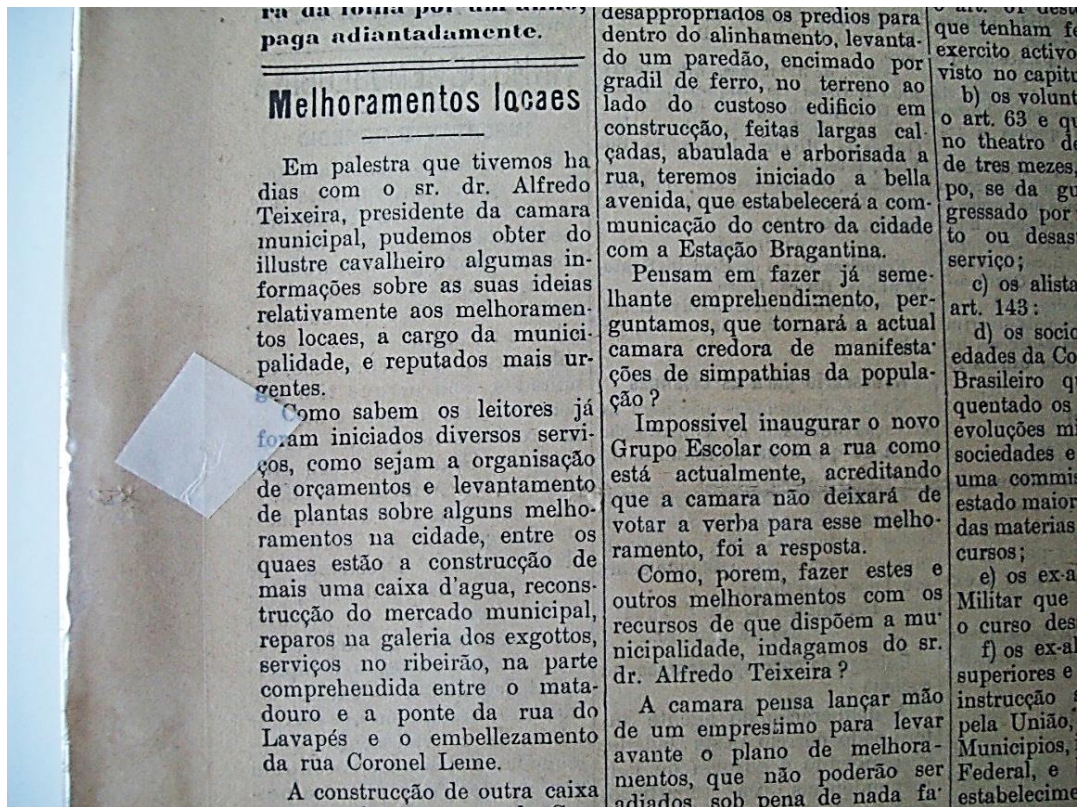
Ilustração 12 - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá



Fonte: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* – 1908-1909, 1909

Com o início da construção do Grupo Escolar, há notas nos jornais exigindo melhorias estruturais das ruas do centro da cidade (entorno do Grupo), como a crítica abaixo:

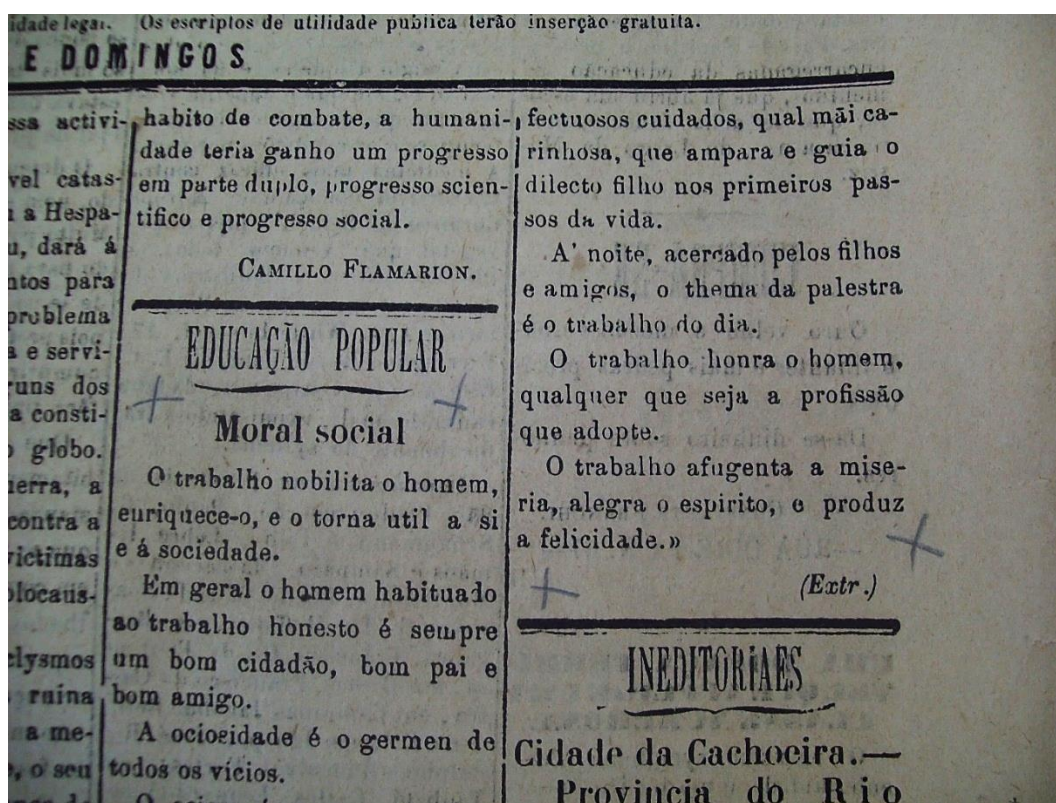
Ilustração 13 – “A notícia” – Data 1908



Fonte: CDAPH

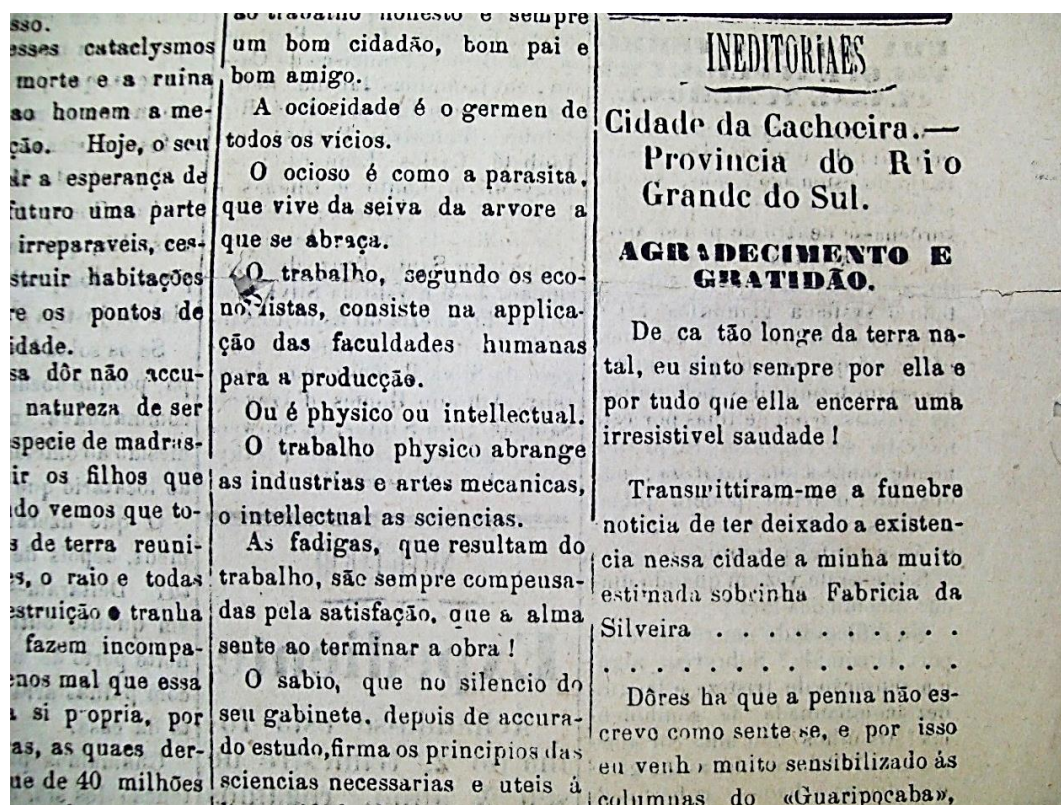
Entre todas as necessidades estruturais da cidade (nova caixa d'agua), uma merece destaque: não se poderia inaugurar o Grupo Escolar com uma rua não pavimentada – no casarão anterior, na Rua do Comércio, havia problemas estruturais de esgoto e um número maior de crianças que o casarão comportava, e o Grupo tinha um nome genérico: Grupo Escolar Bragantino. Agora, imbuído de um nome político de peso e com o imaginário de um prédio ao lado da catedral e do Clube Literário e Republicano, sua rua deveria fazer jus ao seu significado no centro da cidade – nem que fosse através de um empréstimo da Câmara Municipal para tal. Interessante que, no esteio da construção do prédio e da exigência da pavimentação, no final do caderno deste jornal, há o seguinte texto:

Ilustração 14 - "A notícia" - Data 1908



Fonte: CDAPH

Ilustração 15 - "A notícia" - Data 1908



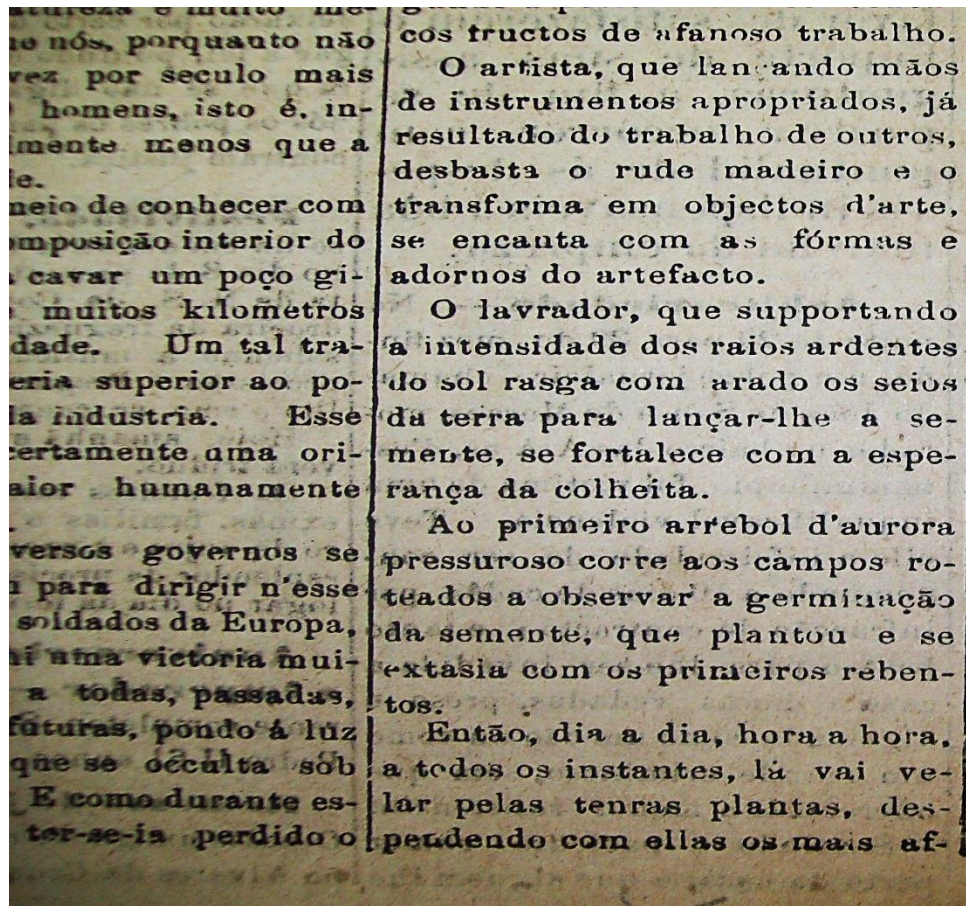
Fonte: CDAPH

Ilustração 16 - “A notícia” – Data 1908

a especie de madras- truir os filhos que ando vemos que to- ores de terra reuni- ones, o raio e todas destruição e tranha de fazem incompa- menos mal que essa a si propria, por erras, as quaes der- ague de 40 milhões or seculo. ureza é muito me- nós, porquanto não z por seculo mais homens, isto é, in- mente menos que a eiio de conhecer com oposição interior do cavar um poço gi- muitos kilometros ade. Um tal tra- ria superior ao po- a industria. Esse	O trabalho physico abrange as industrias e artes mecanicas, o intellectual as sciencias. As fadigas, que resultam do trabalho, são sempre compensa- das pela satisfação, que a alma sente ao terminar a obra ! O sabio, que no silencio do seu gabinete, depois de accura- do estudo, firma os principios das sciencias necessarias e uteis á humanidade, immortalisa-se le- gando á posteridade os benefi- cos fructos de afanoso trabalho. O artista, que lan-ando mãos de instrumentos apropriados, já resultado do trabalho de outros, desbasta o rude madeiro e o transforma em objectos d'arte, se encanta com as fórmãs e adornos do artefacto. O lavrador, que supportando a intensidade dos raios ardentes do sol rasga com arado os seios da terra para lançar-lhe a se-
--	---

Fonte: CDAPH

Ilustração 17 - “A notícia” – Data 1908



Fonte: CDAPH

No texto acima, não é um cidadão genérico (ainda que idealizado por esta elite letrada), ele é bem específico: um homem trabalhador. A partir do trabalho este homem torna-se nobre (o trabalho “nobilita” o homem), enriquece (estaria aqui uma semente do mito do empreendedorismo?) e, principalmente, torna-se útil para a sociedade. A inauguração do prédio exige uma rua nova para que trabalhem homens notáveis pelo trabalho; afinal de contas, o trabalho, para o colonista, torna o homem bom pai e bom amigo, enquanto o ócio seria o princípio de todos os vícios.

O que seria trabalho para o autor? Faculdades humanas voltadas para a produção. Estas faculdades humanas são mecânicas, industriais, intelectuais ou científicas. Oitenta anos depois deste texto, a Constituição Cidadã nomeará em seu artigo 205, estes mesmos conceitos de qualificação para o mercado de trabalho e colocará de forma mais explícita este anseio do colonista: este artigo de lei está na seção sobre Educação.

O homem trabalhador à noite busca o descanso, não a diversão na rua; ele busca conversar sobre... trabalho com a família! E esta seria sua recompensa e felicidade, seja agricultor, intelectual, poeta ou industrial – a felicidade e um espírito que tem a miséria afugentada pelo labor.

A escola idolatrada (como sugere a etimologia da palavra idolatria), inaugurada no final do ano de 1909 para estar em pleno funcionamento em 1910, de fato reflete o homem que a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra “idolatria”, em sua etimologia, pode ser lida como a junção de duas palavras do grego – eidolon e latreia. Eidolon dá a ideia de figura, aspecto, enquanto latreia seria “adoração”.

A adoração de uma figura, ou ao menos, um aspecto que se apresenta como vestígio, como fenômeno – assim foi pensado este trabalho enquanto hipótese no mestrado. O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, para além de sua vocação educacional, perpetuou no imaginário bragantino uma ideia, uma figura, um aspecto que se calcou em disputas políticas e foi arena de conflito simbólico, gestando assim, a percepção na psiqué social de Bragança de que “estamos na melhor escola da rede”, visto já ter sido “decidido”, em sua gênese, por uma elite letrada que utilizou dos periódicos da época para propor o grupo como apagamento das escolas isoladas e a construção (tanto arquitetônica como filosófica) de um *locus* que, antes mesmo de sua inauguração, já havia sido batizada e decidida como o melhor lugar para a “melhor” proposta (ao menos, a que teve vitória política) de um determinado segmento do partido republicano bragantino.

Porém, o radical grego Eidolon, no grego mais antigo, pode ser também traduzido como corpo. O aspecto é parte de um todo – uma idealização pressupõe um objeto a se basear, buscar e então idealizar; o que é figura é também corporeidade. Este corpo, que pode ser adorado, também ambiciona e pode ser conduzido, ser maritirizado, ser desconstruído assim como ser demonizado. Um corpo é onde primeiro se habita e por habitação também nossa primeira experiência de estranhamento e gozo. Se a figura é o campo da adoração, o corpo é o terreno do sensível – das sensibilidades.

Entendendo sensibilidade como o meio que minha subjetividade toma por experiência para a realidade (ou - penso - o deserto do real), ela também é um campo de conflitos, interesses e arena para a normatização da vida em pólis.

Se em um primeiro momento (Mestrado) a discussão política sobre a formação do Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá apontava para um apagamento dos grupos escolares, no segundo momento, como espelho, pode ser lido pelos mesmos periódicos, que apontavam o

grupo escolar como o lugar no qual a figura almejada enquanto civilizado por uma elite letrada na cidade de Bragança Paulista tomou corpo e se materializa no imaginário coletivo bragantino do que é ser mulher, homem, higienismo e civilidade, a educação dos sentidos. Sendo o Grupo o lugar para isso, a discussão, que era explícita sobre o seu papel no apagamento das escolas isoladas, torna-se implícita em relação aos sujeitos sociais a quem o grupo se destina.

Este trabalho aponta, implicitamente por conta da composição textual dos periódicos produzidos no início do século XX em Bragança Paulista, uma concepção de sensibilidade colocada em contrapontos (a mulher civilizada X, a mulher que merece ser presa, o morfético embriagado X, o homem trabalhador e sua utilidade social e o Grupo escolar enquanto construção que exige não só uma rua digna para sua inauguração como também um cidadão trabalhador e útil para a cidade para matricular seu filho), na perspectiva de escola e educação de uma determinada elite letrada, no contexto da educação na cidade de Bragança Paulista.

Este é um trabalho parcial em um contexto em que há ainda muitas fontes a serem tensionadas e pesquisadas. Durante o Doutorado, pude ter acesso aos documentos e, principalmente, ao “jornal do Tibiriçá”, periódico produzido por alunos do grupo escolar nas décadas de 30, 40 e 50, que se encontram em restauração no CDAPH e, por isso, não foram pesquisados até o momento. Essas fontes, além de serem de períodos em que o Grupo já estava formado na malha urbana Bragantina, podem ajudar a refletir mais sobre (agora, com uma percepção de dentro para fora da escola, já que este trabalho foi uma reflexão de fora – os periódicos – para a formação do Grupo) a educação das sensibilidades no contexto da micro-história.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAKHTIN, M. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**; tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.
- _____. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Organização e Prefácio de Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOCH, M. Introdução a História. Lisboa. Publicações Europa-América, 2003 .
- BORGES, J. L. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1997.
- BRAGANÇA PAULISTA (São Paulo). **Anuario de Bragança para 1902**. Bragança: Typographia da Cidade de Bragança, 1901. Consultado em: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH-USF).
- BRAGANÇA PAULISTA (São Paulo). **A notícia (1905-1907)**. Consultado em: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH-USF).
- BRAGANÇA PAULISTA (São Paulo). **A voz do Tibiriçá (1947)**. Consultado em: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH-USF).
- BRAGANÇA PAULISTA (São Paulo). **Cidade de Bragança (1895 – 1910)**. Consultado em: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH-USF).
- BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 nov 2022.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- FAUSTINO, M. C. M. **Patrimônio cultural: diálogos sobre as potencialidades de uma educação patrimonial que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes**. Dissertação

(Mestrado em Educação). 2022. 118p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

FENELON, D. R. E. P. Thompson – história e política. **Projeto História**, São Paulo, n. 48, Dez. 1995. Disponível em <<https://www.20820-Texto%20do%20artigo-53209-2-10-20141002.pdf>>. Acesso em 20 ago 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

GERALDI, J. W. **Perspectivas críticas dos estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin**. 2016.

GUIMARÃES, M. F. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/666>. Acesso em: 21 Jan. 2023.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos santos e Alexandre Fradique Mojrão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Trad.: F. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDEIROS, Daniel Amaro Cirino de. O Grupo Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890-1910). 99 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Como é possível educar Sentidos e Sensibilidades? **Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/rqdwZ9qhhNFVNY5KtdyxgPN/?lang=pt>>. Acesso em 21 Jan. 2023.

_____. **Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, A. M. D. P. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 61, p. 367-378, mar 2015 – ISSN: 1676-2584. Acesso em 20 ago. 2023. Disponível em <https://www.lcoutinho,+art22_61.pdf>.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.