

ROSA FÁTIMA DE SOUZA

**CLASSES POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR
NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

PROBLEMAS, VALORES E LUTAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

R-912046

ROSA FÁTIMA DE SOUZA

CLASSES POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR
NA PRIMEIRA REPÚBLICA
PROBLEMAS, VALORES E LUTAS

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Rosa Fátima de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: Cpmas 27/09/91

Assinatura: Rosa Fátima de Souza

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na
Área de Concentração em Metodologia do Ensino à
Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação
da Professora Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn. †

Comissão Julgadora:

Francisco Floriano de Fátima

Zilda de B. S. Dumantini

Oru Noronha

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado de um percurso intelectual enlaçado de afetos. Muitas pessoas estiveram envolvidas direta ou indiretamente nas várias etapas da investigação e a todas elas sou muito grata.

Às professoras Marli Bernardes, Olinda Evangelista e Alcione Rodrigues, ainda na graduação na Universidade Federal de Uberlândia, onde tudo começou, por terem apostado nesta possibilidade.

À Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn, pela orientação criteriosa e estímulo constante.

Aos colegas da F.C.L. da UNESP de Araraquara e, em especial ao Prof. Heudo Borghi, pelas indicações bibliográficas, Profa. Dra. Tirsa Regazzini Peres, pelos comentários, sugestões e empréstimo de material e Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Grande, pelo incentivo.

À D. Regina, Sr. Antônio, Sr. Pedro, Sr. Renê e D. Josephina. Ouvir as suas memórias foram gratificantes momentos de emoção e aprendizagem.

À Nadir, Vanda, Claudinha e D. Maria, que para nossa felicidade sabem tornar mais suave a aridez da burocracia...; pelo tratamento afetuoso.

À Maria Alejandra e Rosa Lydia. O compartilhar diário do mesmo espaço, angústias e esperanças tornaram-nos amigas. As longas discussões muito enriqueceram este trabalho.

Aos amigos que ganhei pelo caminho, Marga, Antônio, Pilar, Marcia, Bete, Vera, Francinete, Willy e Saquini, a amizade acalentou nos momentos mais decisivos.

Ao Libânio, presença especial em todos os momentos. Sua disposição e solidariedade foram fundamentais na fase final desta dissertação.

Ao Zé, Fábio, Lú, Sônia, Junior, Rafa, Márcio, Beto, Lívia, Anair, Cena, Marta, Osmando, Lau, Flávia, Adria, Gu, Alessandra e Guilherme, laços carinhosos.

Aos amigos distantes. Dete, ainda assim pudemos dividir sonhos e dissabores, o apoio inestimável e a amizade foram imprescindíveis. Fernando, por nunca ter faltado com a atenção.

Agradeço também à CAPES pela bolsa concedida através da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Estadual Paulista.

A Rosa e José

Trabalhadores incansáveis, para quem a escola não foi um espaço familiar. Aprendizes zelosos no cotidiano do ofício de ler, escrever e contar, fizeram da educação dos filhos razão maior de suas vidas.

RESUMO

A temática deste trabalho é a educação popular analisada a partir das classes populares. Trata do processo de escolarização destas classes em Campinas, na Primeira República. Analisa os problemas, os valores e as lutas das classes populares em relação à educação.

A primeira parte do estudo contempla o movimento educacional no Brasil, em especial no Estado de São Paulo a partir dos diferentes projetos de educação popular veiculados na sociedade de então, ressaltando o projeto das classes dirigentes e os projetos apresentados pelo movimento operário. Aborda também, a política educacional empreendida pelos Governos do Estado de São Paulo e as demandas populares pela educação e caracteriza as "escolas populares", ou seja, as escolas destinadas ao povo, quanto ao tipo, infra-estrutura e currículos tematizando, por último, o caráter seletivo da escola pública primária.

Na segunda parte, trata da educação popular na cidade de Campinas. Parte da caracterização das condições de vida e trabalho das classes populares e contextualiza a vida sócio-cultural, política e educacional da cidade no período e, em especial, na década de 20. O processo de escolarização das classes populares é analisado pela expansão do ensino público e particular. Na caracterização dos diferentes tipos de escolas e seus respectivos usuários, busca visualizar as demandas da população pela escola pública e as alternativas empregadas pelas classes populares para promoverem a sua própria educação.

Os valores e significações da escola no meio popular é apreendida a partir do significado desta instituição para as diferentes classes e grupos sociais; a visualização do imaginário social sobre a escola e sua visibilidade pública através dos jornais. Além disso, os valores atribuídos pelas classes populares à educação é deduzida também pela memória popular tomando como referência entrevistas realizadas com estudantes do início do século.

Este resgate histórico da educação popular na Primeira República tangencia tanto a perspectiva das próprias classes populares quanto a história social da escola.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
A EDUCAÇÃO POPULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	
CAPÍTULO I	
OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O POVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	9
1- O Novo (Velho) Ideal Republicano	9
1.1- Delfrio Cívico Nacionalista	11
1.2- Devaneios Reformistas	18
2-Vozes Dissonantes	26
CAPÍTULO II	
ESCOLAS PARA O POVO: UM UNIVERSO DE (DES)APRENDER MUNDOS	33
1- As Demandas Populares pela Escola no Estado de São Paulo	34
2- As Políticas de Atendimento à Educação Popular	38
3- As Escolas Populares	46
4- O Conteúdo da Escolarização Popular	53
5- Nove Fora, Fica Um... As Dificuldades de Escolarização das Classes Populares	58
PARTE II	
A EDUCAÇÃO POPULAR EM CAMPINAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA	
CAPÍTULO III	
CAMPINAS: CENÁRIO E ATORES	70
1- A Cidade e a República	70
2- Sociedade, Cultura e Educação	74

3-Condições de Vida e Trabalho das Classes Populares	80
3.1- Pretos, Imigrantes, Trabalhadores	80
3.2- Vila Industrial __ O Espaço Operário	87
3.3- Carências Urbanas	92
4- A Política e a Participação Popular	96

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO EM ATOS: ASSINALANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO PARA AS CLASSES POPULARES EM CAMPINAS	107
1- A Apropriação da Escola Pública	107
1.1- A Luta pela Vaga	107
1.2- O Acesso À Escola Primária Estadual	109
1.3- O Acesso À Escola Primária Municipal	115
1.4- Grupos Escolares: Uma Escola Popular?	116
1.5- A Permanência Tolhida __ Seletividade e Exclusão na Escola Pública Primária	120
2- Ensino Profissional, Secundário e Normal __ A Diferenciação Social do Ensino Público	122
3- A Adoção de Estratégias Alternativas de Escolarização	129
3.1- As Escolas Estrangeiras	129
3.2- As Escolas Particulares	132
4- As Reivindicações Populares e a Mediação Política	146

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO NO IMAGINÁRIO SOCIAL	150
1- A Ressonância Local dos Debates Educacionais	150
2- A Visibilidade Pública do Universo Escolar	153
3- A Escola Popular na Memória de seus Alunos __ A Experiência de Escolarização das Classes Populares	158

À GUIA DE CONCLUSÃO	166
---------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	174
--------------	-----

INTRODUÇÃO

Correndo os riscos de quem envereda pela contra-mão, este trabalho pretende tematizar a educação popular com ênfase nos sujeitos destinatários, os seus usuários, ou seja, recuperando a perspectiva das classes populares. Diz respeito ao processo de escolarização destas classes em Campinas, na Primeira República e, em particular, na década de 20.

Educação popular. No início do século, esta expressão comportava sentidos amplos e restritos. Quando atrelada à questão da democracia era utilizada no sentido de educação para todos compreendida como educação elementar sem distinção de classe, direito e dever dos cidadãos, em decorrência, deduzia-se a necessidade de ser pública e gratuita, portanto, um dever do Estado. Mas expressava também, uma conotação de classe aplicado à perspectiva dos usuários destinatários. Neste sentido, fazia-se uma clara diferenciação entre ensino secundário e superior — próprio para a educação das elites e ensino primário e profissional, próprio para a educação do povo. A categoria povo podia significar também o conjunto da população mas era na época, comumente usada para referir-se às camadas desfavorecidas da sociedade. Da mesma forma, com o caráter de classe, era usada pelo movimento operário aplicado à educação do conjunto dos trabalhadores, a classe operária.

Assistimos, nas primeiras décadas da República, a redução do entendimento do processo educativo ao processo de escolarização. Educação, ensino, instrução, escola, passam a ser empregadas no mesmo sentido. Assim, educação popular significava instrução elementar a ser dada na escola e também difusão do ensino primário, incorporando a própria idéia de expansão do ensino e de democratização da educação.

Dizia respeito tanto à educação infantil quanto à educação de adultos¹.

O entendimento de que esta educação do povo deveria ser de responsabilidade do Estado² vinculou, de certa forma, a idéia de educação popular a ensino público, tornando-se forma predominante de considerar a questão. Contudo, a preponderância da ação do poder público na área da educação popular corroborou análises e interpretações da história da educação no Brasil que desconsideraram ou minimizaram as iniciativas próprias do povo no sentido de promoverem a sua educação. Neste sentido, o presente trabalho se utiliza da concepção de educação popular veiculada na época referindo-se a educação escolar das classes populares ampliando o sentido ao considerar todas as formas de escolarização a que as classes populares tiveram acesso, ou seja, além das escolas públicas, escolas criadas pelo movimento operário, as escolas estrangeiras, escolas religiosas, beneficentes e escolas particulares.

Principalmente a expansão do ensino público ocorrida nesta época, fez com que a escola passasse a ter existência real no meio popular, e se tornasse uma instituição demandada e valorizada. O privilegiamento neste trabalho, da educação formal (escolar) deve-se pois, ao meu interesse em captar o universo de relações e significados que envolveram as classes populares e a educação neste momento especial em que se inicia a democratização do ensino. Não se tratando, dessa forma, de relegar os processos educativos amplos que se dão no cotidiano destas classes, fora da escola, nas relações sociais e de trabalho.

O início do século é um período importante para a compreensão da história do acesso da população à escola. O regime republicano instituiu a necessidade social desta instituição e a educação popular adquiriu centralidade política como nunca tivera antes no país. Foi considerada nesta época, condição imprescindível para a cidadania,

¹ Esta questão é discutida por PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, 4 ed., Loyola, 1987.

² A Constituição Republicana de 1891, atribuiu aos Estados a responsabilidade de legislar pelo ensino primário e profissional.

meio necessário para a consolidação da nova ordem social e o maior problema da Nação. Difundi-se também, neste período a noção ideológica de que a escola seria o locus de promoção da equalização social.

No entanto, efetivamente, ela se estabelece na sociedade brasileira, como instrumento de seleção. Desde então, a escola consolidou-se como critério de distinção e de classificação dos indivíduos determinando, de certa forma, relações específicas dos sujeitos com o mundo do trabalho e o universo sócio-cultural.

Por isso, passou a fazer parte, concretamente, do existir das pessoas, mais um elemento a ser considerado no modo de viver nesta sociedade. Passar ou não pela escola e pelos seus diferentes graus, revestiu-se de significações e representações variadas atinentes às necessidades sociais da população, aos valores, às aspirações e projetos de vida; a uma determinada forma pela qual as pessoas passaram a se ver na sociedade.

A intenção inicial era pois, fazer uma leitura desse momento histórico o mais próximo possível da ótica das classes populares, o que significava o entendimento de como o povo — homens e mulheres comuns, a gente simples, os operários, os trabalhadores, os populares, vivenciaram, reagiram, conceberam e lutaram pelo seu próprio processo de escolarização.

Isto porque, a exclusão das massas da história é ainda maior nos estudos sobre a história da educação geralmente voltados para a atuação do Estado, dos educadores e intelectuais, análises sobre o pensamento pedagógico e a legislação educacional. Análises que passam a largo de uma compreensão a respeito da história social da escola por não levarem em consideração os grupos sociais nela presentes.

Dessa forma, a questão de fundo norteadora do trabalho é a tentativa de compreender o processo de escolarização das classes populares a partir de uma análise que não perdesse de vista a relação entre: Estado - educação - classes populares. Assim, o olhar situado de outra perspectiva buscou apreender as demandas, as pressões e reivindicações populares pela educação e as motivações e

contradições que circunscreveram o processo de escolarização destas classes sociais — acesso, permanência, exclusão, apropriação e os valores em relação a educação escolar; bem como, a política educacional implementada pelo Estado de São Paulo, o papel dos políticos locais como mediadores das demandas populares, o atendimento à educação popular e a caracterização das escolas que tinham acesso as classes populares como usuários, fossem públicas e particulares.

Implica ver a democratização do ensino (expansão quantitativa na época), como processo resultante de forças políticas divergentes. Dessa forma é preciso considerar as relações de forças e poder que circunscreveram a ação do Estado e os interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais em relação à educação.

O resgate desta perspectiva torna-se cada vez mais importante para se compreender porque as classes populares têm lutado, reicididamente, através do século, pela democratização da educação como direito de cidadania.

Este é um estudo monográfico circunscrito à cidade de Campinas. O privilégio da década de 20 deve-se ao fato de ter sido este o período em que ocorreu a maior expansão do ensino na cidade, inclusive com a criação de inúmeras escolas públicas em bairros populares.

Poderia ter delimitado a investigação no âmbito do movimento operário organizado, no entanto, interessava-me mais o conjunto da população, setores muito mais abrangentes que a vanguarda da classe operária. A propósito, apesar da imprecisão do termo classes populares³, optei por utilizá-lo porque comporta, implicitamente, a diferenciação, a multiplicidade dos grupos sociais que compunham

³ Ver SADER, Eder e PAOLI, Maria C. "Sobre Classes Populares no Pensamento Sociológico Brasileiro (Nota de leituras de Acontecimentos recentes)" In: CARDOSO, Ruth (org.) A Aventura Antropológica, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

O termo foi usado por Francisco Weffort como categoria política, com o intuito de abarcar a grande heterogeneidade no interior das classes sociais no Brasil. Segundo este autor, classes populares permite captar a homogeneidade possível existente entre o conjunto de pessoas que ocupam "escalões" sociais e econômicos inferiores das diversas "áreas do sistema capitalista vigente no Brasil". WEFFORT, Francisco. O Populismo na Política Brasileira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

a não-elites, a população pobre, os trabalhadores e que melhor coaduna com a categoria "povo", tão em voga naquele momento, e, para quem se dirigiam os projetos de educação popular.

No entanto, o deslocamento do foco de análise para estas classes sociais constituiu um enorme desafio à medida em que por possuírem uma cultura predominantemente oral, o problema da documentação se colocou como um obstáculo a ser enfrentado pela pesquisadora.

As dificuldades em se encontrar fontes genuínas que possibilitassem reconstituir a visão das classes populares sobre a educação por elas próprias, somaram à ausência de memória das escolas sobre si mesmas e seus usuários. Neste caso, nem mesmo onde a escrita costuma ser ofício ordinário não subsistiram registros.

Tal problemática exigiu a adoção de dois tipos de procedimentos no tratamento das fontes. Primeiro a necessidade de utilizar fontes indiretas e não convencionais. Segundo, lançar mão do uso das mais variadas fontes, mesmo convencionais, que pudessem auxiliar na reconstituição de um quadro de referência sobre a educação popular no Estado de São Paulo, a cidade de Campinas⁴, as classes populares e a educação na cidade.

Dessa forma, a consulta ao jornal popular *Diário do Povo*, na década de 20, revelou-se como fonte rica de dados tanto para a contextualização da cidade, a caracterização das condições de vida e trabalho das classes populares, quanto para a explicitação da temática educacional através da coluna "As Escolas". Além do jornal, as entrevistas realizadas com quatro antigos estudantes das primeiras décadas do século (pessoas entre 70 a 80 anos, atualmente), permitiram delinear o que chamei de "experiência de escolarização das classes populares". Ainda, a entrevista

⁴ Grande parte da historiografia sobre Campinas refere-se ao período Imperial, principalmente temas relacionados a economia cafeeira e o movimento republicano. São muito poucos os estudos sobre o período da Primeira República; isto exigiu a realização de levantamentos específicos para a elaboração de um quadro histórico sócio-político-cultural da cidade para a contextualização do trabalho.

com uma professora que lecionou na década de 20, forneceu importantes dados sobre a educação popular na época.

Dos documentos oficiais procurei fazer uma leitura dos silêncios e das conotações implícitas. Mesmo expressando a opinião do Estado, dos educadores e intelectuais, remetem a uma problemática dada, respondem a conflitos e interesses específicos. Neles também perpassa as relações sociais. Assim, naquilo que era apresentado como problemas do ensino e do Estado intentei entrever os problemas da população em relação à escola; nos dados da expansão do ensino, a expressão da demanda popular por educação decorrente do binômio oferta-procura; na interferência política, a mediação e canalização das reivindicações populares. Estas fontes deram conta do contexto mais amplo. Entre elas destaca-se a grande utilização dos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Além de dados estatísticos da expansão do ensino no Estado, os anuários publicavam relatórios de inspetores de ensino e orientações dadas à rede pela Diretoria Geral de Instrução Pública permitindo a visualização de dados mais próximos do cotidiano da administração pública do ensino e das escolas.

Das antigas escolas criadas na época, foram encontrados apenas livros de matrícula dos alunos os quais foram importantes para caracterizar os usuários dos grupos escolares da cidade.

Composição em duas partes. A primeira cenário de fundo. Trata do movimento educacional na Primeira República e focaliza a educação popular no Estado de São Paulo.

No capítulo primeiro procurei apresentar os discursos, os projetos de educação popular defendidos na época, destacando quem fala, o que se fala e as intenções. Procurei fazer um contraponto entre o projeto liberal de educação — projeto hegemônico das classes dominantes e os projetos do movimento operário organizado. Pretendi mostrar que as elites não foram as únicas protagonistas do movimento em defesa da democratização do ensino.

No capítulo segundo trato de questões concernentes à relação entre o Estado, a educação popular e as classes populares. Sobressai a política de atendimento à educação, as demandas populares e o tipo de escolas destinadas ao povo.

A parte segunda diz respeito à Campinas.

No capítulo terceiro, a cidade, as condições de vida, trabalho, a educação e a participação político-cultural das classes populares. Procurei contextualizar a época e caracterizar os atores sociais.

No capítulo quarto busquei reconstituir o processo de escolarização das classes populares em Campinas. A expansão do ensino entrecruza com as estratégias de acesso e os problemas de permanência na escola pública e a busca de alternativas de escolarização através das escolas estrangeiras e escolas particulares.

No capítulo quinto trato das significações e dos valores em torno da educação escolar. Procurei retratar a visibilidade pública da escola através do debate educacional e das atividades escolares noticiadas pela imprensa local. Por último, descrevo a trajetória de escolarização das classes populares em Campinas com base nas entrevistas com antigos estudantes da época.

PARTE I

A EDUCAÇÃO POPULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

CAPÍTULO I- OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O POVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

1-O NOVO (VELHO) IDEAL REPUBLICANO

"A escola é o primeiro reduto da defesa nacional; a menor falha no ensino, e o menor descuido do Professor podem comprometer, sem remédio, a segurança do destino do país (...) o Professor, quando professa, já não é um homem; a sua individualidade anula-se: __ ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca. A palavra que ele dá ao discípulo, é como a hóstia, que, no templo, o sacerdote dá ao comungante. É a eucaristia cívica. Na lição há a transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda nacionalidade."

Olavo Bilac

A defesa da instrução popular não seria, no país, originalidade republicana, pelo contrário, fora propugnada durante todo o Imperio e até mesmo na Colônia. Contudo, a inovação republicana foi a articulação orgânica pelas classes dominantes de um ideário liberal democrático em torno da educação popular e a determinação empreendida no sentido de implantar efetivamente um sistema de ensino popular no país consoante a nova ordem social.

O termo educação era usado de tal forma que se confundia e muitas vezes substituiu a própria idéia de escolarização. A educação republicana elegeu a escola como a instituição fundamental onde ela se concretizaria.

E, ao se falar em educação popular, educação do povo, fazia-se referência ao ensino primário, o mínimo __ na perspectiva liberal democrática, que deveria ser universalizado. Decorre portanto, o entendimento da escola primária como sendo o tipo de escola destinada ao povo por excelência.

Durante a Primeira República, o projeto educacional das classes dominantes

apresentava-se como um projeto político ideológico e um projeto de realizações práticas. Detentores dos canais de expressão político-social, principalmente a imprensa e o Legislativo, os intelectuais, educadores e políticos liberais republicanos difundiram, propagandearam e instituíram suas concepções de educação popular tornando-as hegemônicas na época. Além de instaurarem uma política educacional nos moldes da democracia burguesa, consolidaram, de certa forma, o imaginário social desta concepção burguesa de educação pela qual era advogada a imprescibilidade da educação escolar para a vida política e social; o poder da educação como fator de promoção e igualdade social a fixação dos contornos nítidos quanto à função e as possibilidades sociais de um homem educado, possuidor da razão e o homem analfabeto, ignorante. Portanto, tudo o que possibilitou ao povo perceber a educação como um valor em si mesma e sintetizar a máxima pela qual "um homem sem estudo não é nada".

É incontestável pois, o caráter progressista e democrático embutido na defesa da educação popular veiculada pelos liberais republicanos tanto no plano dos discursos, dos projetos e das ações. No entanto, tudo isto deve ser no mínimo matizado pelo menos sob dois aspectos: primeiro considerar que, embora o projeto de educação liberal tenha sido hegemônico naquele momento, e assim quis se consagrar na história, ele não foi o único. A educação interessava a vários setores sociais. O movimento operário também apresentou projetos orgânicos e sistemáticos de democratização do ensino cujas finalidades implícitas mostrar-se-iam contraditórias àquelas dos liberais.

Além disso, a população também lutou pela educação popular, ou seja, pela sua própria educação, de múltiplas formas, subterrâneas e menos evidentes nos registros históricos. O segundo aspecto refere-se ao sentido, à orientação, às finalidades e interesses implícitos nesse projeto liberal. A afirmação do direito de todos à educação é por si só um ganho democrático irrefutável, porém, o projeto liberal burguês de sociedade, incluindo a educação, inserido na objetivação da República como o novo

regime político-social instaurado no país, configurava-se como um amplo projeto de dominação social¹ estabelecendo assim, os limites dos ideais liberais-democráticos. Naquele momento histórico esse projeto figurava-se como progressista, avançado, moderno e harmonizava-se com a própria lógica da sociedade burguesa que se instituía. O que hoje nos permite e funda a possibilidade de compreender tal projeto de forma diferente é a crítica radical dessa sociedade.

A defesa do ensino para todos foi a tônica central do projeto liberal de educação que perpassou toda a Primeira República. No entanto, este projeto adquiriu certas nuances, não se articulando linearmente.

Nas primeiras décadas alimentou-se do nacionalismo reinante no universo político-social da época. Na década de 20 rearticulou-se com base no pensamento pedagógico da Escola Nova.

1.1-Delírio Cívico-Nacionalista

É preciso educar o povo! Na visão das elites dirigentes tal necessidade tinha um caráter eminentemente político. A educação seria o instrumento de formação do cidadão republicano, vinculava-se, portanto, à sobrevivência e consolidação do novo regime.

No Estado de São Paulo, a primeira iniciativa dos republicanos no campo educacional foi a institucionalização dos princípios liberais. A Constituição do Estado promulgada a 14 de julho de 1891, estabeleceu a liberdade do ensino, a gratuidade

¹ Sobre os dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações pobres em São Paulo veja: RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar* __ a utopia da cidade disciplinar (1890 - 1930), 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987; DECCA, Maria A. Guzzo. *A Vida Fora das Fábricas* __ cotidiano operário em São Paulo -- 1920 -1934, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987; BORGES PINTO, Maria I. Machado. *Cotidiano e Sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo* __ 1890 - 1914. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1984; MONARCHA, Carlos. *A Reinvenção da Cidade e da Multidão* __ dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova, São Paulo, Cortez, 1989.

e obrigatoriedade do ensino primário dos 8 aos 12 anos de idade. Da mesma forma, a primeira Reforma da Instrução Pública², realizada entre 1890 - 1896, fundamentada em princípios pedagógicos de amplo alcance, reafirmou as teses liberais em educação: ensino leigo, público, integral, obrigatório, científico.

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades: já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe elevação moral para que saiba querer. Dantes pagava a nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o self-government -- pois só pela convicção científica pode ser levado desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade." (apud Teixeira, 1977:58)

As palavras de Caetano de Campos³, revelam a forma predominante pela qual a educação foi concebida nas primeiras décadas republicanas.

Desde então, mais que um direito do cidadão, a educação seria entendida e propagandeada como uma necessidade e sobretudo, como um dever de cada homem do povo, pois ela significava o credenciamento para a participação no regime democrático. Por sua vez, face a soberania popular, para o Estado, ela se configurava como um interesse em decorrência do qual sobressaia o rigoroso dever deste em promovê-la. Por isso, nesse momento a preocupação central seria com a a educação cívica e a educação moral para a elevação do caráter.

² Análise detalhada sobre esta reforma encontra-se em REIS FILHO, Casemiro dos. A Educação e a Ilusão Liberal, São Paulo, Cortez, 1981.

³ Caetano de Campos foi responsável pela reforma da Escola Normal desencadeada pela primeira Reforma da Instrução Pública realizada no Estado de São Paulo após a Proclamação da República.

Passado o entusiasmo dos primeiros anos da República a educação volta à cena nos debates públicos após a primeira Guerra Mundial.

Uma onda de nacionalismo⁴ impregnou o imaginário das elites intelectuais indignadas com o desvirtuamento da República e com a confusão social configurada pelas agitações operárias. Os ventos tempestuosos do conflito entre as Nações assopra o sentimento cívico e patriótico. Sonham os homens ilustres, com um Brasil "grande", uma nação por inteiro. Mas, uma nação significa unidade, identidade de interesses, e, afinal qual era a identidade do "povo brasileiro"?

A heterogeneidade era o signo sob o qual encontrava-se erigida a sociedade brasileira, acentuada principalmente, pela ascendência das organizações e mobilizações da classe operária. Multiplicidade regional, de raças, de projetos, de interesses. Decorre portanto, a necessidade de civilizar as pessoas e acionar práticas de ordenação, disciplinamento e controle da força de trabalho. A educação seria uma das estratégias utilizadas na grande obra de homogeneização e conformação das massas à ordem social burguesa. Tantas diferenças eram vistas como prejudiciais ao projeto de construção do Estado Nacional.

Exaltação do homem e das coisas brasileiras. Mais que simples idéias, o nacionalismo compôs o clima social do final dos anos 10 e início dos anos 20. Bilac e as campanhas em prol do Serviço Militar obrigatório seriam os marcos culminantes. Em decorrência, outras questões, eminentemente relacionadas com a construção da Nação e a formação do trabalhador ganhariam relevância como o escotismo, o patriotismo e a alfabetização⁵.

⁴ Sobre o nacionalismo e a educação na Primeira República ver NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República, EDEC, 1974.

⁵ Sobre a atuação de Olavo Bilac e sua influência nacionalista na literatura escolar, veja LAJOLO, Marisa. Usos e Abusos da Literatura na Escola (Bilac e a literatura escolar na República Velha), Tese de Doutorado, USP/SP, 1979.

Por que malograra o sonho republicano? No plano político a oligarquia era culpabilizada. No social o analfabetismo das massas era apontado como o grande mal que aniquilava o país. Novamente ressurgia a crença (ainda não de todo perdida) no poder da educação como solução para os problemas sociais.

Urgia, pois, de forma rápida e eficiente, erradicar o analfabetismo. Essa forma de compreender os problemas ganhou uma tal dimensão que várias organizações da sociedade civil se dedicaram a promover campanhas de alfabetização em muitos estados do país. Entre as mais importantes dessas organizações destacam-se as "ligas"⁶.

Em São Paulo o movimento ganhou força com a criação da Liga Nacionalista de São Paulo e com o debate público entre o pessoal do magistério, deflagrada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1918.

"...O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos...

Porque o analfabetismo das massas é incompatível com a civilização mais elementar. Um analfabeto, é sem exagero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as formas do progresso, não desenvolve sua capacidade produtiva, é a matéria por excelência prestável aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada pelas raças mais cultas.(...) Mas, nas democracias, o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades públicas, como na Rússia atual dos camponeses(grifos meus). Governo de origem popular e ignorância rasa do povo são coisas que se chocam, se repulsam, se destroem, com as trevas e a luz, o inferno e o céu. A alfabetização é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela o Brasil poderá assimilar

⁶ As ligas caracterizaram-se por serem um movimento das elites. A Liga de Defesa Nacional, criada em 1916, tinha como presidente, o próprio Presidente da República. Dela fizeram parte intelectuais reformistas como Rui Barbosa e até mesmo o industrial Jorge Street. Sua plataforma consistia em: "Manter a idéia de coesão nacional, defender o trabalho nacional, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto ao heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, arrivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras, promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país: propagar a educação popular e profissional, difundir nas escolas o amor à justiça e o culto ao patriotismo: combater o analfabetismo." (Nagle, 1974: 331). Segundo este autor, várias ligas foram criadas em cidades interioranas. A Liga Nacionalista de São Paulo, criada em 1917, aliou a questão educacional à questão política contra a oligarquia pela defesa do voto secreto visando a ampliação das bases eleitorais. Maiores esclarecimentos ver: Jorge NAGLE, op. cit.

o estrangeiro que aqui se instala em busca de fortuna esquiva. Do contrário é o nacional que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes."(Carta de Sampaio Dória a Oscar Thompson, Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918:58)

Na visão de Sampaio Dória, o povo ignorante era pernicioso, capaz de todos os excessos contra a organização do trabalho e a ordem pública. Presa fácil para o domínio de raças mais cultas e ideologias estranhas à índole nacional. O imigrante era um elemento alheio às coisas brasileiras, logo precisava ser integrado.

A integração do imigrante estrangeiro seria um dos alvos da evocação nacionalista⁷. Resulta, em 1917, no fechamento das escolas primárias estrangeiras, no sul do país, pelo Governo Federal que passa a subvencioná-las no ano seguinte.

Em São Paulo, as medidas nacionalizadoras recaíram sobre as escolas particulares e escolas dos núcleos coloniais agrícolas, especialmente as estrangeiras. A partir de 1917, uma série de normas, restrições e imposições seriam dirigidas a elas: exigência de títulos que comprovassem a capacidade moral e técnica do diretor e dos professores, planta do prédio onde funcionava a escola, compromisso de confiar a professores brasileiros o ensino de Português, Geografia e História do Brasil; obrigatoriedade do ensino em língua vernácula⁸.

O alcance das idéias nacionalistas na educação, foi ainda mais além, não se restringiu às campanhas de alfabetização mas se consolidou na produção literária escolar (Lajolo, 1979) e nos programas de ensino (Decreto 3356, de 31/05/1921).

Em 1920, São Paulo realizou a Reforma da Instrução Pública que mais se configurou com as idéias nacionalizadoras. A democratização do ensino foi reduzida

⁷ Sobre a nacionalização das escolas estrangeiras, principalmente no sul do país, veja PAIVA, César, "Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização", In: Educação e Sociedade, (26):5-27, abr. 1987

⁸ Lei 1579, de 19/12/1917, transcrita no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p.440

ao problema da erradicação do analfabetismo. As medidas principais da reforma, propostas por Sampaio Dória tinha na universalização da alfabetização a meta principal ⁹.

Na posição de alguns educadores e autoridades do ensino da época encontra-se um discurso contraditório. Ao enfatizar a necessidade inadiável da educação popular tal discurso se colocava claramente a favor do povo. No entanto, estas mesmas posições favoráveis à democratização do ensino eram fundamentadas em argumentos preconceituosos sobre a população em geral. Ou seja, o mesmo discurso que exalta os atributos da educação e sua relevância social produz o estigma contra o analfabeto desqualificando-o para a vida política e social, o que naquele momento histórico significava a produção de um imaginário que reforçava a marginalização da maioria da população brasileira¹⁰. Estabelecia também a vinculação entre educação e cidadania.

Esta visão negativa do homem "pobre" perpassava o próprio entendimento do tipo de educação a ser dada ao povo.

Esta vinculação entre educação e cidadania, como sugere Arroyo (1987), tem sido utilizada como meio de justificar a exclusão da cidadania popular, ou seja, ao se eleger a educação como pré-condição para a participação política ficou estabelecido de antemão que a grande maioria da população não possuía as condições para ser

⁹ Estudo detalhado sobre a reforma do ensino de 1920 encontra-se em ANTUNHA, Heládio C. Gonçalves. *A Instrução Pública do Estado de São Paulo*, São Paulo, FEUSP, 1976.

¹⁰ A Constituição Republicana ratificou a restrição do voto ao analfabeto estabelecida pela Lei Saraiva em 1882. Esta lei instituía um paradoxo: prescrevia eleições diretas e impedia o analfabeto de votar, isto num país cuja população possuía cerca de 80% de iletrados. Para Carvalho, as eleições diretas acabaram por reduzir a participação no processo eleitoral. Antes da Lei, a participação ficava em torno de 10%, após a mesma reduziu para 1%. A República pouco contribuiu para a mudança do quadro aumentando insignificamente para apenas 2%. "A exclusão dos analfabetos pela Constituição Republicana era particularmente discriminatória (...) Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social à educação poderia fornecer e simultaneamente, desconhecia-se esse direito." Ver de CARVALHO, José Murilo. *Os Bestializados*, 3 ed, São Paulo, Cia das Letras, 1987, p.45

cidadão e sujeito político. Neste momento, o regime republicano admitia apenas a cidadania abstrata. Além disso, ela foi entendida mais como igualdade de deveres que de direitos, por isso, foi articulada com o censo de valor moral. O traço mais marcante da educação moral não recaiu sobre "o uso da liberdade de direitos" mas, principalmente, sobre os deveres do cidadão e a atitude positiva frente ao convívio na sociedade __ o apreço pela ordem e harmonia social.

A educação cívica era entendida como parte da educação moral. Como se vê nas palavras de Sampaio Dória, representando a Liga Nacionalista de São Paulo na Conferência Interestadual do Ensino Primário:

"É pela educação popular que se faz do homem o inimigo da transgressão da ordem pública, em lugar de um coagido pela repressão e pelo temor da polícia (...) É, ainda, pela educação popular, que o povo produz, criando a riqueza particular e avolumando a riqueza pública."

À educação cívica cabia promover a formação do caráter nacional. Neste sentido, ela foi compreendida como fazendo parte da educação moral pois havia quem afirmasse ser ela "a mais alta expressão da grandeza moral", e concluir que "a noção dos deveres é, pois, a mais alta que a escola pode difundir na alma e no coração."¹¹

O entendimento mais difundido era o de que a educação moral e cívica não deveriam constituir em disciplinas mas serem dadas em todas as situações e oportunidades com a finalidade de incutir nas crianças as noções do amor à Pátria, respeito à ordem e acatamento dos seus deveres. A cultura cívica devia fazer parte do estudo da geografia e da história, a língua vernácula, a música, a ginástica e o serviço militar. Em relação a esses dois últimos, referia-se Oscar Thompson ao ensino cívico como meta da escola nova:

"... pois um e outro, além do desenvolvimento físico que proporcionam aos alunos, incutem-lhes hábitos de ordem, de perseverança e de obediência, apresentando-lhes,

¹¹ Discurso pronunciado pelo Sr. Tavares Cavalcanti representante do Estado da Paraíba, em nome dos Delegados dos Estados, na Conferência Interestadual do Ensino Primário realizada em 1921, p.85.

ainda, nitidamente, na hierarquia militar, um fac-símile da hierarquia social, onde para a existência da própria sociedade, não pode deixar de haver governantes e governados." (Oscar Thompson, Anuário do Ensino de São Paulo, 1917: 74)

Formar o caráter nacional! Lições de civismo e patriotismo. Marcas indeléveis dos delírios nacionalistas haveriam ainda de permanecer ao longo dos anos 20. Nesta década, porém, a retórica ufanista seria substituída pelo culto à racionalidade científica. Um novo projeto político social entraria em cena.

1.2- Devaneios Reformistas

É tempo de ruptura, contestações, dissidências, formulação de projetos alternativos. Durante a década de 20, a Primeira República agonizaria febrilmente até a convulsão final com a Revolução de 1930.

A lavoura cafeeira estava em crise, a carestia tornava insustentável a vida do trabalhador. Há crise política. Não às oligarquias!, esbravejam as "oposições". A hegemonia política do café com leite (SP/MG) se vê ameaçada pela disputa pelo poder por outros estados da federação. Quebra do consenso entre os grupos dirigentes; o momento é de luta pela recomposição do poder político por grupos que se consideravam à margem do círculo do poder.

As avaliações que eram feitas sobre o momento nacional não eram as mais otimistas.

O Brasil é um país subdesenvolvido. Longe está das grandes nações do mundo. A República degenerou-se. Corrupção, desmandos, fraudes. No Brasil não há uma Nação, só uma multidão sem rosto, degradada, imprevisível (De Decca, 1981).

As classes dominantes olham consternadas para esse povo que se apresenta a seus olhos como selvagens, incivilizados, subversivos.

Imagens das paralizações e manifestações de massa, nos anos entre 1917/1921, assombram a memória das classes dirigentes e apavoram suas elites ilustradas. o

ascenso da classe operária neste período impusera a questão social (relação capital-trabalho) como um fato essencial a ser considerado na conjuntura político-econômica do país¹².

O temor frente a imprevisibilidade da ação da classe operária faz com que as classes dominantes elaborem fantasmagorias em torno da ameaça de caos que rondava a sociedade, o perigo da desestabilização social e destruição da nação.

Por tudo isso, decorria a necessidade de moralizar o povo e regenerar a República. Não se tratava de revolução mas de reformas.

São Paulo foi o palco de inúmeros movimentos que catalizavam a temperatura dos acontecimentos e a efervescência ideológica dos anos 20. Ao mesmo tempo em que ocorria uma inflexão descendente das mobilizações operárias devido a violenta repressão policial, intensifica-se as dissidências nos círculos da oligarquia. As primeiras "oposições" já haviam sido ensaiadas quando da organização da Liga Nacionalista, cujo programa incluía a moralização dos costumes, verdade eleitoral e voto secreto. Sob a influência das idéias propugnadas pela Liga Nacionalista ocorreu no início da década a pioneira Reforma de Ensino que serviu de motivação e modelo para outros Estados. Em 1922, a Semana de Arte Moderna, simbolizou a busca de novos padrões para a produção artístico-cultural; a exaltação da modernidade em reação ao passadismo tacanho. Também, um movimento de elites, mas que não deixou de influenciar, profundamente, o comportamento e a forma de pensar dos homens cultos da época.

¹² Em 1917, greve geral em São Paulo __ dez dias de paralização seguida de confrontos com a polícia, saques e tumultos. Em 1918, o movimento insurrecional anarquista. 1919, 64 greves só na capital de São Paulo. Neste mesmo ano, a paralização de maio atingiria 45.000 trabalhadores na cidade de São Paulo (Fausto, 1983:161). Veja também: FOOT, Francisco/ LEONARDI, Victor. História da Indústria e do Trabalho no Brasil, das origens aos anos vinte, Graal, 1982. HALL, Michel e PINHEIRO, Paulo Sérgio. A Classe Operária no Brasil. São Paulo, Alfa-Omega, 1979, v.I, São Paulo, Brasiliense, 1981, v.II; DECCA, Edgar S. 1930 __ O Silêncio dos Vencidos, São Paulo, Brasiliense, 1982. HARDMAN, Francisco Foot. Nem Pátria, Nem Patrão. São Paulo, Brasiliense, 1983; LEME, Dulce Pompeu de Camargo. Trabalhadores Ferroviários em Greve, Campinas, UNICAMP, 1986.

Em 1922 ocorreu a criação do Partido Comunista; em 1924, a revolta dos tenentes, liderada por Isidoro Dias Lopes, canalizou descontentamentos e sintonizou o clamor por mudanças político-sociais. Em 1925, São Paulo assistiu a criação do Partido da Mocidade e o lançamento da Associação Paulista de Defesa Nacional. O primeiro fazia a crítica aberta ao PRP __ Partido Republicano Paulista, partido até então hegemônico, opondo-se às oligarquias, o arbítrio do executivo e a inferioridade da ação do legislativo. A segunda, visava a formação de uma "elite" capaz de dirigir o Estado (Casalecchi, 1987: 172).

No ano seguinte, deu-se a fundação do Partido Democrático, que congregou a parte mais expressiva das dissidências e oposições ao PRP. Um partido formado por grupos ilustrados da burguesia aliados da cúpula do poder. Queriam ser a alternativa política para a crise reafirmando a Democracia contra as propostas radicais de grupos como os representados por Prestes, pelo movimento anarquista, o Partido Comunista e os tenentes (Casalecchi, 1987:178).

O rompimento de setores de industriais com a Associação Comercial resultando na criação do CIESP __ Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo__ seria a última cisão entre os grupos dominantes. Com a CIESP, setores da burguesia industrial passaram a rearticular um projeto político no qual a indústria tornou-se ponto central. A industrialização como destino histórico do país substituiu a "vocação agrária" (De Decca, 1981).

As classes dominantes ressalvadas suas diferenças internas e a luta de poder entre seus quadros queriam fundar uma nova ordem social, imprimir uma dire o   crise econômica e política do país, ordenar o caos provocado pelas agita es operárias através da organiza o do trabalho e do controle social, queriam elevar o Brasil   condi o de grande potência. Durante os anos 20, delineia-se um projeto liberal reformador, cuja premissa básica foi " o progresso dentro da ordem".

Para tanto fazia mister um projeto político pedagógico que apresentasse a educa o como fator de mudança social.

O Escolanovismo foi a expressão mais acabada do liberalismo na educação. Princípios da Escola Nova já vinham sendo difundidos no Brasil desde o final do século passado. Mas foi durante a década de 20 que se articula como um pensamento sistematizado e passa a ser amplamente divulgado pelos chamados "profissionais da educação".

O Escolanovismo nos anos 20 significou todo um esforço de elaboração de um projeto político-pedagógico que se propunha a responder qual deveria ser o papel da educação numa "sociedade em mudança". Desta forma coadunava-se, perfeitamente, com os demais projetos de reforma social que estavam sendo veiculados na sociedade brasileira. A questão central passa a ser a definição de como deveria ser a escola nova para a formação do "homem novo".

Em São Paulo, a manifestação maior do movimento Escolanovista no Estado ocorreu com o Inquérito de 1926, organizado por Fernando de Azevedo a pedido do jornal O Estado de São Paulo. Porém, as novas idéias não alcançaram a influenciar mudanças significativas na orientação da política educacional do Estado¹³.

¹³ Diferentes interpretações têm sido dadas ao movimento da Escola Nova no Brasil, principalmente neste período de sua difusão na Primeira República. Destaca-se pelo menos três tipos de abordagens. Para Nagle (1974), o Escolanovismo, manifestado no que denominou de "otimismo pedagógico", significou o deslocamento do aspecto político da educação para o aspecto técnico-pedagógico (intra escolar), redundando no arrefecimento das preocupações com a difusão da educação popular. Partindo do estudo de Nagle, Saviani (1983) afirma que a Escola Nova desempenhou a função de recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante à medida em que, historicamente, a burguesia enquanto classe revolucionária defendeu a universalização da educação, mas ao tornar-se classe dominante a democratização do ensino não lhe interessava mais, dessa forma, era preciso rearticular um pensamento pedagógico que atendesse aos novos interesses em jogo. Assim, o deslocamento do político para o técnico-pedagógico possibilitou "manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses" (1983: 14).

Monarcha nega o esvaziamento político da Escola Nova, ao contrário, caracteriza-o como um discurso de poder, um projeto político-pedagógico de dominação social: "a Escola Nova, que, de início, nos coloca perante um projeto de reformulação pedagógica, aos poucos se revela como a emergência de uma nova pedagogia social, uma teoria de amplo alcance programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade, articulando educação e democracia com estratégias de moralização das classes perigosas" (1989: 17).

O Inquérito

Todos os educadores que se pronunciaram no Inquérito de 1926¹⁴, dirigido por Fernando de Azevedo a pedido do jornal O Estado de São Paulo, foram unânimes em afirmar a insuficiência da escola alfabetizante, incapaz de realizar a missão essencial da educação popular: preparar os homens para a vida (o trabalho) e cidadãos ao país através da formação moral, cívica e intelectual. Somente uma escola primária integral poderia cumprir esta finalidade de secularizar a cultura. Para isso, a educação também, deveria ser reformada.

"Não acha que a escola primária ainda não adaptada às classes populares em cujo proveito deve organizar-se, tem falhado a fins essenciais dentro dos ideais modernos de educação?": pergunta Fernando de Azevedo no citado inquérito. As respostas são afirmativas. A escola primária limitava-se a ensinar a ler, escrever e contar e isto era muito pouco. Renato Jardim destacaria o desacerto do sistema de ensino primário em manter a uniformidade do ensino e a continuidade pois, *"a criação do ensino popular deve valer por si mesmo e em si mesmo, e não preliminar e acessório a estudos posteriores, a serviço de uma reduzida elite"* (Azevedo, 1937:63).

O ensino popular tinha uma destinação específica: preparar o trabalhador para o mundo do trabalho. Nesta direção respondia Sud Mennucci; para quem o ensino

¹⁴ Em 1914, o jornal O Estado de São Paulo, já havia realizado um inquérito sobre a Instrução Pública. Sobre o Ensino Primário e Normal, responderam ao inquérito de 1926, os educadores: Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho. O inquérito tratou também, do ensino profissional, secundário e superior. Os depoimentos, todos publicados no jornal O Estado de São Paulo, no ano de 1926, foram posteriormente, organizados por Fernando de Azevedo, organizador do inquérito, e publicados sob a forma de livro intitulado: A Educação Pública em São Paulo: inquérito para o Estado de São Paulo em 1926. Todos esses educadores, de alguma forma, professavam os princípios da escola renovada, sem contar representantes de renome do movimento reformador no Brasil como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O próprio Fernando de Azevedo foi o primeiro a ressaltar o valor histórico do Inquérito; o mesmo diria: "marca efetivamente um período agudo na fermentação de idéias com que, nos domínios da educação, já se processava um movimento francamente renovador, igual ao que se manifestara na arte e na literatura, e que culminou na "Semana de Arte Moderna..." AZEVEDO, Fernando de. A Educação Pública em São Paulo- Inquérito para o Estado de São Paulo em 1926, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1937.

primário e secundário possuíam finalidades diversas. O primeiro deveria encaminhar de forma rápida à obtenção dos meios para o sustento do homem __ esta seria a escola popular__ o segundo, destinado a formação de uma sólida cultura, ficaria restrito às elites, *"pelas condições econômicas e sociais, e pelas incapacidades fisiológicas dos indivíduos"* (1937:113).

A escola primária adaptada às classes populares seria aquela voltada para o trabalho não só pela preparação para um ofício, mas, pela formação moral e cívica. Lourenço Filho, respondendo a questão, dizia que a escola tradicional não servia ao povo porque estava montada sobre uma concepção social vencida, o burguesismo. A cultura verbalista servia às carreiras liberais, não às profissões normais de produção econômica. Por isso, estendida às classes populares falhara a finalidade social de adaptação econômica, e, *"à finalidade mais ampla e profunda da elevação moral do homem"* (1937:137-8).

Em torno da questão do trabalho, o horizonte propugnado é a ordem social, interpretada como solidariedade e cooperação entre os trabalhadores. Em consequência Lourenço Filho defendia o desenvolvimento na criança do sentimento de solidariedade social, *"pois educação cívica é quase sinônimo de educação do caráter no sentido das virtudes altruístas"* (1937:138). Para isso só via um meio: o trabalho em cooperação. *"A escola do trabalho se propõe a realizar três fins conjuntos: ensinar um ofício, mostrar que esse ofício é senão uma roda no organismo social e que não deve ser, portanto, exercido com egoísmo..."* (1937:139).

Qual o verdadeiro papel que deve caber à escola primária? É a pergunta seguinte do inquérito. Realizar a grande obra de união, coesão e assimilação de todos os indivíduos. Despertar idéias de civismo, *" combater os defeitos da raça (imprevidência econômica, a fraqueza da iniciativa individual, a pouca fortaleza para as atitudes morais)"*; adaptar os futuros cidadãos às necessidades sociais do presente. Sud Mennucci, sintetizou, brilhantemente, o espírito dos Reformadores em relação ao papel da escola:

"...fazer do menino entregue aos seus cuidados um obreiro, um artesão ou um artífice,

torná-lo forte e com um índice de higidez que sendo a média coletiva, mostre ao povo, o apego aos hábitos da defesa do organismo; transformá-lo num homem sociável dotado daquelas qualidades de cooperação e de mútuo amparo, que criam a força das nacionalidades; e, principalmente, fazer da criança um brasileiro" (1937 :115).

No projeto pedagógico, articulado pelos escolanovistas havia uma dimensão social onde cruzava a modernidade (progresso econômico), a questão social (capital - trabalho) e a necessidade de novos padrões culturais.

A soberania popular era afirmada apenas como princípio abstrato. No reino dos fatos prevalecia a República discricionária, a democracia sem povo.

Não obstante, era necessário construir um imaginário onde alinhavasse as rachaduras do tecido social. Forjar a imagem de uma Nação unida, indivisível, de todos para todos. Era preciso, mais que isso, era premente, dissimulá-la. A educação seria um bom álabe, à medida em que se operava a transmutação dos conflitos sociais para o âmbito da cultura. Em torno dela a elaboração de um construto ideológico pelo qual ela era apresentada como o instrumento capaz de eliminar as desigualdades sociais e encaminhar o país para a modernidade¹⁵.

Nos anos 20, mais que diagnosticar problemas impunha apontar soluções. No campo educacional os reformadores articularam pensamento e ação. Fizeram de suas idéias uma bandeira de luta e se organizaram para divulgá-las. Acionaram, para tanto, uma série de mecanismos como: publicações em artigos de jornais e revistas e publicação de livros.

Em São Paulo, o inquérito de 1926, deflagou um amplo debate público sobre os

¹⁵ Apresentar a educação como panacéia republicana, apontá-la simultaneamente, como instrumento "natural" de seleção dos indivíduos para as diferentes ocupações (hierarquia social) e como instrumento de equalização social pelas oportunidades de ascensão social foram algumas das formulações ideológicas produzidas em torno dela com vista a legitimar um projeto de homogeneização da classe trabalhadora de forma a torná-la compatível à ordem capitalista. Para uma análise aprofundada da noção ideológica de educação neste período ver: NORONHA, Olinda Maria. A Constituição da Classe Trabalhadora na Primeira República 1889 - 1930: A Produção da Noção Ideológica de Trabalho e Educação. Relatório de Pesquisa apresentado ao MEC/INEP, 1989.

problemas educacionais. Em outros Estados o ímpeto "reformador" impulsionou a realização de várias reformas de ensino. Em 1924, foi criada a ABE __ Associação Brasileira de Educação e, a partir de 1927, foram realizadas as Conferências Nacionais de Educação¹⁶.

É justamente esse conjunto de ações implementadas pelos "reformadores" que deram o tom ao movimento educacional nos anos 20. Nesse período, foram lançadas as sementes de um pensamento que se tornou presença marcante na vida sócio-cultural e educacional do país, anos posteriores.

O velho ideal republicano voltava a cena para o epílogo da Primeira República.

Apesar de todas as inovações do pensamento escolanovista ainda encontrava-se enraizada a crença no poder messiânico da educação escolar e também a visão negativa sobre o povo brasileiro. Mais uma vez foi advogado o despreparo das massas para a vida republicana.

Embora o regime oligárquico implantado na Primeira República tivesse circunscrito os limites da participação popular não significa que ela não tenha existido e manifestado de variadas formas, desde as de maior evidência pública como manifestações de massa, revoltas e tumultos, até formas mais corriqueiras como petições, abaixo-assinados, reclamações pela imprensa¹⁷.

Contestações e resistências também compuseram a história do movimento social no início do século. Ressalta-se, sobretudo, a atuação do movimento operário.

¹⁶ Reformas do Ensino nos Estados: no Ceará, (Lourenço Filho, 1923); Bahia (Anísio Teixeira, 1925); Minas Gerais (Francisco Campos, 1927); Distrito Federal (Fernando de Azevedo, 1928); Pernambuco (Carneiro Leão, 1929).

Sobre a ABE consultar CARVALHO, Marta M. Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 - 1931)*. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 1986.

¹⁷ Sobre a participação popular na Primeira República veja: CARVALHO, José Murilo de. *op. cit.* SILVA, Eduardo. *As Queixas do Povo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988; KOWARICK, Lúcio F. *As Lutas Sociais e a Cidade*, São Paulo, Passado e Presente, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Resistência à dominação e à exploração, na fábrica e no cotidiano. Homens e mulheres se organizaram e sonharam utopias revolucionárias. Projetaram esperanças numa sociedade igualitária e livre para todos. Socialistas, Anarquistas e Comunistas, conceberam projetos diferentes de sociedade e estratégias para alcançá-las. Ousaram propagar idéias que criticavam a sociedade capitalista e a ela se contrapunham. Diferentes projetos de sociedade comportariam formas diferenciadas de conceber a política, o Estado, a economia, a organização dos trabalhadores, a cultura e também a educação.

O movimento operário tematizou a questão da educação popular atribuindo-lhe extrema relevância. A educação para o movimento operário como um todo foi vista como instrumento de luta social contra a exploração capitalista. Mas, cada corrente haveria de se posicionar de uma forma.

2- VOZES DISSONANTES

A vanguarda do movimento operário tinha clareza quanto à necessidade dos filhos dos trabalhadores se educarem: *O socialismo (...) tem por principal base de suas reivindicações o direito de exigir escolas para os filhos dos operários mesmos" (Echo Operário, apud Guiraldelli, 1987: 88).*

Nesta mesma direção afirmavam os anarquistas: *"... ninguém mais que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus filhos" (A voz do Trabalhador, Mazzotti, 1987: 89).*

O movimento operário compartilhava, da mesma forma que os educadores, intelectuais e políticos, a crença na força moral, intelectual e transformadora da educação, porém atribuíam-lhe outras finalidades. Viam-na como instrumento de luta contra a exploração e a ordem capitalista. Estrategicamente, a educação era importante para o movimento operário para a divulgação das doutrinas revolucionárias e propaganda do movimento dos trabalhadores que era feita, sobretudo, pela imprensa operária.

Além de reivindicações e projetos, o que se destaca na posição do movimento operário nas primeiras décadas do século, são as efetivas ações empreendidas pelos próprios trabalhadores no sentido de promoverem a sua auto-instrução e a instrução de seus filhos. Inúmeras escolas operárias, bibliotecas populares, Centros de Estudos Sociais e Escolas Modernas foram criadas nas mais diferentes regiões do país.

A variedade de mecanismos criados para desenvolver atividades educativas demonstram, não somente a importância atribuída à educação, mas também, a fecundidade da ação política empreendida pelos operários, nesse momento em que estavam se constituindo enquanto classe e sob constante ameaça de repressão policial¹⁸.

Conforme sugere Mazzotti (1987), o projeto educacional dos trabalhadores deve ser compreendido no interior do projeto político mais amplo apresentado por cada tendência política existente no movimento.

Os socialistas, já no final do século passado, defendiam o ensino público, laico e obrigatório e também o ensino profissional.

"Uma das questões que maior cuidado e estudo deve merecer ao partido socialista é sem dúvida alguma a da instrução do povo, pois só pela instrução é possível emancipá-lo da ignorância que o faz escravo, e o mantém agrilhoado pela miséria e errôneas concepções de justiça, à tutela do predomínio burguês (...)" (Echo Operário, 13/11/1898, apud Guiraldelli, 1987: 90)

¹⁸ São poucos os estudos que têm se dedicado à questão da educação no interior do movimento operário. Procedendo a uma extensa consulta à imprensa operária na Primeira República, Guiraldelli faz um levantamento minucioso sobre o pensamento e ações empreendidas pelas várias correntes do movimento operário. GUIRALDELLI JR, Paulo. Educação e Movimento Operário, São Paulo, Cortez, 1987. A obra de Mazzotti, é um estudo sobre a educação popular no Brasil segundo a concepção dos anarquistas e comunistas, tematizando a divergência de posições com base nas proposições do Movimento Operário Internacional. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação Popular Segundo os Sindicalistas Revolucionários e os Comunistas na Primeira República. Tese de Doutorado, USP, 1987. Estudos aprofundados sobre o projeto Educacional Anarquista ver obras de LUIZETTO, Flávio. Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional. Tese de doutorado, USP, São Carlos, 1984 e JOMINI, Regina C. Mazoni. Uma Escola para a Solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, Unicamp, 1989.

Atribuíam ao Estado a responsabilidade de promover a educação popular e depositavam na razão, no conhecimento científico adquirido na escola a possibilidade dos homens se libertarem da submissão e alienação.

Entre todas as tendências do movimento operário, os anarquistas foram os únicos a possuir um projeto educativo mais sistematizado.

Durante a Primeira República, a Pedagogia Libertária tornou-se um dos interlocutores do ideário liberal. Não só fizeram a crítica à escola burguesa como propuseram um outro tipo de escola e uma nova pedagogia.

A atuação dos anarquistas no campo educacional estendeu-se para além da educação formal. Os militantes procuraram sensibilizar as massas a participar das associações, dos sindicatos, dos grupos de propaganda. Viam em todos esses momentos, também nos movimentos reivindicatórios e grevistas, uma ação pedagógica.

Os Centros de Estudos Sociais constituíram-se em células de formação e divulgação das idéias libertárias, podendo ser considerados exemplos de movimento de auto-instrução dos trabalhadores realizado através do ensino mútuo (Guiraldelli, 1987: 117-20).

Os anarquistas ao fazerem suas críticas à sociedade capitalista, construíram um imaginário sobre a educação burguesa. Diziam que ela fazia as pessoas aceitarem cegamente as normas estabelecidas. Ela inculcia valores sociais e morais da classe dominante. Ministrava um ensino autoritário e dogmático. A escola era um lugar de tortura, rígido e assustador para as crianças as quais eram vistas pela pedagogia burguesa como um perigoso selvagem em que predomina os instintos perversos. Longas e fatigantes preleções seguidas de citações fastidiosas e sem sentido, tudo isso para constituir indivíduos dóceis, padronizados, autoritários.

Essa escola em nada servia à formação da classe operária e dos construtores da sociedade ácrata. Em seu lugar, os libertários defendiam a escola racionalista, laica e privada. Uma escola destinada à formação de pessoas críticas pelo ensino racional

(científico) e o desenvolvimento da espontaneidade criadora. Um ensino capaz de libertar o homem das superstições, da religiosidade que enrijece as mentes e dos preconceitos. *"Nem prêmios, nem punições, nem castigos físicos ou morais, hierarquizando os indivíduos, distribuindo-os nas escolas do melhor ao pior, do mais bem comportado ao mais preguiçoso, estimulando rivalidades e catalogando..."* (Rago,1987:149).

Nada de castigos e incentivo à competição. Os libertários viam a escola como espaço para a sensibilização das crianças para o ideal de mudança social. Esta mudança significava a utopia da sociedade do futuro vista como uma sociedade harmônica e fraternal; coerente com os princípios de solidariedade que norteava a teoria e prática anarquistas (Jomini, 1989:125).

A preocupação dos anarquistas com a educação nascia também, da necessidade de alfabetizar e instruir o maior número de possíveis leitores da imprensa libertária e de suas publicações doutrinárias.

O valor social que atribuíam à educação derivava da concepção que tinham de revolução social, ou seja, da transformação da sociedade. Esta para ocorrer pressupunha a mudança da concepção das pessoas, para isso era indispensável a educação para formar o Homem Novo. A questão se colocava no campo de luta como sendo o da moral. Nesse sentido a pedagogia libertária mais uma vez se opunha frontalmente ao ideário liberal.

Abaixo os valores burgueses! O fanatismo patriótico! O engodo e a hipocrisia! Os libertários deram especial atenção ao ensino moral compreendendo-o como educação política pelo exemplo. *"As crianças deveriam receber, das pessoas que a cercavam, modelos de conduta condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade"* (Jomini,1989:147). A educação moral para os libertários encontrava-se impregnada da preocupação com o social. Não se tratava, pois, de normas disciplinares normatizando o que se deveria ou não fazer, buscando consciências dóceis e obedientes, segundo os valores burgueses.

A preocupação com o social traduzia o sentido mais profundo da utopia da sociedade anarquista: uma sociedade livre, solidária e fraterna, eis porque a exigência

de um ensino em que a ação fosse guiada por esses princípios.

Afirmaram que nenhuma classe ou grupo social podia deter o monopólio da cultura (Rago, 1987:149). A criação de escolas deveria, pois, ser responsabilidade dos pais e da comunidade.

"A escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violência (...) Os Estados Modernos, compreenderam perfeitamente que com a decadência da religião e com o desenvolvimento industrial era impossível manter na ignorância súfna, dos tempos idos, as multidões(...) trataram de ir abrindo escolas e de preparar programas adequados, não às necessidades reais da mente infantil, mas necessários à conservação perpétua e indefinida dos governos, com os regimes de castas, explorando o povo, e defendidas por soldados, filhos do povo, mas obliteradas as suas idéias pela influência nefasta da escola."(Pinho, A escola, prelúdio da caserna, in:"A Vida", apud. Jomini,1989:144)

Os anarquistas condenavam o ensino público por considerarem o Estado, assim como a Igreja, sustentáculos da burguesia. Por isso não empunharam a bandeira a favor do ensino público e gratuito, pois: *"ninguém ignora porém, que se pode ensinar muitos erros e tolices de um modo gratuito, obrigatório e laico"* (apud. Guiraldelli,1987:108). No entanto, defendiam a educação popular mas pela "ação direta" (Mazzotti, 1987).

Por método racionalista entendiam o ensino científico o único capaz de libertar as consciências, que desmistificava e possibilitava a visão de realidade.

O conhecimento deveria basear-se na experiência, na observação direta e na descoberta individual; recomendavam ainda, que fosse respeitada a personalidade infantil e a capacidade intelectual dos alunos.

Compreendiam também, de forma diferenciada do ideário liberal, a questão da formação para o trabalho. Criticaram a divisão social do trabalho em manual e intelectual, vendo nisto uma apropriação do saber por alguns __ os que tinham o privilégio da instrução dedicavam-se às atividades intelectuais__ enquanto cabia à maioria o trabalho físico, manual e alienante.

Reafirmaram o valor do trabalho como meio imprescindível para a vida humana

e a construção de uma nova sociedade, desde que não fosse submetido à exploração de uns sobre outros. Por esse motivo, recomendavam que nas escolas, fosse proporcionado aos alunos, principalmente os pobres, a aprendizagem de um ofício manual para que os alunos pudessem enfrentar a vida.

Os liberais legitimaram a divisão do trabalho e a diferença de níveis de instrução segundo o lugar destinado a cada um no universo do trabalho. Os anarquistas entendiam que a superação da divisão do trabalho dar-se-ia pelo exercício simultâneo de atividades manuais e intelectuais, e isso deveria ser iniciado desde a infância. A escola racionalista procurava fazer com que os alunos participassem da fabricação de instrumentos didáticos e ajudassem na manutenção da escola (Rago, 1987:152).

Inúmeras escolas modernas foram criadas no início do século em vários estados do país. Em São Paulo, o maior número delas foram criadas em cidades do interior: Campinas, Água Branca, São Caetano, Cândido Rodrigues, Bauru (Jomini, 1989).

As escolas anarquistas foram duramente reprimidas pelo Estado. Em 1919, por ordem do Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, todas as escolas anarquistas tiveram que ser fechadas (Guiraldelli, 1987:138-40).

Os libertários ousaram delinear um projeto pedagógico contrário à ordem burguesa. Fizeram da educação uma das estratégias de luta no "front cultural", mas acabaram sucumbindo à insidiosa e violenta repressão ao movimento operário. Nos anos 20, os comunistas limitaram-se a incluir no programa do partido aquelas reivindicações consideradas de maior interesse para os trabalhadores. O BOC __ Bloco Operário e Camponês, através de uma "carta aberta", publicada no diário A Nação, propunha como pontos de luta no setor de ensino e da educação: extensão e obrigatoriedade do ensino primário; ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar; multiplicação das escolas profissionais; melhoria das condições de vida dos professores primários e subvenção às bibliotecas populares e operárias (Mazzotti, 1987: 167-8).

Para Mazzotti, a forma como os comunistas trataram a questão educacional

advinha da própria estratégia política adotada pelo partido para o qual a revolução decorreria do próprio encaminhamento das transformações políticas da sociedade brasileira, mesmo sob a direção da burguesia.

O atendimento às reivindicações sociais eram vistas como ganhos para a classe trabalhadora e a tática de frente única pautava-se na idéia de que para a condução da revolução o mais conveniente seria a aliança entre todos os defensores dos interesses do proletariado¹⁹.

Não obstante, o que emerge na defesa da educação popular empreendida pelo movimento operário é o horizonte para o qual se compreende o sentido da educação do povo. Um sentido que em sua radicalidade concebia a educação enquanto instrumento de democracia social.

É isto que me permite descortinar, neste período histórico, algo mais, e de grande significado político-social, além do projeto liberal de educação.

¹⁹ Ação política do BOC veja: DECCA, Edgar S. op. cit.

CAPÍTULO II - ESCOLAS PARA O POVO: UM UNIVERSO DE (DES)APRENDER MUNDOS

Mas, o que de fato foi feito no sentido de democratizar o ensino no Estado de São Paulo na primeira era republicana?

Entre as intenções e os fatos se interpõe a realidade e esta configura a imagem de uma orquestra dissonante na qual o Estado se revela o responsável pelo descompasso, tropeçando sempre na escassez de recursos. Durante toda a Primeira República, a educação popular equilibrou-se entre três universos divergentes: os discursos, as leis, as ações.

Comparado com a situação anterior à proclamação da República, muito foi feito durante as primeiras décadas deste século em que os Governos do Estado, priorizando no setor educacional, a educação popular, empreenderam políticas que redundaram na expansão do ensino público evidenciada pelo considerável crescimento do número de escolas e de matrículas no ensino primário. Por outro lado, neste mesmo período avolumaram-se a demanda, a insuficiência de vagas e os problemas do ensino público paulista. No final dos anos 20, a democratização do ensino, assim como outros ideais liberais republicanos, tornara uma quimera.

A tentativa de resgatar o processo de escolarização das classes populares neste período, o significado da educação para elas, bem como as suas demandas, lutas e reivindicações por educação nos remete, necessariamente, para uma análise das possibilidades objetivas de acesso das classes populares na escola; torna-se preciso compor um quadro de referência que permita compreender a política de educação popular empreendida pelos Governos do Estado; os problemas do ensino público que explicita as dificuldades enfrentadas pela população para se escolarizar, quais as

escolas destinadas à educação do povo, o conteúdo desta escolarização e as demandas populares pela escola.

1- AS DEMANDAS POPULARES POR ESCOLAS

No contexto da expansão da educação popular no Estado de São Paulo nas primeiras décadas do século, as demandas populares desempenharam no jogo político em torno da educação, um papel importante, ainda que não muito perceptível. Tornaram-se a referência direcionadora de muitas ações concretas do Estado mesmo que de forma indireta.

Já no início do século, ao mesmo tempo em que muitas vozes reafirmavam o desinteresse da população pela escola e a necessidade do Estado usar meios coercitivos para garantir a obrigatoriedade escolar, outras, dentro do próprio círculo do Governo, equacionavam o problema da expansão de escolas atrelando-o ao problema da falta de vagas.

"Aqui mesmo na Capital, concorrem muitas vezes à matrícula crianças analfabetas, de dez anos e até mais de idade, que assim estiveram sem escolas, não pela incúria dos pais, mas pela falta de vagas nos estabelecimentos de instrução pública. É incrível que num Estado tão rico, tão generoso e liberal como este, o cidadão de amanhã recorra ao sorteio (grifos meus) para obter entrada nas escolas. Crescerá analfabeto se nunca for sorteado" (Oscar Thompson, Estado de São Paulo, 27/02/14).

Falar da falta de vagas significava o contraponto, ou seja, o reconhecimento da existência de uma procura pela escola não satisfeita. Neste sentido, Oscar Thompson, alertava para o fato de que, em determinados lugares, era a obrigatoriedade do Estado em criar e manter escolas que nunca vigorava: *"as crianças enchem voluntariamente as escolas e a população reclama todos os anos o aumento das mesmas."*

Para resolver a curto prazo e de forma econômica a falta de vagas nos grupos escolares, o Governo estabeleceu o desdobramento dos períodos de funcionamento

dos mesmos. O depoimento do Dr. João Crysostemo, Diretor Geral da Instrução Pública, no Inquérito de 1914, a respeito desta questão, é esclarecedor:

"Foi resolvido pelo governo como solução ao problema da falta de vagas que, de ano em ano cada vez mais se acentuava. Foi um meio de proporcionar instrução a milhares de crianças que tão justamente a reclamavam. O desdobramento de grupos escolares é um mal, não há dúvida, mas um mal necessário. E tanto é assim, que os próprios pais os solicitam com empenho, vendo, como todo mundo vê a absoluta impossibilidade do governo instalar tantos grupos quanto preciso" (Estado de São Paulo, 10/03/14).

Na falta de vagas é possível entrever a demanda popular pela escola. E esta demanda coincide com o momento em que a escola passa a ter existência concreta no meio popular. O que gera a demanda é a falta de algo sentido como uma carência, uma necessidade.

Conforme Agnes Heller (1985), somente é possível sentir carência de algo já produzido, ou ao menos, possível de o ser. Por outro lado, o que leva as pessoas a sentir algo como uma necessidade é uma motivação de natureza valorativa, o que permite afirmar que a demanda por educação expressa determinados valores atribuídos à escola e o que ela transmite.

A demanda manifesta também, a natureza da reivindicação pela educação neste momento histórico, configurada na luta pelo acesso. Para os pais o importante era a vaga, era garantir a matrícula dos filhos.

A incapacidade da escola atender o número de pessoas que a procuravam propiciava, por um lado, a visibilidade da insuficiência de vagas e por outro, a luta da população pela mesma.

"No Braz, onde é mais densa a população, na maioria constituída de operários, então é uma calamidade. Os pais voltam para casa, sem poderem matriculá-las, sendo alegado sempre, como causa da recusa, a falta de lugares (...) por essa ocasião começam os pais a tratar de conseguir uma apresentação deste ou daquele influente que lhes facilite a matrícula de seus filhos" (Folha do Povo, SP, no 5, ano 1, 12/04/1908, apud, Guiraldelli, 1987: 105).

A demanda repercutia como forma de pressão aos poderes públicos. Denotava explicitamente a discrepância entre os projetos (compromissos) assumidos pelo Estado e suas ações. No entanto, a ressonância desta "procura pela vaga" era canalizada pela interferência da política local que tornou-se a grande mediadora entre as reivindicações populares pela educação e o Estado. A prática do clientelismo político característica da cultura política deste período, institucionalizava, de certa forma, a percepção de que a educação, sendo dever do Estado deveria ser negociada no âmbito das elites no poder. Isto era ainda mais concretizável pelo fato da sociedade civil encontrar-se pouco organizada e também, pelo fato do regime oligárquico não oferecer canais de participação popular.

A demanda era grande não apenas nos centros urbanos mas também na zona rural. Os estudos de Demartini¹, demonstram que o interesse pela escola era generalizado entre fazendeiros, sitiantes e colonos, nas vilas e pequenas cidades. A autora mostra, através de entrevistas realizadas com professores que lecionaram na zona rural, durante a Primeira República, que o interesse da população pela escola prendia-se a motivos ligados à resolução de problemas mais imediatos e à crença de que a escolarização pudesse propiciar melhoria das condições de vida. Além disso, para o fazendeiro a escola era importante para atrair o interesse do colono pela fazenda dando a ela a aparência de um lugar muito civilizado. Esta idéia de "lugar civilizado" denota a relevância sócio-cultural da escola no meio popular.

A autora demonstra também, como era forte a interferência do chefe político no campo, principalmente na nomeação de professores. Para ela a política local muito contribuiu para a expansão do ensino, na medida em que o chefe político, face às reivindicações pela escola, empenhava-se em criá-las e em contrapartida obtinha o

¹ Ver de DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Observações sobre um Tema Controverso: População rural e educação em São Paulo. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1979; Velhos Mestres das Novas Escolas __ um estudo das memórias dos professores da Primeira República em São Paulo. Relatório de Pesquisa, CERU/INEP, 1984. Também: "Cidadãos Analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (71):5 - 19, nov. 1989; "Coronelismo e a Educação na Primeira República". In: Educação & Sociedade, (34): 44 - 74, dez 1989.

apoio eleitoral da população.

Solicitações da população por escola, encaminhadas aos poderes públicos ou publicadas em jornais, também, corroboram a evidência das demandas populares pela escola na zona rural (Demartini, 1989; Costa, 1983).

Os números da expansão do ensino são por sua vez, reveladores. A obrigatoriedade escolar nunca foi levada a efeito porque a incapacidade do Estado em oferecer escolas em número e condições adequadas para todos, e a própria procura da população pela escola transgredia o preceito legal. Embora as escolas públicas tenham se constituído numericamente no sistema de educação formal mais acessível às classes populares, ainda que de forma insuficiente e precária, esta população empreendeu iniciativas próprias no sentido de obter instrução para seus filhos. Além das escolas mantidas pelo movimento operário, existiram inúmeras escolas particulares que atendiam filhos de trabalhadores, e, muitos professores abriam escolas para complementar os seus parques ganhos.

As escolas estrangeiras proliferaram nos núcleos coloniais e centros urbanos, onde havia concentração de imigrantes estrangeiros².

O relatório do Inspetor de Ensino, Antônio Morato de Carvalho, sobre as escolas estrangeiras, apesar dos excessos marcadamente xenófobos, deixa entrever, por outro lado, as iniciativas da população para usufruir da instrução escolar e as condições como isso se dava:

"Longa seria a enumeração destes (refere-se aos professores 'incompetentes') que fui encontrando em minha jornada pelas escolas particulares. Um deles mal escrevendo o próprio nome, e lendo por monossílabos, exercia a profissão de pescador e, nas horas vagas, descalço, maltrapilho e sujo, sentado à cabeceira de tosca e velha mesa, lecionava a 15 meninos.

² O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo registrou para o ano de 1910, a existência de 28 escolas pertencentes à Federazione dell Scuole Italiane com 2.080 alunos e mais 67 escolas pertencentes à Unione Magistrale Italiana, com 5.008 alunos. Anuário do Ensino, 1910/11. Em 1917, as escolas estrangeiras existentes no Estado eram em número de 102 com 10.386 alunos, em sua maioria de nacionalidade alemã e italiana. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p.336-7.

A poucos passos, na mesma rua, em miserável vivenda, construída de táboas velhas e folhas de zinco, era uma menina de 11 para 12 anos, dando aulas para 13 crianças de vestes esfarrapadas.

Noutro bairro da cidade, num cortiço, uma mulher quase analfabeta, ensinava a 15 alunos, junto à cozinha, no único cômodo disponível, que servia a um só tempo, para as refeições, dormitório e escola. Em outro ponto, na escola estrangeira, cujo professor nada falava nem entendia em língua portuguesa. (...) Compreendia nestes três últimos tipos de escolas descritas, são em número superior a cem as que existem na Capital e nas diversas localidades do interior do Estado" (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918:439).

Os professores desempenharam também, um papel importante no processo de expansão da educação popular, seja pelo fato de muitas vezes servirem de mediadores das reivindicações populares, seja pelo encaminhamento de demandas pertinentes aos interesses profissionais da categoria. A crítica às condições do ensino público e das condições de trabalho da categoria funcionavam como mecanismo de pressão e sensibilização dos poderes públicos³.

2- O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO POPULAR

O esforço de democratização do ensino primário centrado na expansão quantitativa do número de escolas, ampliação de vagas e do número de matrículas, foi a direção norteadora das políticas educacionais empreendidas pelos Governos do Estado de São Paulo durante a Primeira República.

Tal orientação cumpria os princípios liberais instituídos já na primeira Constituição Republicana do Estado: ensino livre, ensino público, gratuito, laico e obrigatório com

³ Sobre as demandas dos professores pela educação veja as obras de Demartini citadas na nota número 1 deste capítulo.

Os professores tiveram participação acentuada no movimento educacional no início do século. Além de críticas, debates, pronunciamentos, proposição de medidas ao Governo, discussões de carácter pedagógico, ressalta-se o movimento de organização da categoria no sentido de defender os seus interesses profissionais. Destaca-se em São Paulo, a atuação da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, criada em 1901. Maiores informações veja: REIS FILHO, Casemiro dos. A Educação e a Ilusão Liberal. São Paulo, Cortez, 1981 e Análise de Conteúdos das Revistas de Ensino, mimeog.

a função de formar o cidadão republicano __ formação sobretudo, moral e cívica e intelectual.

Complementar à expansão do ensino caracterizada pelo privilégio das áreas urbanas em detrimento das rurais, o Estado tomou para si a responsabilidade pela formação dos professores públicos.

Outro aspecto característico da política educacional foi a reduzida dotação de recursos financeiros. As despesas não acompanharam proporcionalmente a expansão do ensino (Antunha, 1979). Consequentemente, as inúmeras medidas técnico-administrativas e legais tomadas buscando, acima de tudo, adequar a problemática situação do ensino às dificuldades orçamentárias, foram sempre medidas paliativas de caráter econômico e com vista a poupar os gastos públicos.

Ao iniciar a República, o Estado possuía 889 escolas públicas primárias atendendo aproximadamente 22.225 crianças (Infantosi da Costa, 1983: 67). Em 1930, haviam 3.397 estabelecimentos de ensino primário atendendo cerca de 356.292 crianças (Estatística Escolar de 1930: 15)⁴.

A formação integral do cidadão compreendendo uma escolaridade elementar de 8 anos de duração foi almejada pelos primeiros republicanos e consagrada na primeira Reforma da Instrução Pública realizada entre 1890 - 1896⁵. O ensino primário compreendia dois cursos: o preliminar de 4 anos de duração e o complementar também de 4 anos de duração. O primeiro deveria ser ministrado em diferentes tipos de escolas conforme a habilitação dos professores: escolas preliminares (posteriormente denominadas escolas isoladas), grupos escolares, escolas intermédias, escolas provisórias, escolas ambulantes e escolas noturnas. O segundo ciclo __ curso complementar, em escolas complementares. O currículo foi ampliado

⁴Estudos pormenorizados sobre a expansão do ensino público no Estado de São Paulo com tabelas estatísticas encontra-se nas obras de INFANTOSI DA COSTA, Ana M. A Escola na República Velha, São Paulo, EDEC, 1983; ANTUNHA, Heládio C. G. A Instrução Pública no Estado de São Paulo __ A reforma de 1920, São Paulo, FEUSP, 1976.

⁵ Veja REIS FILHO, Casemiro dos. op. cit.

visando proporcionar uma formação mais geral com a introdução de disciplinas destinadas à formação da cidadania: história e geografia do Brasil, economia política e educação cívica.

Neste momento, a formação dos professores foi considerada primordial para a reforma da instrução pública, tendo esta começado pela reforma da Escola Normal da Capital transformada em curso de nível secundário. Além das mudanças na organização do ensino, esta Reforma estava imbuída de uma concepção pedagógica inovadora, ainda que não de forma sistemática.

Os reformadores compreendiam que a instauração de um sistema de instrução pública deveria fundamentar-se nos princípios pedagógicos da escola renovada, principalmente sugeriam a adoção de novos métodos e técnicas pedagógicas sendo ressaltado o método intuitivo. Para tanto foram criadas as "escolas-modelo" para servirem de campo de aplicação e difusão dos novos métodos pedagógicos, além de servirem de modelo enquanto organização técnico-administrativa.

Porém, logo, o Estado teve de se haver com a necessidade de expansão das escolas normais para suprir a necessidade de professores para as escolas preliminares. Inicia então, o processo de mutilação do sistema de ensino público primário. O primeiro golpe recaiu sobre a escolaridade primária integral de 8 anos sendo reduzida para 4, com a transformação das escolas complementares em curso profissional de formação de professores⁶.

Consequentemente, ficou estabelecida a dualidade das escolas normais

⁶ Já em 1895, pela Lei 374, de 03/09/1895, o curso complementar foi transformado em curso profissional. Exigia-se para a habilitação dos professores um ano de prática de ensino nas escolas-modelo. Em 1911, foram criadas mais duas escolas normais secundárias além da existente na Capital: uma em Itapetininga e outra em São Carlos. Neste mesmo ano, as escolas complementares foram extintas após serem transformadas em Escolas Normais Primárias. Eram em número de 8 em todo o Estado: uma anexa à Escola Normal Secundária da Capital, uma no Braz (São Paulo), em Campinas, Piracicaba, Guaratinguetá, Pirassununga, Botucatu, Casa Branca.

O curso complementar ressurgiu em 1917, como continuação do curso primário reduzido a 2 anos mas com o caráter de curso preparatório à escola normal. Em 1920, tornam-se cursos anexos às Escolas Normais, permanecendo assim, por toda a década. Veja: TANURI, Leonor Maria. O Ensino Normal no Estado de São Paulo — 1890 - 1930, São Paulo, FEUSP, 1979.

diferenciando o tipo de qualificação dos professores __ os da Escola Normal Secundária e os complementaristas, saídos das escolas complementares.

Procedia também, a diferenciação da duração do curso primário segundo o tipo de escolas. Assim nos grupos escolares ele compreendia 4 anos, e nas escolas preliminares 3 e 2 anos.

Inúmeras medidas revelam as estratégias de solução dos problemas educacionais mantendo o princípio de contenção de gastos. Por exemplo, os primeiros grupos escolares foram criados e instalados em prédios próprios construídos pelo Estado. Já no final do século passado, a prioridade para a criação e instalação de grupos e escolas complementares ficou sujeito à cessão de terreno, prédio ou manutenção do aluguel de imóveis pelas respectivas Câmaras Municipais.

A partir do início do século, a ampliação da oferta de vagas resultou de medidas de crescimento interno dos grupos escolares através do desdobramento dos períodos de funcionamento e aumento do número de classes.

A política de educação popular orientou-se também pela distinção e atendimento diversificado conforme clientela determinadas. Assim, em 1909, a Lei 1185, de 16/12/1909, classificava as escolas isoladas em urbanas e rurais. Estas deveriam atender, principalmente, os núcleos coloniais, onde havia maior concentração de população estrangeira.

Também neste ano, a lei 1184, de 03 de dezembro, criou 50 escolas preliminares noturnas para crianças operárias a serem instaladas nas proximidades das fábricas, na Capital e no interior. Conforme afirma Costa (1983), a regulamentação dessas escolas era muito simples. A admissão era permitida a qualquer momento e a direção dos currículos e programas estavam voltados para o mundo do trabalho.

"Lições das coisas tratando-se das qualidades, emprego, uso e propriedades dos corpos e objetos de uso para artes industriais e lições que contribuam para a educação da vontade onde sejam narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto" (apud Costa, 1983: 98).

Após a Primeira Guerra Mundial, as medidas nacionalizadoras marcaram a política educacional para o ensino primário. A Lei 1579, de 15/12/17, estabeleceu rígido controle ao ensino das escolas particulares estrangeiras e escolas públicas localizadas nos núcleos coloniais, principalmente, no que se refere à exigência do ensino em língua vernácula.

Por esta lei, consolidou-se a diferenciação das escolas isoladas conforme sua localização. Foram reclassificadas em rurais, distritais e urbanas. As rurais eram aquelas localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes dos municípios. Nestas escolas o curso preliminar tinha duração de 2 anos. As escolas distritais eram aquelas localizadas em bairros ou sede de distrito de paz e o curso teria duração de 3 anos. As escolas urbanas criadas nas sedes dos municípios com curso de 4 anos.

O preceito da escola para todos diferenciava a população segundo critério geográfico-econômico. Para a população das cidades um curso de maior duração — como impunha as "exigências da vida urbano-industrial". Para a população dos povoados e zonas rurais o ensino mais simplificado e aligeirado.

Em menos de três décadas, o sonho republicano de uma educação popular integral havia se desfigurado completamente. A organicidade e sequência inicial se diluíra e a democratização do ensino tornara-se um mito.

No final dos anos 10 e início dos anos 20, a política educacional voltou-se para a questão da erradicação do analfabetismo. A preocupação central passa a ser em universalizar uma escola primária alfabetizante.

Mais uma vez, a questão política se colocava da seguinte forma: como dar educação para todos sem onerar os gastos públicos? É esta questão que Oscar Thompsom, Diretor Geral da Instrução Pública, propõe a discutir com o pessoal do magistério em 1918, pedindo propostas e sugestões para a elaboração de um plano de extinção do analfabetismo no Estado de São Paulo. Não podendo aumentar despesas recomendava sugestões de medidas técnico - administrativas.

O educador Sampaio Dória, lente da Escola Normal da Capital, formulou o problema da seguinte forma: com base nos princípios democráticos e de justiça social o que mais convinha __ educação de nível elevado para alguns ou educação de nível mais baixo para todos?

A segunda opção aparecia aos olhos do educador como sendo a medida realmente democrática. Propunha então, uma série de medidas que tinham como ponto central a redução do ensino primário para dois anos de duração.

Os planos de Sampaio Dória foram concretizados pouco tempo depois. Em 1920, na direção da Diretoria Geral da Instrução Pública, iniciou a implementação da Reforma que teve em suas idéias a principal fonte de inspiração.

A Reforma de 1920, Lei 1780, de 08/12/20, significou uma ruptura com a política de educação popular empreendida até então. Recolocava, essencialmente, a necessidade e imprescindibilidade de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino primário.

Washington Luís, Presidente do Estado na época, defendia a Reforma argumentando:

"Se o professor deve ser igual para todos os alunos, da mesma forma deve ser igual para todos o ensino ministrado. Num regime republicano de igualdade, não se pode admitir diferenças do ensino gratuito. Se o princípio republicano deve ser obedecido não pode ser desprezada a situação financeira, dentro da qual o Estado, honesto e previdente tem que agir. Unificado o ensino primário, pode ser ele dado a todos, realizando-se assim, a máxima republicana de nossa constituição de que a instrução primária é gratuita e obrigatória." (Washington Luís, mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 14/07/21).

O horizonte no qual foi concebida a Reforma, tinha um caráter eminentemente político. O nacionalismo serviu de inspiração, da mesma forma que os interesses de ampliação das bases eleitorais.

Contudo para contornar os obstáculos atinentes a falta de recursos financeiros, Sampaio Dória propôs um conjunto de medidas que buscavam efetivar a expansão

do ensino através do uso racional e eficiente dos recursos disponíveis.

O ensino primário foi reduzido para 2 anos de duração o que equivalia, segundo Sampaio Dória, o reconhecimento do que já vinha acontecendo de fato dado a alta seletividade nas primeiras séries.

Também foi reduzida a obrigatoriedade e gratuidade da frequência para a faixa de 9 a 10 anos de idade. O 3º e 4º anos do curso primário foram transformados em curso médio e submetidos à taxaço, exceto para os alunos reconhecidamente pobres.

A instituiço do Recenseamento Escolar consistiu numa medida que possibilitou o reconhecimento mais exato do número de crianças fora da escola, e, a identificaço dos núcleos de analfabetos tornou-se critério para a criaço das mesmas. Outras medidas de racionalizaço adotadas pela Reforma: descentralizaço administrativa pela criaço das Delegacias Regionais de Ensino e autonomia didática dada aos professores; desdobramento das escolas isoladas para aumentar a eficiência do professor, gratificaço por aluno alfabetizado (5\$000 por cada aluno, Lei 1750, de 08/12/20).

No período de vigência da Reforma, a orientaço da Diretoria Geral da Instruço Pública guiou-se pela primeira vez, pela criaço de mecanismos que resultassem na efetividade da obrigatoriedade escolar incentivando a matrícula compulsória, aplicaço de multas e campanhas em prol da frequência escolar⁷.

A Reforma de 1920 foi a tentativa política mais arrojada no sentido de

⁷ A Lei da Reforma do Ensino de 1920, prescrevia aos pais, tutores ou responsáveis que infringissem a obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças a multa de 20\$000 a 100\$000 ou pena de 15 dias de prisão a critério de autoridade competente. Se incorresse em repetição, a multa era o dobro da anterior; art. 13, parágrafos 3º e 4º, Lei 1750, de 08/12/20.

No Anuário do Ensino de 1923, os Delegados de Ensino, registraram em seus relatórios centenas de multas aplicadas a pais que não matricularam seus filhos em idade escolar. Os Delegados relatam também as Campanhas em prol da frequência escolar que incluíam publicação das porcentagens nos jornais da terra, registro em quadro negro em frente ao estabelecimento, correspondência para a família dos alunos faltosos, exigência rigorosa de justificação de faltas. Anuário do Ensino, 1923.

democratizar o ensino e erradicar o analfabetismo no Estado. Nascida de um processo democrático que contou não só com inúmeras discussões do projeto de lei no Congresso Legislativo, mas com a opinião pública, a reforma seguinte, dispensou os tramites democráticos e foi institucionalizada sobre a forma de Decreto do Poder Executivo. Qualificada como uma "volta ao passado", a Reforma de 1925, Decreto 3858, 11/06/25, nada inovou a não ser a retomada da estrutura anterior do ensino primário estabelecendo um curso de 4 anos nos grupos escolares e 3 anos nas escolas isoladas. Para resolver o problema da falta de professores no ensino rural adotou a medida mais econômica permitindo a contratação de professores leigos.

Ainda nos anos 20, mais uma Reforma, realizada em 1927, Lei 2269, de 31/12/27, alterou a faixa etária sobre a qual incidia a obrigatoriedade escolar compreendendo de 8 a 10 anos de idade e reduziu a duração do curso primário das escolas rurais para 2 anos. Reduziu também o curso das Escolas Normais passando para três anos de duração e concedeu a equiparação das escolas normais livres, municipais e particulares eliminando, pela primeira vez, o monopólio do Estado na formação dos professores.

As sucessivas reformas ocorridas nas primeiras décadas, denotam as vicissitudes da educação popular neste período. O reformismo legal e a falta de continuidade administrativa caracterizaram a política educacional da época demonstrando que apesar dos princípios afirmados no discurso, a educação sempre esteve ao sabor das veleidades políticas e dos interesses imediatos dos grupos que se encontravam no poder.

Em nenhum momento, o Estado de São Paulo abdicou da defesa incondicional da democratização da educação popular. Porém, a vontade política jamais foi suficiente para contornar um dos principais problemas __ a insuficiência de recursos financeiros, optando sempre por um atendimento precário e por medidas de caráter técnico - administrativo e pedagógico com vista a contornar problemas centrais. Reafirmava um paradoxo permanente na história da educação no Estado: a expansão com a

contensão de despesas.

3- AS ESCOLAS POPULARES

Ensino primário para as classes populares. Ensino secundário e superior para a formação das elites.

No entanto, mesmo o ensino primário tinha variações quanto ao tipo de escola e população atendida. Diferenças de infra-estrutura, organização, programas, qualificação dos professores. Nas áreas rurais a presença da escola isolada. Nos centros urbanos, a excelência de alguns grupos escolares. Além destes dois tipos de escolas populares existiram também: as escolas reunidas e escolas noturnas.

As Escolas Isoladas⁸ consagraram-se como típicas escolas populares, menos pela quantidade de crianças que atendiam, que pela especificidade de seus usuários. Constituíam-se em unidades escolares não agrupadas, com um único professor ministrando a instrução para crianças de diversas idades e avanço escolar heterogêneo.

Na zona rural, a preferência para a localização das mesmas era dada aos núcleos coloniais tendo em vista a preocupação do Estado quanto à nacionalização do colono imigrante.

Nestas escolas os programas eram mais simplificados e a duração do curso reduzida, geralmente para dois anos de duração. Tinha por isso, o caráter de uma escola alfabetizante. Ler, escrever e contar era o essencial de seu programa. As necessidades do meio não exigiam mais que isso, justificavam as autoridades do ensino na época. E o que se depreende também no relatório do Inspetor Mário

⁸Segundo Costa, a criação de escolas isoladas foi intensa desde 1890, cessando a partir de 1919. A criação dos grupos escolares viria influenciar na desaceleração do ritmo de criação dessas escolas. Todavia, a criação não foi acompanhada pelo provimento adequado. Entre 1872 a 1927, foram criadas 4.263 escolas isoladas; em 1927 encontravam-se providas apenas 1.604. COSTA, Ana Maria I. da. op. cit. p.108.

Camargo:

*"O programa mais próprio para estes centros atrasados, e por isso mesmo mais pobres, deve ser o mais resumido possível. O professor tratará de alfabetizar as crianças dando aulas para o maior número que comportar a sala, ou subdividindo-as, mesmo em duas turmas se for necessário."*⁹

A caracterização dessas escolas revela um quadro insólito:

*"A casa da escola apresenta um triste aspecto: as paredes nuas, sem um quadrinho sequer, nem uma flor sobre a mesa. O mobiliário disposto sem arte, antes com o maior desprezo, os cadernos e livros sem ordem, a sala apenas varrida — tudo isso torna a escola antipática às crianças, almas abertas às belezas da educação."*¹⁰

As Escolas Isoladas, em certo sentido, foram as herdeiras das antigas escolas de primeiras letras do Império. Uma escola medíocre e empobrecida, um arremedo provisório (permanente) de escola primária, principalmente nas zonas rurais.

Os Grupos Escolares¹¹ apresentavam-se como estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino primário público. Os alunos eram distribuídos em classes, separadamente por sexos e segundo o adiantamento (séries) e cada classe era regida por um professor.

A superioridade dos grupos escolares devia não só à organização administrativo-pedagógica como à estrutura da rede física. A construção de prédios próprios caracterizou a implantação dos primeiros estabelecimentos deste tipo. Outra

⁹ Relatório do inspetor Maurício Camargo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p.772.

¹⁰ Relatório do Inspetor Benedito Tolosa. op. cit. p. 741.

¹¹ Os grupos escolares foram criados pelo Decreto 248, de 26/07/1894. Ver, Reis Filho, op.cit.

vantagem era o grande número de alunos que podia atender.

Majestosidade, imponência, suntuosidade. Edifícios de aspecto agradável cuja arquitetura se sobressaia no vazio da paisagem e no contraste com as casas que os circundavam. Esta descrição de Heládio Antunha (1976), retrata o significado desses estabelecimentos de ensino para a época. Traços perenes, instituição modelar e centro de difusão cultural. Ainda sobre a projeção social dos Grupos Escolares afirma Costa:

"A instalação de um grupo escolar em uma cidade do interior representava muito mais que o simples crescimento da rede de ensino; em geral, era fator de urbanização, funcionava como um polo de atração, a ponto de interferir no setor imobiliário da zona urbana da região: os terrenos e casas próximos ao grupo escolar eram os mais caros da cidade" (Costa, 1983:117-8).

Ainda, segundo a autora, os edifícios possuíam salas amplas, oficinas para trabalhos manuais, área para ginástica, bibliotecas, museus, móveis adequados e modernos. Uma escola muito mais dispendiosa quanto à manutenção, mobiliário e pagamento de professores.

Conforme consta no relatório de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, no Anuário de 1917, já em 1910, a Diretoria tinha se empenhado em introduzir nos grupos escolares a mesma organização e orientação da escola-modelo anexa à Escola Normal Secundária da Capital. A intenção era a de atualizar o ensino desses estabelecimentos nos mais novos métodos e processos pedagógicos. A iniciativa não teve, porém, os resultados esperados, contudo, nota-se uma preocupação dos órgãos administrativos do ensino em manter a idéia original, de quando da criação dos grupos escolares, de serem unidades de ensino primário de qualidade e excelência.

Não é por acaso, que setores das classes dominantes e classe média passaram a ocupar estas escolas e a concorrência por uma vaga nos grupos se tornasse intensa. Conseqüentemente, o próprio caráter da escola pública passou a ser

questionado. A quem por justiça deveria destinar a escola pública? Tal questão se colocava face às limitações financeiras do Estado. Não podendo este, garantir efetivamente o ensino para todos, alguns intelectuais e educadores chegaram a defender a prioridade do ensino público para os "pobres". Esta era a opinião do professor João Lourenço Rodrigues que defendia em 1918, a limitação da matrícula dos ricos nas escolas do povo:

"Como é sabido, graças aos melhoramentos introduzidos em nosso aparelho escolar, as crianças das classes ricas ou abastadas, que outrora formavam a clientela dos colégios particulares, entraram a fazer concorrência com os filhos do povo, aos quais são especialmente destinadas as escolas públicas. E a tal ponto chegou essa concorrência que estas últimas vieram por assim dizer a ser espoliadas dos seus direitos à gratuidade do ensino. (...)

Com essa limitação, desaparecerá o clamor que se levanta frequentemente contra as escolas do Estado, as quais, segundo um conceito que dia a dia se alastra, constituem hoje como vedado para os filhos da classe proletária." (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918:98-9)

A massificação dos grupos ocorreu simultaneamente à decadência das condições de funcionamento dos mesmos. Sem dotação orçamentária para construção de prédios e material passa a ser frequente a existência de grupos funcionando em prédios cedidos, alugados e muitas vezes inapropriados e em péssimas condições.

O Grupo Escolar perde o caráter de escola modelar. No final da Primeira República, ainda constituía-se numa escola de melhor qualidade que a Escola Isolada; mas já era vitimada de inúmeros problemas.¹²

O tom de pesar com que o Delegado de Ensino de Santos, anos mais tarde

¹² Até 1910, o número de Escolas Isoladas sobrepujava o número de classes de Grupos Escolares. Na década de 10, cresce aceleradamente o número de Grupos Escolares e classes, principalmente no interior do Estado. As matrículas, em 1910, nesses dois estabelecimentos de ensino quase se equivaliam: 53.445 alunos nas escolas isoladas e 45.758 nos grupos escolares. Em 1925, já era surpreendente a diferença: 63.039 e 162.570, respectivamente. Dados mais completos sobre o crescimento quantitativo do ensino primário em São Paulo durante a Primeira República podem ser encontrados em ANTUNHA, Heládio. op. cit. e COSTA, Ana Maria I., op. cit.

relembra como eram os Grupos Escolares, oferece uma idéia da importância social destes estabelecimentos de ensino e demonstra a perda de status gradativa ocorrida em pouco mais de duas décadas:

"Nos idos de mil novecentos e pouco, quando se instalava um Grupo Escolar, ia piano como ia mastro para bandeira, como ia livro de ponto. Grupo sem livro de ponto e sem piano não era Grupo. Aquilo era uma atitude não resta dúvida, era uma compreensão da escola primária. Cada fim de ano a escola se enchia de povo. Primeiro uma romaria, do prefeito à cozinheira, para visitar a exposição de trabalhos, aberta não raro durante o dia e durante parte da noite, não raro até com orquestra, uma verdadeira recepção aos pais, acontecimento social de importância. Depois, no teatro da cidade ou num barracão improvisado em teatro, a grande festa de encerramento, outro acontecimento social..."(Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1936-7:258).

As Escolas Reunidas proliferaram a partir dos anos 10, e principalmente na década de 20, mas em menor número que as demais. Compreendiam o agrupamento de Escolas Isoladas em um mesmo prédio mantendo cada uma a sua mesma estrutura. Por isso, pareciam mais escolas isoladas ampliadas. Em 1917, eram em número de 15 em todo o Estado atendendo a 3.068 alunos. O Anuário do Ensino deste ano assim as caracterizou:

"As escolas reunidas não constituem, no nosso aparelho educativo um verdadeiro tipo de escolas: – vivem vida transitória, até que apercebidas de elementos bastantes, possam fundir-se num grupo escolar.

Para facilitar o ensino e sua fiscalização, em certas localidades, de população pouco densa, reúnem-se, na mesma casa, quatro ou mais escolas, que funcionam, então, sob a direção de um dos professores. Essas escolas mantêm os alunos distribuídos segundo seu adiantamento a cargo de um professor, aproximando-se, assim, do grupo escolar"(Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917:262).

Essas escolas foram localizadas no interior do Estado e inicialmente instaladas na zona rural, posteriormente nos bairros populares dos núcleos urbanos. Sob este tipo de estabelecimento de ensino recaía uma série de críticas desfavoráveis. O inconveniente maior apontado era o distanciamento da escola dos alunos pois, com

a reunião das escolas isoladas, os alunos tinham que se deslocar de longe para receber o ensino que tinham próximo deles. Isso acarretava o abandono da escola pelos mesmos. Estes argumentos devem ter sido considerados por um bom tempo dado o pequeno número de escolas reunidas existentes, até então.

Todavia, o baixo custo desse tipo de escola, levou o Governo a adotá-las atendendo às necessidades da demanda e expansão do ensino, principalmente, nas cidades, a partir da Reforma do Ensino de 1920¹³. Durante a vigência da mesma, observa-se uma mudança de discurso sendo que os Delegados de Ensino passam a defender e ressaltar os aspectos positivos da adoção dessas escolas. O mesmo pode ser observado no relatório do Delegado de Ensino, Prof. Ataliba de Oliveira:

"As escolas reunidas são grupos escolares em ponto pequeno (...) Dos grupos, elas gosam quase todas as vantagens, desde as relativas à maior facilidade de matrícula e frequência, até as que dizem respeito à uniformidade do regime disciplinar e dos métodos e processos de ensino.

Acréscete-se a essas, outra regalia qual a de serem as escolas reunidas um estabelecimento econômico, não só quanto ao ordenado dos professores como a modestia do prédio e instalações, e teremos feito o melhor elogio a essas casas de ensino, que são as mais próprias para servirem tanto as sedes dos distritos de paz, como os núcleos rurais de maior densidade." (Anuário do Ensino, 1923:157).

No entanto, a reunião de escolas, ao contrário do que se esperava, não propiciou o aumento efetivo do número de matrículas e tampouco favoreceu a eficácia do ensino. A partir de 1925 cessa a reunião de escolas. Muitas são eliminadas e convertidas em grupos escolares resultando num decréscimo significativo.

¹³ Em 1910, existiam apenas 9 escolas reunidas com 32 classes, atendendo 2.827 alunos. Em 1925, elas eram em número de 235 — 163 urbanas e 72 rurais, possuindo no total 45.641 alunos matriculados. Nesse mesmo ano, 79 escolas reunidas foram convertidas em grupos escolares — aquelas que possuíam 8 ou mais classes, uma foi anexada a grupo escolar e 31 foram dissolvidas — aquelas com 3 ou menos classes. A Reforma do Ensino de 1925 não adotou esse tipo de estabelecimento de ensino, assim, a partir de então, não houveram mais reunião de escolas. Dados registrados nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, 1910/11 e 1925/26.

As Escolas Noturnas, foram criadas em 1892 como cursos noturnos, destinados aos maiores de 16 anos do sexo masculino. Com o tempo estendeu-se também, para mulheres.

A educação de adultos era tratada no interior da questão da educação popular como um todo compreendendo a instrução elementar. A questão central era a escolarização infantil sendo todos os esforços do governo concentrados na criação de escolas primárias. O número de escolas noturnas permaneceu irrisório durante toda a Primeira República¹⁴. No entanto, as poucas existentes, estiveram voltadas, em sua maior parte, para a educação dos operários, encontrando-se localizadas o maior número delas na capital, nos bairros operários e no interior próximo aos núcleos fabris. Isto deve ter ocorrido, possivelmente, de um lado pela necessidade de formação da mão de obra e por outro pela demanda dos próprios operários¹⁵. O currículo dessas escolas correspondiam ao do curso primário porém, mais simplificado, possuindo um caráter profissionalizante. Funcionavam como escolas isoladas ou agrupadas.

Além de apresentarem um índice de evasão muito alto, a seletividade, também, era grande. Vejamos os dados de 1917 para a capital: dos 1.021 alunos que se apresentaram para exames apenas 483 foram promovidos e o número de concluintes do curso primário nesse ano foi de 79 alunos (Anuário do Ensino, 1917:285).

¹⁴ Em 1917, havia em todo o Estado de São Paulo, 147 escolas noturnas com 5.971 alunos. Anuário do Ensino, 1917, p. 287. Nos Anuários posteriores não foram encontrados dados reunidos especificamente, sobre tais escolas.

¹⁵ Em 1909, foram criadas 50 escolas noturnas para menores empregados nas fábricas. Foram providas 8 na Capital e 1 no interior do Estado. Anuário do Ensino de 1917, p.282.

4- O CONTEÚDO DA ESCOLARIZAÇÃO POPULAR

O que deveria a escola primária ensinar para transformar o povo em cidadãos republicanos. Em primeiro lugar, deveria atualizar o ensino aos padrões culturais da época, ou seja, a adoção de disciplinas científicas. Em segundo lugar, todo o conteúdo capaz de moldar o caráter, converter as consciências, moralizar os costumes.

Comporia o programa, as seguintes matérias: Educação Moral e Cívica, História e Geografia do Brasil, Ciências Físicas e Naturais e Higiene, Aritmética, leitura, escrita, trabalhos manuais, música e ginástica (Reis Filho, 1981).

Um rol de matérias bastante auspicioso. Mas a forma como essas matérias foram concebidas não falseia as finalidades atribuídas a escola primária. Antes de tudo a formação moral mais que formação de uma sólida cultura, mais educação do caráter que instrução e informação. Assim esteve praticamente constituído o programa da escola primária durante toda a Primeira República, pelo menos em termos legais.

Percebe-se a preocupação predominante da Diretoria Geral da Instrução Pública em atualizar os programas curriculares concernentes às idéias em voga na época. Mesmo com a adoção de uma escola primária alfabetizante (Reforma de 1920), em detrimento da escola primária integral, a concepção subjacente era a de uma escola moderna, fundada nos princípios da escola renovada.

No Estado de São Paulo, no início dos anos 20, seria ainda mais acentuado, o conteúdo nacionalista e patriótico. Isto pode ser observado pelas indicações dos itens do programa estabelecido pelo regulamento da Reforma de 1920¹⁶. Em Linguagem Oral: *"reprodução de fatos instrutivos e fatos morais narrados pelo professor, recitação de trechos*

¹⁶ O Decreto 3356, de 31/05/1921 regulamentou a Lei 1750, de 8/12/1920, que reformou a instrução pública no estado de São Paulo. Ver: Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, tomo XXXI, 1921.

de educação moral e civilidade"; o mesmo em Linguagem Escrita: "cópia de trechos de civilidade, máximas.."

Para Geografia previa: "... palestras sobre as riquezas naturais e recursos do nosso país, de modo a despertar na criança sentimentos de entusiasmo pela Pátria". Em História recomendava o ensino das datas nacionais, estudo sobre a fundação de São Paulo e contos sobre a vida dos grandes homens brasileiros. Na Instrução Moral e Cívica, observa-se a prescrição da modelagem do caráter nacional e o esquadrinhamento do comportamento infantil em todos os aspectos: "recitar trechos morais; deveres da criança com os pais, irmãos, pessoas idosas e auxiliares domésticos; tratamento com a escola, deveres para com os mestres e colegas; comportamento nas ruas e lugares públicos; historietas narradas pelo professor encerrando fatos de patriotismo, heroísmo, abnegação..."(Coleção de Leis e Decretos, 1921 :71-4).

A música, foi muito incentivada, como elemento de formação educativa, também subordinada ao ensino moral e cívico:

"Para nós brasileiros, tem a música, além desta e de outras vantagens, de contribuir, poderosamente para despertar em todos os cidadãos, do sul ao norte do país, a mesma vibração patriótica, uma vez que, em todas as escolas, se adotem os mesmos cantos, os mesmos hinos, estreitando assim os laços de solidariedade que deve congregiar os brasileiros num só sentimento cívico." (Anuário do Ensino, 1917:9).

Além dessas indicações, o currículo da escola deveria ser enriquecido com a implementação de instituições auxiliares como: associação de escoteiros, bibliotecas, museus escolares, clubes de leitura, Pelotão de Saúde (Nagle, 1966 :512). Contudo, poucas destas instituições chegaram a ser implementadas. A não ser o escotismo, que vinha de certa forma reforçar e intensificar a educação moral e cívica.

Em 1917, a própria Diretoria da Instrução Pública baixou, instruções para que os inspetores escolares, entre outros assuntos, recomendassem aos diretores e professores: "... enaltecer as vantagens do escotismo como escola do caráter e do dever, e promover a fundação de sociedades desse gênero..." (Anuário do Ensino, 1917:14).

Tudo indica que esta instituição tenha sido realmente estabelecida em muitas escolas públicas. A esse respeito o Deputado Freitas Valle, presidente da Comissão de Instrução Pública, em discurso pronunciado na Câmara dos Deputados de São Paulo diria:

"As comissões regionais de escoteiros escolares do Estado em número já superior a 500, com mais de 100.000 escoteiros receberam nomes de bandeirantes, com o intuito louvável e muito patriótico de se reviverem as glórias do passado (...)" (Anuário do Ensino, 1923:57).

Nesse mesmo Anuário os Delegados de Ensino, de todas as regiões do Estado, relatam o andamento dos trabalhos de implementação dessa instituição em suas respectivas regiões de atuação.

De certa forma, o Escotismo representou a extensão da campanha pelo alistamento militar no âmbito da escola, a nível infantil. Foi uma das expressões do nacionalismo da época; o arremedo mais convincente de uma instituição disciplinar¹⁷. Aliás, disciplina, ordem e hierarquia eram as palavras de ordem dessas mini-corporações. "Batalhões numerosos de meninos fardados que marcham e tocam tambores e cornetas", "fardamento imprescindível"; "o escotismo revigora o corpo, rebustece a saúde, desenvolve as faculdades mentais". Essas eram algumas das representações sobre o escotismo mais comuns na época.

A escola integral defendida pelos Reformadores, no decorrer dos anos 20, não trouxe inovações quanto ao programa, a não ser a ênfase maior dada à formação para o trabalho. Os "Reformadores" reforçaram as críticas á escola de primeiras letras. Deram destaque, todavia, à algumas matérias que acreditavam deveriam as escolas

¹⁷ O programa para a formação dos escoteiro em muito se assimilava a organização militar. Os instrutores eram soldados. Havia uma série de postos hierarquizados: monitor, guia, chefe, galgados por um intrincado sistema de exames e diplomas. As associações de escoteiros se filiavam a uma Associação Central que centralizava as comissões locais de todo o Estado. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917.

cuidar com mais zelo: educação física, higiene e trabalhos manuais e, mais uma vez a educação moral e cívica.

Também na concepção de higiene, advogada por médicos, intelectuais e educadores deste período, estava embutida uma perspectiva moralizadora. Além do saneamento, a profilaxia contra doenças, a higiene era entendida como "ramo da ciência que ensina o homem a viver". Para o Dr. Almeida Junior (1922), a importância da educação higiênica devia-se à possibilidade de implantar um meio profilático vigoroso: a higiene pessoal, o asseio, a alimentação, a respiração, o exercício.

A finalidade da higiene era vista mais que pura prevenção contra doenças, ela era ressaltada como processo de aperfeiçoamento do homem. Uma estreita vinculação foi estabelecida entre a normalidade biológica e a moral social como se verifica pela tese defendida pelo Dr. Belisário Pena, Inspetor Sanitário Federal, na Primeira Conferência Nacional de Educação:

"Para isso torna-se indispensável criar a consciência sanitária coletiva pela educação higiênica da escola, no lar, nas fábricas, nas casernas; afim de gravar no espírito de toda gente o valor inestimável __econômico, étnico, moral e social__ da normalidade biológica resultante da saúde, conquistada pela obediência às leis imutáveis e inexoráveis da biologia pela execução de medidas de saneamento, pela prática das virtudes higiênicas do asseio, da sobriedade, da castidade, da laboriosidade e do conveniente aproveitamento e uso dos elementos naturais, agentes todo-poderosos da vida e da saúde __ o ar, a água, a luz, o calor e os alimentos (...).A missão da educação moderna é mais bio-física do que literária " ¹⁸.

A educação higiênica era apontada como disciplina importante na obra de formação do homem brasileiro.

Renato Jardim veria no esportismo um excelente auxiliar para combater os defeitos da raça, sugeria, então, que nas escolas primárias houvesse um regime disciplinar que

¹⁸ Revista Escolar, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública, no. 1, ano I, jan. 1927.

incluísse "higiene em ação", a ginástica, jogos e exercícios (Azevedo, 1937 :66). E José Escobar dizia:

"A higidez físico-psíquica deve ser a preocupação culminante da escola. Cabe-lhe sistematizar a ginástica em horas apropriadas, por meio de professores especializados, estimular a criação de clubes de jogos, fazer excursões escolares semanais (...) organizar "pelotões de saúde" incrementar o escotismo, prover-se de muitos lavabos, chuveiros, tanques de natação, piscinas (grifos meus). (Azevedo, 1937 :82).

A higiene ao pretender ensinar o homem a viver, buscava mudar todos os seus hábitos e costumes considerados inadequados. Pretendia fixar regras para assegurar um bom desenvolvimento e boa conservação do organismo, seria ela a inspiradora das regras de vida racional. A saúde era percebida mais que um corpo sem doenças, compreendia uma atitude, uma forma de ser, envolvendo hábitos de asseio, de boa posição, de disciplina de vida.

Na década de 20, muda a conotação dada aos trabalhos manuais. Até então, a esta disciplina era atribuído um valor pedagógico mais utilitário que profissional. A finalidade era oferecer ao aluno uma habilidade manual e não propriamente uma profissão. Nos programas de trabalhos manuais desenvolvia-se atividades em cartonagem, modelagem, carpintaria e rudimentos de agricultura.

A ênfase na escola primária como agência de preparação para o trabalho nos anos 20, atribuiria aos trabalhos manuais uma função eminentemente profissional, se não o ensino de um ofício, pelo menos o despertar e cultivar nas crianças aptidões para o trabalho. A educação integral do futuro trabalhador deveria incorporar pois, as primeiras noções do trabalho produtivo.

Em que medida a escola primária contribuiu para a formação do trabalhador na Primeira República?

O alcance e efetividade dessa escola no meio popular é difícil de precisar. Apesar de suas finalidades moralizadoras ela possivelmente serviu aos interesses das classes populares à medida em que a apropriação de noções rudimentares, seja de leitura,

cálculo e mesmo civismo, permitiu integrar-se aos novos padrões culturais dessa sociedade letrada. No limite, é preciso ter claro que, aquilo que da escola fica em cada indivíduo que por ela passa, desafia generalizações.

5- NOVE FORA, FICA UM... AS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES

Faltam escolas! Das 547.975 crianças entre 7 a 12 anos, residentes no Estado de São Paulo, apenas 175.830 estavam matriculadas nas escolas públicas e particulares segundo o Recenseamento Escolar de 1920, ou seja, 68% das crianças em idade escolar encontravam-se fora das escolas (Antunha, 1976:185).

A expansão do ensino primário constituiu-se no maior problema educacional para os Governos do Estado de São Paulo na Primeira República, até mesmo porque a democratização do ensino foi reicididamente proclamada neste período pelas autoridades do ensino e autoridades políticas.

Portanto, a falta de vagas e a inexistência de escolas suficientes e de pronto acesso constituía o maior problema para a escolarização das classes populares. Assim, afirmaria o professor Ruy de Paula Souza, lente da Escola Normal da Capital, no Inquérito de 1914: *"o que mais importa, atualmente é dar escolas aos milhares de crianças que não podem ser matriculadas por falta de lugares. Isto feito vejamos o que se poderá ir gradualmente realizando."*

Contudo, a falta de vagas, embora nuclear, representava um dos aspectos dentre a complexidade de problemas que envolviam o ensino público primário nesta época.

O Inquérito de 1914, oferece um balanço dessa problemática. Em duas décadas, o ensino primário perdera toda a sua uniformidade e tornara-se um organismo desarticulado:

"Nosso aparelho escolar é uma disparatada reunião de peças grosseiras e desconjuntadas, cujo fim não percebemos bem. No ensino primário vemos Grupos

escolares com 4 anos ao lado de escolas isoladas de 3 secções e até com 2 anos(...) Trata-se de um mesmo grau elementar com programas divergentes."(Paulo Pestana, Estado de São Paulo, 03/03/14).

Os educadores apontavam também a defasagem dos programas considerados antiquados e a pequena utilização por parte dos professores, dos novos métodos de ensino. Além disso, a deficiência das escolas isoladas, destacando sua inferioridade administrativa e técnico-pedagógica em relação aos Grupos Escolares; precariedade das condições de infra-estrutura física e de provimento de professores.

A formação dos professores era considerada inadequada uma vez que os currículos não estavam voltados para a formação profissional. Acrescentavam ainda como problemas, a baixa remuneração dos professores, a submissão dos mesmos ao mandonismo local e as falhas na regulamentação da seleção para o magistério. Não faltariam também, críticas à falta de verbas e a forma como se organizava a direção e fiscalização do ensino.

O desdobramento dos períodos de funcionamento dos Grupos Escolares, era visto com certo receio pois, *"trás sérios inconvenientes para o ensino e a saúde da infância"* (Paulo Pestana, Estado de São Paulo, 03/03/14).

Outro problema bastante enfatizado seria a questão da interferência dos políticos na educação. Para o Professor José Escobar, a Diretoria do Ensino apesar de todos seus esforços *"é um Lacoante constrangido pelos anéis da serpente política, que frustra todas as boas idéias, viola todas as boas leis. Desmoraliza todos os bons atos do ensino enfeudado à política que de tudo escarnece, são corolários os nossos maiores erros"* (José Escobar, Estado de São Paulo, 20/03/14).

Principalmente sobre o provimento das cadeiras recaia o clientelismo político. Sobre este assunto, o professor João Lourenço Rodrigues, em seu depoimento, cita trechos de uma carta que recebera de um pai de uma professora reclamando do resultado do concurso em que sua filha fora preterida a uma professora complementarista. Diz o pai: *"a lei hoje é letra morta. Não se cogita de saber quem tem melhor*

diploma ou melhor nota. O que se quer saber é quem tem melhor padrinho" (João Lourenço Rodrigues, Estado de São Paulo, 07/03/14).

Uma carta anônima publicada pelo jornal O Estado de São Paulo em 10/04/14, reafirma a mesma percepção daqueles que se sentiam injustiçados com a politicagem:

"Sim, a classe está vaga, mas não é porque não haja professores, experimentados, cheios de serviço, competentes ficam de lado e lá vai o afilhado, apenas saído da escola iniciar seu magistério como professor de grupo, recebendo os vencimentos de professor de grupo. Grupo há, como o de São Carlos em que metade dos professores está regendo "classe vaga".

Por outro lado, o depoimento de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, é ilustrativo das pressões a que estavam submetidas as autoridades do ensino.

"A nomeação de adjuntos depende, exclusivamente, satisfeitas as condições de tempo de exercício, de proposta do diretor geral ou do diretor do grupo, sempre "ad libitum" do Governo.

Por isso, os candidatos lançam mão de todos os recursos para obterem o seu desideratum, principalmente tratando-se de colocação nos grupos da Capital.

As autoridades escolares, o diretor geral e até o titular da pasta do Interior são assediados pelos concorrentes. Pode-se afirmar que havendo probabilidade de vaga nos grupos da capital, o diretor geral não faz outro serviço senão dar audiência aos candidatos." (Estado de São Paulo, 27/02/14).

Em 1916, o Secretário do Interior, Oscar Rodrigues Alves, em relatório apresentado ao Presidente Altino Arantes, enfatizaria o problema da má distribuição das escolas isoladas, sugerindo maior vigilância do executivo para diminuir a criação de escolas por conveniência de particulares. Indicava então, que os inspetores fizessem uma revisão das escolas isoladas visando a conveniência do ensino.

O privilegiamento das áreas urbanas em detrimento das áreas rurais resultou num enorme entrave para a escolarização de grande parte da população do Estado que vivia no meio rural.

O ato de criação de escolas era medida do poder legislativo atendendo à política de expansão do ensino e à disponibilidade orçamentária. No Congresso Legislativo a atuação dos deputados em relação à educação girava em torno da apresentação de projetos de lei para criação de escolas e dotação orçamentária para construção de prédios escolares. Como os deputados eram eleitos por distritos regionais é provável que os projetos de lei apresentados favorecessem a região que representavam.

No entanto, a criação legal nem sempre correspondia a pronta instalação e funcionamento das escolas. É preciso discernir pois, criação de localização e instalação. A não ser as escolas normais, complementares e grupos escolares, cuja lei de criação já prescrevia a localização, as escolas isoladas e noturnas eram criadas em bloco cabendo ao poder executivo proceder à localização segundo a conveniência do ensino. Para as decisões administrativas do executivo não havia critérios muito claros e limitados, a não ser o mínimo de alunos para matrícula. Portanto os critérios eram muito aleatórios o que tornava a Secretaria do Interior e a Diretoria Geral da Instrução Pública alvo fácil para as pressões políticas.

A Reforma de 1920, ao instituir o Recenseamento Escolar, que deveria ser atualizado anualmente, contribuiu para a delimitação do critério de atendimento aos núcleos de analfabetos visando, também, restringir a interferência política e dar maior racionalidade ao processo de distribuição das escolas pelo Estado.

Ainda durante os anos 20, as leis de reforma do ensino primário consignaram critérios para a criação de grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas estabelecendo o mínimo de matrículas e número de classes para a instalação de escolas. Estas medidas foram importantes no sentido de configurar uma situação pela qual deveria se pautar os órgãos administrativos e um critério pelo qual a população ou as Câmaras Municipais poderiam fundamentar e exigir a criação de escolas.

Para as escolas isoladas eram canalizadas a grande parte das críticas. Reconhecidamente inferiores aos grupos escolares, eram no entanto, consideradas como elemento primordial para o ensino das áreas rurais.

"Nas cidades, ao lado dos grupos escolares ou dos grandes estabelecimentos particulares, a escola isolada se apouca, se humilha, se desfigura, e se afeia, pela grandeza e luxo de tudo que a cerca; no campo ou ao lado das fábricas, ela encontra o seu domínio próprio, atrai a gente em idade escolar e se constitui célula viva de um bom aparelho escolar". Mal equipadas, mal instaladas e sem atrativos". (Anuário do Ensino, 1936-7: 218).

Padeciam de muitos problemas a começar pela falta de professores e local para funcionamento da escola. Isto explica a diferença acentuada entre o número de escolas criadas e o número de escolas providas. Não havia nada nas Escolas Isoladas que pudesse atrair o interesse dos professores. Além de se privarem do conforto das cidades, estes recebiam remuneração menor que os professores dos Grupos Escolares e tinham que arcar por conta própria do aluguel do aposento escolar.

As péssimas condições do exercício do magistério nessas escolas fazia com que a terça parte do professorado se encontrasse licenciada (Costa, 1983:107).

Quando providas, era a falta de assiduidade do professor, baixa matrícula e frequência das crianças, os problemas insistentemente apontados.

Mesmo delineando um quadro de extrema adversidade para o funcionamento das escolas nas áreas rurais, os Inspectores de Ensino e a Diretoria Geral desconsideravam a atuação política do Estado para com a educação popular rural e apresentavam uma interpretação cuja causa dos problemas era atribuída aos professores e à população.

Quanto aos professores, apontavam o desinteresse, a apatia, a falta de entendimento de sua missão profissional pois, cientes de que o Estado não oferecia casa para o funcionamento das escolas isoladas caberia a eles, convencidos de suas responsabilidades, não se importarem com as adversidades suprindo com dedicação e trabalho todas as dificuldades materiais.

"Bom ensino, boa disciplina, tanto se acomodam num palácio como numa saleta, que tudo, para nós, em prol do problema educativo, depende exclusivamente das qualidades dos profissionais e técnicas dos indivíduos que se voltam com vontade e alma de o resolver." (Anuário do Ensino, 1917: 266).

Pelo baixo número de matrículas verificadas em muitas escolas rurais, a elevada evasão durante o ano letivo e a baixa frequência dos alunos, eram responsabilizados os pais que pela sua ignorância não valorizavam as poucas escolas existentes.

"Os habitantes dos lugares afastados dos centros urbanos, não compreendem, pela sua rusticidade, a grande relevância da educação e instrução de seus filhos, argumentando mesmo que, sem saberem ler e escrever, têm eles vivido perfeitamente bem. Esse fato, aliás verificável em toda a extensão de nosso território, salienta a necessidade inadiável de tornar-se efetiva, por meios coercitivos, bastante enérgicos, a obrigatoriedade do ensino." (Anuário do Ensino, 1918: 716).

Alguns Inspetores ressaltavam a má distribuição das escolas rurais: escolas providas onde não havia população escolar suficiente e ausência de escolas em núcleos populacionais necessitados. Porém, o desinteresse da população era insistentemente enfatizado e conseqüentemente, a solução proposta era a coerção, a garantia do ensino pela obrigatoriedade escolar.

Como entender a defesa incondicional da obrigatoriedade escolar quando o ensino público atendia menos da metade da população? Em que medida, o discurso sobre o desinteresse da população pela escola não servia de justificativa para uma política educacional executada com recursos escassos e que privilegiava as áreas urbanas?

Mais uma vez, a imagem estereotipada e preconceituosa em relação ao povo — o operário, o pobre, o caboclo. Na visão dos educadores, era a própria imaturidade deste povo, sua ignorância que permitia aos "homens cultos" determinarem o que era melhor para eles e principalmente o que deveriam fazer. Veja como alguns educadores viam o caboclo:

"...é, em geral, um ser apático, indolente e fatalista. Não tem vontade própria; deixa-se levar por quem lhe ganha simpatias, ou por quem, por atos de energia, sobre ele conquista ascendência. É conservador e rotineiro (...) Entendemos, por isso, que o caboclo deve merecer a mais carinhosa atenção dos poderes públicos, no sentido de o transformarem em um ser sadio, forte, apto para o trabalho. Para alcançar-se esse resultado muito se poderá esperar da colaboração dos professores, uma vez que eles

residam na sede de suas escolas, onde em convivência com o povo consigam, pelo exemplo e pelo conselho, conquistar-lhe a confiança, orientando-o convenientemente. Serão assim o seu mentor, o seu guia, encaminhando-o para o futuro mais proveitoso e mais feliz" (Anuário do Ensino, 1918: 723).

Enquanto as áreas rurais apresentavam uma série de especificidades que dificultavam a expansão do ensino, quais sejam: a difusão da população no território do Estado, as condições de trabalho no campo __ rotatividade da mão-de-obra, os custos elevados de manutenção efetiva de escolas rurais __ elevada quantia de escolas necessárias para atender toda a população, casa para o professor residir; nos centros urbanos havia uma série de condições facilitadoras. As cidades contavam com os grupos escolares que atendiam um grande número de alunos; contavam também com grande número de professores interessados no exercício da profissão; portanto, proporcionalmente, os custos eram menores e o número de alunos atendidos maior. Há de se considerar ainda, o progressivo processo de urbanização que vinha sofrendo o Estado. A concentração urbana propiciava, por certo uma demanda mais concentrada e com maior visibilidade pública. Parece, pois, que de muitas formas era vantajoso para o Estado atender a população urbana.

Tendo conseguido o acesso, a vaga na escola, outro problema enfrentado pela população era a permanência na mesma.

A presença do povo na escola não tardaria repercutir a questão social. A precariedade das condições de vida das crianças pobres seria apontado como fatores responsáveis pela baixa frequência, o abandono da escola e pela dificuldade de "assimilação mental" do ensino. A pobreza tornava-se objeto de assistência social.

Já em 1918, Oscar Thompson recomendava a inspetores e diretores de escolas que estimulassem a criação de associações como as caixas escolares, destinadas a auxiliarem a população reconhecidamente pobre, na aquisição de roupa, lanche e material escolar. O Diretor do Grupo Escolar Flaminio Lessa, de Guaratinguetá, relata como foi criada a Caixa Escolar nesse grupo. A propósito da solenidade para servir

o primeiro lanche:

"E no dia primeiro de junho, perante grande número de pessoas gradas desta cidade, dentre as quais se destacavam o sr. Juiz de Direito, o sr. Presidente da Câmara, o sr. Prefeito Municipal e outras autoridades, foi servido o primeiro lanche (café com pão) a 170 crianças, muitas das quais vinham para o grupo em completo jejum ou por falta absoluta de recursos, ou por desdia dos pais" (Anuário do Ensino, 1918:87).

As Caixas Escolares eram concebidas como ação benemérita, humanitária, filantrópica. Uma forma de "caridade pública" como se referiria o Delegado Regional de Ensino, Prof. Otaviano de Mello (Anuário do Ensino, 1923: 188). Mas, a manutenção dessas associações devia ser da própria população através de subscrição de doações ou arrecadações através de festas e quermesses promovidas pelas escolas.

Porém, se por um lado, o crescimento do número de escolas e alunos expressasse a efetivação dos ideais de democratização do ensino, a alta seletividade da escola primária comprometia, desde então, estes mesmos ideais. Mas, na época, esta seletividade era vista como um problema de eficiência da escola, principalmente do professor quando não um problema de incapacidade dos alunos.

Para o ano de 1918, Oscar Thompson, registrou os seguintes índices de promoções: 69,8% nos grupos da Capital, 56,7% nos do interior e 58,9% para o conjunto do Estado. Recomendava aos professores, então, que fosse dedicado maiores cuidados aos alunos analfabetos pois, menos de um terço dos alunos matriculados no primeiro ano dos grupos escolares atingiam o quarto ano. Os outros dois terços evadiam entre o segundo e o terceiro ano (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918). Por isso, o critério de promoção devia basear-se no mínimo de capacidade de cada aluno, *"não só porque se abrirão, anualmente mais vagas nas classes de analfabetos para alunos novos, como também porque a promoção é o melhor estímulo para o educando"* (Anuário do Ensino, 1918:331).

Como solução para o problema da repetência e ampliação do número de vagas,

Sampaio Dória chegou a propor, neste mesmo ano, promoção automática para todas as crianças para o segundo ano. Este mesmo educador, afirmava:

"Se findo este, (refere-se ao segundo ano) eles ainda nada tiverem conseguido saber, sejam reinviados para o seu lar, como os que muito aprenderam. É como se nunca tivessem passado pela escola. Não aproveitaram nada, mas não ficaram obstando a que gerações e gerações de crianças recebam os benefícios do ensino. Não obstante, a hipótese é irrealizável, porque sempre alguma coisa hão de ter aprendido, quando menos um pouco de exercício físico e disciplina moral" (Anuário do Ensino, 1918:p.63).

A situação era a mesma em 1925. De 101.288 crianças analfabetas matriculadas no primeiro ano dos grupos escolares, apenas 33.834 foram alfabetizadas. Nas escolas reunidas e isoladas a promoção era ainda mais baixa: dos 33.552 alunos matriculados nas escolas reunidas apenas 8.256 foram alfabetizados e nas escolas isoladas, entre 53.729, foram alfabetizados 10.595.(Anuário do Ensino, 1924/5).

Além da seletividade acentuada do 1º para o 2º ano ela prolongava-se para as demais séries. Em 1930, das 255.804 alunos matriculados nas escolas primárias estaduais (matrícula efetiva), 13,38% cursaram o 3º ano e apenas 6,9% o 4º ano, ou seja, menos de 10% de todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino chegavam a concluir o curso primário.

Portanto o que dizer quanto a pretensa "qualidade" que se costuma atribuir à escola primária no início do século quando ela já excluía nos primeiros dois anos 80% dos alunos matriculados?

Considerando que nas escolas rurais o curso primário era de dois anos e os índices de promoção eram ainda mais baixos compreende-se a pequena funcionalidade da escola primária até mesmo para a erradicação do analfabetismo.

A passagem pela escola era um período relativamente curto para as crianças das classes populares.

"As escolas eram poucas, a maior parte das crianças tinham pouco estudo. Não podiam ter a educação de hoje.(...)"

*O primário era como o de hoje, mas, mais puxado. Quase todo mundo repetia no segundo ano. (...) Eu gostava da escola: a maior parte dos meninos eram de família pobre e quando havia alguma festa as professoras providenciavam a roupa para as crianças.*¹⁹

O ensino mais "puxado" como diz o Senhor Amadeu, mantinha rígidos padrões de avaliação. É o que se percebe também na fala de D. Alice:

"Aprendi a ler no Grupo Escolar do Triunfo, na Alameda Cleveland... Entrei com 7 anos, estudei até o terceiro ano, tinha uns nove anos. (...) Não lembro dos coleguinhas, mas lembro das aulas de tabuada, Geografia e eu gostava muito de História; como até hoje; não tenho estudo nenhum, como eu disse prá você, mas adoro História: não guardo as coisas mas gosto de ler. Tinha notas boas em tudo, mas minhas melhores notas eram sempre de História. Quando não passei para o quarto ano foi por causa da aritmética: eu chorei tanto quando soube que precisaram me levar para a sala do Diretor."²⁰

Não passar de ano significava, na maioria das vezes, o fim os estudos e a entrada para o mundo do trabalho, como no caso de D. Alice que não tendo passado para o quarto ano, começou a trabalhar no ano seguinte numa oficina de costura, tinha 10 anos. O Sr. Amadeu também começou a trabalhar aos 9 anos, numa oficina de gravura, fizera apenas até o segundo ano primário.

O trabalho era o caminho inevitável, mesmo para os que conseguiam terminar o quarto ano.

" (...)Minha irmã mais velha a Anita, estudou até o diploma, e depois foi costureira. Ela me ajudava a fazer as lições. Naquele tempo, quem tirava o diploma do quarto ano já não ia mais a escola, era o fim" (Sr. Amadeu, in Bosi, 1987:82).

¹⁹ Depoimento do Sr. Amadeu, nascido em 1906, no Brás, cidade de São Paulo. Filho de italianos, o pai era alfaiate e a mãe costureira; cit. in BOSI, Ecléa Bosi, Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo, EDUSP, T.A. Queirós, 1987, p.82.

²⁰ Depoimento de D. Alice, costureira, filha de uma empregada doméstica, in Ecléa Bosi, op. cit., p.54

Como explicar a razão da escola primária ser assim tão seletiva?

Constata-se que este problema iniciou com a própria instituição da escola popular. Já era um fato verificado desde o início da República. A este respeito afirma Reis Filho:

"O rigoroso sistema de exames procurava, por sua vez assegurar a seleção dos mais capazes. Data de então, o equívoco da educação popular paulista (grifos meus). Ao mesmo tempo que era destinada a todos, criava-se um sistema seletivo que excluía da escola, pela repetência e pela conseqüente evasão, considerável parcela da população escolar" (Reis Filho, 1981: 180).

Seria apenas um equívoco ou a contradição básica estaria inerente à própria lógica do projeto de educação liberal de uma sociedade capitalista.

A seletividade da escola primária encontra-se pois, no limiar entre os propósitos propugnados e as condições reais de atendimento às classes populares. Fruto não só da incapacidade de se efetivar os ideais liberais de educação, manifesta o que este ideal procura ocultar. O discurso da educação para todos reforçava a visão ideológica de que a escola seria mecanismo de promoção da igualdade pelo mérito. A manutenção de um sistema de ensino tão seletivo no grau inicial pode ser entendido como a potencialização de um projeto político-cultural de uma sociedade altamente hierarquizada.

Para as classes populares a dialética entre eliminação/ manutenção, produzida pela seletividade escolar, implicava perceber os limites da apropriação do ensino público, cuja primeira barreira era o acesso, a segunda a permanência. Em torno do "estudo", cria-se um universo simbólico de múltiplas significações. Passar pela escola, ainda que por poucos anos era muito importante. Aprender a ler, escrever e contar tornava as pessoas possuidoras de um capital cultural escasso para o conjunto da população, por isso se revestia de um bem de extremo valor social.

PARTE II

A EDUCAÇÃO POPULAR EM CAMPINAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

CAPÍTULO III- CAMPINAS: CENÁRIO, ATORES

POBRE ALIMÁRIA

*O cavalo e a carroça
Estavam atravancados no trilho
E como o motorneiro se impacientasse
Porque levava os advogados para o escritório
Desatravancaram o veículo
E o animal disparou.
Mas o lesto carroceiro
Trepou na boléia
E castigou o fugitivo atrelado
Com um grande chicote.*

Oswald de Andrade

1- A CIDADE E A REPÚBLICA

Na Província de São Paulo, o sonho republicano foi gestado entre pés de café. Não é por acaso que o primeiro centro de propaganda republicana da Província tenha surgido em Campinas, o principal centro de produção de café do Oeste Paulista, no final da década de 60 e durante os anos 70 do século passado; e, que ali se concentrasse os principais protagonistas da república em São Paulo, entre ideólogos e lideranças políticas como Américo Brasiliense, Campos Sales, Francisco Glicério, Prudente de Moraes, Jorge de Miranda, Francisco Quirino, Rangel Pestana, entre outros¹.

¹ Em torno da Gazeta de Campinas, constituiu-se o primeiro centro importante de propaganda republicana na Província de São Paulo, entre 1869 (data de fundação do jornal) até 1875-6 quando o núcleo de propaganda deslocou-se para a Capital concentrando-se, desde então, em torno do jornal A

Contudo, a economia agrária com base na cafeicultura de exportação longe estaria do que poderia ter significado arcaísmo e atraso, ao contrário, possibilitou a efervescência dos ideais de modernidade.

Em muitos desses jovens intelectuais, vários deles oriundos da Academia de Direito, fervilhava, inicialmente, as idéias jacobinas de uma república revolucionária. No entanto, na confluência com os interesses político-econômicos dos fazendeiros de café, abandonaram as posições mais radicais e acabaram por harmonizar os ideais liberais democráticos numa feitura mais conservadora cujo tom seria a mudança de regime pela via da "moderação" e da "ordem".

O movimento republicano em São Paulo esteve intimamente ligado à expressão dos interesses dos fazendeiros de café, principalmente os do Oeste Paulista, os quais, descontentes com a centralização administrativa e política do regime monárquico, depositavam na República Federativa as expectativas de solução para seus problemas pois, entendiam que a monarquia obstaculizava tanto a expansão da cafeicultura quanto a maior participação da grande lavoura cafeeira no Governo.

A imprensa e o P.R.P. __ Partido Republicano Paulista, foram os principais órgãos pelos quais os fazendeiros defenderam suas idéias e interesses com vista à configuração de uma nova ordem social².

O P.R.P. defendia princípios democráticos como a soberania popular, a liberdade religiosa, liberdade política e de consciência. A nível geral, tecia críticas à política

Província de São Paulo. No início da década de 70, praticamente toda a comissão redatora da Gazeta de Campinas __ Américo Brasiliense, Campos Sales, Jorge de Miranda, Francisco Quirino e Elias do Amaral e Souza, faziam parte da comissão diretora do Partido Republicano de Campinas e da direção do Partido Republicano da Província de São Paulo. Veja, GEBARA, Ademir. Campinas - 1869 - 1875: Republicanismo, Imprensa e Sociedade. Tese de Mestrado, USP, 1975; HILSDORF, Maria L. Spedo. Francisco Rangel Pestana, Jornalista, Político e Educador, Tese de Doutorado, USP, 1986.

² Estudos detalhados sobre a atuação do P.R.P e o movimento republicano em São Paulo veja: ZIMMERMANN, Maria E. Marques. O P.R.P e os Fazendeiros de Café, Editora da UNICAMP, Campinas, 1986 e CASALECCHI, José Ênio. O Partido Republicano Paulista (1889 - 1926) São Paulo, Brasiliense, 1987.

geral do Estado Monárquico e a nível provincial trazia à tona assuntos que interessavam de perto aos fazendeiros: mão-de-obra, transporte, ensino, orçamento e administração provincial.

A federação foi um dos princípios mais caros defendidos pelos republicanos em São Paulo. A autonomia administrativa da Província era considerada imprescindível para a agilização de problemas que afetavam diretamente o setor econômico como a questão da reorganização do mercado de trabalho __ trabalho livre e intensificação da imigração, e, no setor político a questão da distribuição de poderes uma vez que: *"a República Federativa representava a busca de um espaço político próprio para os fazendeiros de café exercerem seu domínio onde não houvesse subordinação de seus interesses a um Governo central"* (Zimmermann, 1986: 106).

Para a cidade de Campinas, o advento da República significou a consolidação dos interesses dos fazendeiros de café, a elite política e econômica da cidade. Os campineiros celebraram o novo regime na condição de co-paternidade³. O zelo pela democracia e os ideais republicanos perpetuaria no imaginário das elites da cidade e em sua história. O café continuaria ainda, por toda a Primeira República, a determinar o desenvolvimento econômico da cidade, de forma a que ela permanecesse como o principal centro econômico do interior e a segunda cidade mais importante do Estado, mantendo estreitos os vínculos políticos desta com a Capital.

Na década de 70 e 80 do século passado, Campinas fora a Capital Agrícola da Província sendo considerada o centro econômico mais importante da província de São Paulo, suplantando a Capital e possuindo a mesma população desta⁴. Na última

³ Vários atores políticos da cidade estiveram diretamente vinculados ao golpe que culminou na Proclamação da República no país, como é o caso de Francisco Glicério e Campos Sales.

⁴ De acordo com Semeghini, a população de Campinas em 1874 era de 31.397 habitantes passando para 41.253 em 1886, enquanto São Paulo possuía 31.385 habitantes em 1874 e 47.697 em 1886. Ver SEMEGHINI, Ulysses. Campinas (1860 -1980) Agricultura, Industrialização e Urbanização. Tese de mestrado, Campinas, 1988.

década do século já se verificava o processo de diferenciação entre as duas cidades que se aprofunda mais com a epidemia de febre amarela que abateu sobre a cidade no final do século⁵.

Em poucos anos, São Paulo tornara-se uma metrópole passando por um processo de industrialização abrupto enquanto Campinas desenvolveu-se compassadamente. Mesmo assim, apresentou um processo de urbanização crescente nas primeiras décadas do século. Ainda que à sombra da sociedade agrária, a cidade provinciana também se modificava e modernizava, atualizando-se, ainda que em limites circunscritos, a contemporaneidade de seu tempo.

Os cronistas e historiadores da cidade enaltecem seu apogeu econômico, as lutas gloriosas do movimento republicano, o progresso material, as potencialidades e riquezas da terra. Jamais mencionam, entretanto, a miséria e os problemas do povo, os trabalhadores que ajudaram a construir a opulência que exaltam. Por acaso não existiriam?

O intuito deste capítulo é procurar configurar um quadro que possibilite visualizar as condições de vida e trabalho das classes populares em Campinas, especialmente na década de 20, defrontando e desvelando a gente simples, os pobres, os trabalhadores, homens e mulheres comuns.

Para tanto foi utilizado o jornal "Diário do Povo". Um jornal cujo programa propunha a defesa do povo. Em suas páginas deparamo-nos com fragmentos do cotidiano da cidade: os problemas da população, suas misérias e dificuldades, os confrontos políticos, queixas e reclamações dos moradores, o comércio, o trabalho, a vida associativa, educacional, religiosa, a cultura e lazer. A imprensa registra

⁵ Campinas era uma cidade insalubre no início do século. A epidemia de febre amarela e varíola, principalmente nos anos de 1889 e 1890, fez inúmeras vítimas e provocou o êxodo de muitos habitantes acarretando a transferência para a Capital e outras cidades casas de comércio e indústrias. Novamente em 1918, a população assistiu ao surto de gripe espanhola, responsável, também, por mais de duas centenas de mortos. MACIEL, Cleber da Silva. Discriminações Raciais: negros em Campinas (1888 - 1921). Campinas, Unicamp, 1987.

frações de vida pinçados como acontecimentos, eventos transformados em noticiário e informação. Cenário de uma sociedade em mudança onde o novo e o velho denotam descompasso. (Pobre alimária nos trilhos do bonde...)

Por toda parte o comércio, o ir e vir dos trabalhadores das oficinas de ofícios e os operários das fábricas, os automóveis tornando o trânsito perigoso na R. Barão de Jaguará, os bondes entulhados pelas ruas; a urbanização e industrialização em ritmo compassado prenunciando um futuro onde o urbano seria predominante. Em contrapartida, no campo ainda se encontraria a metade da população e a maior força econômica — o café; ali como na cidade ainda sobrevivia o domínio dos coronéis, a segregação social e racial, os palacetes e casarões dos barões do café, o culto à memória dos "ilustres filhos da terra".

O descompasso não se manifestava apenas no binômio novo-velho, modernidade-tradição, mas também, na desigualdade social e nos limites impostos à cidadania popular na provinciana cidade democrática.

2- SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Uma cidade provinciana. Mesmo assim Campinas possuía um ambiente cultural dinâmico.

Em 1923, o Diário do Povo publicou uma nota, congratulando-se pela venda de 3.263 exemplares do jornal, só na via pública; a maior vendagem registrada até então. A fidedignidade desses números não pode ser comprovada. De qualquer forma, revelam-se como uma quantidade significativa para a época. Quem seriam seus leitores? Tudo indica ter sido este um jornal popular, a começar pelo seu programa e a quem se destinava. Álvaro Ribeiro, um dos fundadores do jornal era também político de "oposição", considerado "tribuno das classes populares"; o vereador-jornalista utilizava o jornal como meio de combate, de defesa do povo contra as exorbitâncias do poder executivo.

Outro jornal popular teria sido "O Ferrão", que teve publicação regular por toda a década de 20. Este semanário trazia no cabeçalho a legenda: "*órgão crítico, humorístico, literário, noticioso e de combate*" (Mariano, 1972: 49).

Um outro público, por certo, lia a Gazeta de Campinas⁶, jornal mais voltado para a literatura e artes, além da propaganda da política do P.R.P.. Estes seriam os mesmos leitores de "A Onda", uma revista de variedades, surgida em 1921 e publicada pela Casa Genoud, tratando de literatura e acontecimentos sociais. Nas páginas desta revista ficaram registrados lampejos do Movimento Modernista ensaiados pelos literatos campineiros e da região⁷. "A Onda" deixou de circular em 1925, aparecendo outra revista "A Luneta" de vida efêmera.

A Igreja também se utilizou da imprensa para divulgar suas idéias através da publicação de um semanário, "A Tribuna", lançado em 1924.

Ainda na década de 20, Maciel (1987) notifica a circulação de dois jornais da imprensa negra em Campinas: "A Protetora", órgão da Associação dos Brasileiros Pretos e "O Getulino", órgão para a defesa dos interesses dos homens pretos. Este, circulou semanalmente de junho de 1923 até maio de 1926, com uma tiragem de 1.500 exemplares (Maciel, 1987: 94). A 4 de setembro de 1927, Álvaro Ribeiro lançaria o jornal diário "Correio Popular", passando a cidade a contar com três jornais diários.

Ainda, no que se refere à imprensa, Campinas possuía duas livrarias-editoras importantes: Casa Genoud e Casa Livro Azul. A primeira possuía uma filial em Paris

⁶ O Diário do Povo surgiu em 20/01/12, fundado por Álvaro Ribeiro e Antônio Franco Cardoso. A Gazeta de Campinas, ressurgiu em 01/05/21, tendo como redator chefe o Dr. Ernesto Kuhlman. Foi empastelado na revolução de 1930, não voltando mais à circulação. Estudo detalhado sobre a imprensa em Campinas veja: MARIANO, Júlio. História da Imprensa em Campinas, Campinas, 1972.

⁷ Sobre a revista "A Onda" veja: GOMES, Eustáquio. "Notícias de uns Rapazes de Campinas", In: Ensaios Mínicos. Campinas, Pontes/ Editora da Unicamp, 1988.

e foi responsável pela publicação de várias obras de autores campineiros; em sua tipografia surgiram os primeiros números da Gazeta de Campinas e da revista "A Onda". Antônio Benedito de Castro Mendes, proprietário da Casa Livro Azul, tornou tal estabelecimento num reduto de arte e intelectualidade, promovendo no salão de exposição, sessões lítero-musicais (Monografia Histórica de Campinas, 1952: 458). Por sinal, este tipo de atividade artística era muito comum, numa época em que a força da palavra, a retórica e as orações laudatórias enebriavam o espírito... Mas, se a imprensa atingia um público considerável e cada vez maior, o mesmo não se pode dizer em relação ao tipo de sessões mencionadas acima.

No tradicional Clube de Cultura Artística⁸, um público seletivo costumava prestigiar concertos, audições de canto, recitais de declamação violino e piano e sessões literárias. No entanto, na década de 20, o apreço por este tipo de programação estaria diminuindo. Tanto é assim, que os articulistas do jornal Diário do Povo, frequentemente, lastimavam a falta de ocorrência de público e descaso da sociedade campineira para com a arte. Como neste caso:

"Campinas não ouvirá a Tosca cantada por artistas patrcios e artistas de mérito como indiscutivelmente o são Luiza Ciacca Miranoa e Edgar Arantes..., é com tristeza e com um pouco de vergonha que transmitimos essa notícia desconsoladora ao leitor, o qual por sua vez, há de se admirar também que numa cidade da importância da nossa e onde se projeta a construir um teatro de luxo, haja desaparecido para sempre o gosto pelas coisas belas da arte, principalmente pela arte sublime do canto" (Diário do Povo, 10/12/21).

A assistência poderia não ser a mesma de outrora, afinal o cinema tornava-se um atrativo cada vez mais fascinante para a população. Mesmo assim, espetáculos dessa natureza continuaram sendo exibidos por toda a década.

Comprovadamente popular seria a retreta no Coreto do Jardim Carlos Gomes.

⁸ O Clube Semanal foi fundado em 1857 por Bento Quirino dos Santos, Rafael Sampaio e Custódio Manuel Alves.

Apresentando programas variados, a banda Ítalo-Brasileira propiciava ao público desde os clássicos a canções populares, marchas, catiras e tangos. A popularidade dos cinemas também era muito grande. O Cine Rink realizava "soirée chic" na estréia de um novo filme. No Cine Fox havia opções de lugares, a geral custava 300 réis, pelas cadeiras pagava-se 1\$100 e pelas frizas 5\$300 (Diário do Povo, 8/09/20). Havia ainda o Cine Coliseu, Cine São Carlos e Cine São João. Uma escola cinematográfica chegou a funcionar na cidade. Em 1927, a Escola Cinematográfica Campineira anunciava a produção de um novo filme. O último produzido na cidade fora "A Carne", feito pela extinta Apa Film. "Mocidade Louca" era o novo filme que estava sendo gravado naquele ano nos estúdios da "Seleta Film". (Diário do Povo, 13/05/27).

Ares de modernidade. Dessa forma o prefeito Rafael Duarte justificaria seu interesse em construir um novo teatro, moderno e luxuoso, em substituição ao velho Teatro São Carlos construído no Império; o que lhe valeu sérias críticas da parte do vereador Álvaro Ribeiro na Câmara e uma contenda acirrada empreendida pelo jornal cujos editoriais diziam que tal empreendimento só viria onerar o povo e agravar ainda mais a miséria pelo aumento de impostos. Porém, compreensível seria a atitude do Prefeito considerando os assomos de modernidade característico das forças perrepistas em todo o Estado de São Paulo. Além do mais, o próprio Rafael Duarte era um amante das artes, um literato. Em 1915, ajudara a fundar um "Grêmio de Cultura Artística" que congregava músicos, poetas, escritores e artistas campineiros. Este grêmio foi mais tarde incorporado ao Clube Semanal transformando-se em Clube Semanal de Cultura Artística.

Uma Academia de Letras! Os intelectuais campineiros buscavam estar em consonância com as instituições culturais de sua época. Outra instituição cultural de prestígio foi o Centro de Ciências Letras e Artes. Fundado em 1901, tornou-se, nos primeiros anos de sua atividade um instituto científico de alta importância. Reunia um grupo de professores de renome que prestavam sua contribuição nas diferentes

áreas científicas: matemática e astronomia, engenharia, física, química e mineralogia, botânica, zoologia, agricultura e zootécnica, geografia, história e demografia, ciências sociais e econômicas, ciências jurídicas. O Centro chegou a publicar uma revista trimestral cuja redação dos primeiros números esteve sob a responsabilidade de Coelho Neto, então professor de literatura no Ginásio de Campinas. A Revista do Centro de Ciências Letras e Artes era permutada com publicações congêneres no Brasil e estrangeiro o que possibilitou ao Centro a aquisição de inúmeras publicações científicas européias. Em 1920, cessou a publicação da mesma. Nesta década, o Centro atravessava dificuldades financeiras e não possuía mais o prestígio de antes. Um artigo publicado no Diário do povo sobre o mesmo, atribuía sua decadência ao fato dos membros da diretoria sobrelevarem interesses políticos em detrimento dos interesses da instituição (Monografia Histórica de Campinas, 1952).

A charutaria Havanesa situada na esquina da Campos Sales e Barão de Jaguará com frente para o Largo do Rosário, era o ponto de encontro dos jornalistas, professores e intelectuais. Um grupo de homens que ocupavam posição de destaque na política e na vida sócio-cultural. Atores de um mesmo drama cuja influência impregnava o espaço público. Num mesmo personagem o professor - jornalista, o advogado - político, o político advogado - professor. Homens que perpetuam entre si suas honorabilidades cultuando nomes, comemorando datas, erigindo monumentos, nomeando praças, ruas, escolas, publicando "crônicas dolorosas" em homenagem às personalidades da cidade. Bem afirmaria o cronista Leopoldo Amaral referindo-se a Campinas: *"terra de tantas tradições, que venera os nomes de seus filhos ilustres..."*

Não é fortuito, que numa sociedade assim, a escola obtivesse tão alto prestígio. Eram também, instituições que denotavam o "grau de cultura da terra", fonte de orgulho e exaltação. Assim eram tratados o Ginásio Oficial, a Escola Normal, os grupos escolares, os colégios particulares como o Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, o Colégio Atheneu Paulista, o Instituto Cesário Motta, entre outros.

Embora o ensino secundário se destinasse a uma parcela muito reduzida da

população, a demanda por níveis mais elevados de ensino crescia na cidade nas primeiras décadas do século; demanda oriunda principalmente dos setores das classes dominantes e classe média emergente. Isto também se explica pela oferta de ensino existente na cidade. Além do Ginásio, da Escola Normal haviam vários estabelecimentos de ensino secundário e comercial particulares.

Se era elevada a demanda por estes níveis de ensino menor não seria para o primário. O Recenseamento Escolar realizado naquele ano de 1920, revelara que 60% das crianças do município, em idade escolar, não frequentavam escolas e o índice de analfabetismo entre a população de 6 a 12 anos chegava a 70% ⁹.

Não é por acaso que o articulista do jornal Diário do Povo defenderia o ensino primário:

"Há ainda a razão de ordem social, no regime democrático. O país não é obrigado a dar o ensino secundário. Ele tem um fim maior a cumprir: é o da educação popular (...) Deem-se escolas primárias em abundância, difunda-se o ensino preliminar por todos os cantos do país, e, quando não houver um analfabeto, facilite-se então o doutoramento. Com o que se gasta no desdobramento do ensino secundário pode-se dar o conhecimento do livro a uma centena, pelo menos, de crianças pobres, formando-se assim, uma centena de cidadãos." (J. Mattoso, Diário do Povo, 03/07/1920).

Se a excelência das instituições de ensino existentes na cidade fizesse com que alguns se orgulhassem, a situação da educação popular era uma mácula a ser considerada. Da mesma forma como se colocava a precariedade das condições de vida da população.

A necessidade de habilidades mínimas de leitura e escrita eram cada vez mais requeridas no mundo do trabalho, na vida e no imaginário social. Atividades mais complexas numa sociedade urbana exigiam um mínimo de qualificação, mas ao mesmo tempo, tornou-se um critério de seleção. O recrutamento nas ferrovias

⁹ Recenseamento Escolar, relatório apresentado por Sampaio Dória para o Secretário Alarico Silveira, São Paulo, 1920.

Mogiana e Paulista, por exemplo, era feito através de exames constando de redação e cálculos. Também, o crescimento do número de escritórios e atividades de administração demandariam mão-de-obra com uma certa qualificação educacional. Tanto é assim que nos anos 20 multiplicar-se-iam as escolas e cursos de comércio.

A ascensão social via escolarização obtinha aportes tanto no mercado de trabalho quanto no reconhecimento social. A idéia comum nas classes populares de que quem tirava o diploma de 4º ano era "doutor", denota a distinção social obtida por aqueles detentores de um "capital cultural" difícil de ser adquirido e escasso. As exigências de uma cultura letrada tornava-se cada vez maior. Pois, nas primeiras décadas deste século, a modernidade brasileira significava o universo urbano-industrial, a república, a democracia e também, a universalização do ensino. Ser alfabetizado e/ou ser escolarizado era condição, de certa forma, de cidadania; o passaporte, muitas vezes, para a participação política, social e cultural.

3- CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO DAS CLASSES POPULARES

3.1- Pretos, Imigrantes, Trabalhadores

O complexo cafeeiro, que ganhou impulso na região na década de 60 do século passado, foi responsável pela diversificação das atividades urbanas do município. Como afirma Semeghini (1988), a expansão e reprodução da economia cafeeira exigiu atividades como o comércio de importação e exportação, comércio atacadista, indústrias e serviço de apoio a produção, o que por sua vez, induziu ao desenvolvimento de outras atividades como: *"comércio varejista, transportes urbanos, serviços diversos, construção civil, equipamentos urbanos, comunicação, etc."* (Semeghini, 1988:99). Engendrou também a necessidade de transportes mais rápidos e lucrativos para o escoamento da produção.

As ferrovias Paulista e Mogiana foram criadas em 1872 por iniciativa dos próprios

fazendeiros de café. A importância das ferrovias não pode ser menosprezada no desenvolvimento da cidade e composição da força de trabalho. As ferrovias influenciaram o comércio atacadista e varejista, a indústria e demanda de serviços. A cidade tornou-se o ponto de convergência de 5 estradas de ferro: Paulista, Mogiana, Sorocabana, Funilense e Ramal Ferreo Campinas (Amaral, 1927: 7).

As funções e o porte da cidade continuariam nas primeiras décadas deste século condicionadas à herança do complexo cafeeiro: o café e as ferrovias.

Ao iniciar a década de 20, a cidade possuía 115.602 habitantes, um quinto da população da cidade de São Paulo. 20,34% dessa população era de estrangeiros, a maior parte de italianos, em seguida portugueses, espanhóis e alemães. Cerca de 17% da população era negra. Mais da metade dos habitantes viviam na zona rural concentrando-se ali o maior contingente de trabalhadores¹⁰.

Por esta época o município era constituído de 7 distritos de paz sendo 2 urbanos__ Conceição e Santa Cruz e 5 rurais: Valinhos, Arraial dos Souzas, Rebouças, Cosmópolis, Americana.

Colonos e pequenos proprietários imigrantes; negros trabalhando como agregados, colonos, camaradas e migrantes vindos de outros Estados compunham a força de trabalho no campo. Destaque deve ser dado ao trabalho feminino que representava um quarto dos trabalhadores na área rural¹¹.

No meio urbano, operários, ferroviários, alfaiates, carpinteiros, empregados do comércio, sapateiros, pedreiros, barbeiros, empregados públicos, profissionais liberais, professores, empregados domésticos, vendedores ambulantes, entre outros,

¹⁰ O recenseamento de 1920 não classificou população rural e urbana e tão pouco a população negra. Os dados acima foram deduzidos a partir do censo realizado pela Prefeitura Municipal de Campinas em 1918, registrando uma população total de 105.160, sendo 46.068 o contingente de população urbana. Este mesmo censo registrava uma porcentagem de 17% da população como sendo de negros. Estes dados foram citados respectivamente SEMEGHINI, Ulysses. op. cit. e MACIEL, Cleber da Silva. op. cit.

¹¹ Recenseamento Geral do Brasil, realizado em 01/09/20. Rio de Janeiro, Tipog. da Estatística, 1928.

compunham a classe trabalhadora.

Em 1920, Campinas possuía 91 estabelecimentos fabris empregando 2.865 operários¹². O ramo têxtil era o setor mais importante. A fábrica Carioba localizada em Americana¹³, empregava cerca de 700 operários. Durante a década, foram criados 4 estabelecimentos do ramo têxtil incluindo uma indústria de sedas, ocupando 764 operários. Havia também indústrias rurais de transformação e beneficiamento de algodão, café, cana, arroz, milho e açúcar, destacando entre eles a Usina Esther, indústria de produção e refino de açúcar, localizada em Cosmópolis. Esta empresa empregava em 1918, 1.200 trabalhadores.

Ressalta-se ainda, a Cia Mac Hardy que possuía 200 operários em 1920, e Cia Lidgerwood empregando 47 operários. Além dessas citadas, predominava os pequenos estabelecimentos com pequeno número de empregados.

O setor têxtil, vestuário e toucador empregava um número expressivo de mulheres e crianças. Segundo o Recenseamento de 1920, o número de mulheres trabalhando no setor têxtil era mais de 40% da mão-de-obra empregada.

Tudo isso denota o crescimento industrial da cidade, favorecido, enormemente, pela isenção de impostos e outras concessões propiciadas pelo poder executivo municipal¹⁴. Em 1921, foi concedido à fábrica de sedas isenção de impostos e concessão de terrenos. Em 1923, a fábrica de Fogos Baroni & Cia Lta. foi favorecida também com a concessão de um terreno. Receberam isenção de impostos durante a década de 20: Cia Hidro-Elétrica de Adubos Químicos e Alcalis, Cia Mogiana,

¹² Dados sobre o desenvolvimento industrial da cidade e composição da classe trabalhadora utilizamos como fontes a tese de Semeghini, op. cit. e Recenseamento Geral do Brasil de 1920.

¹³ Americana foi desmembrada de Campinas em 1924. Ver Semeghini, op. cit.

¹⁴ Campinas, Câmara Municipal. Índice Alfabético das leis, resoluções e demais atos promulgados pelo executivo de 1920 a 1934.

Fábrica de Ferragens Barbieri & Cia, Fábrica de Laticínios J. Ferreira de Camargo & Cia, Fábrica de Lápis A. O. Maia & Cia, Fábrica de Fósforos de João Pinto do Couto, Fábrica de Produtos de Suínos de Patteo Cardoso & Cia, Fábrica de Tecidos Elásticos, Fábrica de Tecidos de Seda de Thuríbio de Moraes Teixeira. No entanto, o setor de comércio, transporte e serviços eram, ainda, importantes geradores de emprego no setor urbano¹⁵.

O comércio empregava no início dos anos 20, 3.903 pessoas e, o setor de transportes 2.737. Também o serviço doméstico ocupava uma parte significativa da população, cerca de 3.140 pessoas.

Muitos imigrantes eram ferroviários, outros tornaram-se proprietários de pequenas fábricas ou negócios, outros ainda, se dedicavam a atividades artesanais de diferentes ofícios. Os imigrantes criaram várias associações de auxílio mútuos: Sociedade Portuguesa e Socorros Mútuos, Sociedade Espanhola de Socorros Mútuos e Instrução, Circolo Italiani Uniti, Sociedade Alemã de Instrução e Leitura. No que se refere às relações de trabalho e segregação social, pode-se dizer que os imigrante se encontravam em situação mais favorável que os negros¹⁶.

Estudando a situação dos negros em Campinas durante a Primeira República,

¹⁵ O comércio, mais que a indústria, era um dos setores mais dinâmicos da economia da cidade. A monografia Histórica de Campinas, arrola a existência em 1922, de 396 armazéns de gêneros comestíveis, 18 casas de ferragem, 85 lojas de fazendas, 54 açougues, 43 alfaiatarias, 77 botequins, 20 bares, 48 sapatarias, além de vários outros estabelecimentos comerciais entre lojistas e fabricantes de móveis, joalheria, padarias, chapelarias, farmácias, agências de negócios, agências bancárias e hotéis. Monografia Histórica de Campinas, Rio de Janeiro, IBGE, 1952.

¹⁶ A maior parte dos estudos sobre as condições de vida e trabalho da classe operária e camadas populares no estado de São Paulo referem-se principalmente à cidade de São Paulo. Sobre este tema veja: FOOT, Francisco e LEONARDI, Victor. História da Indústria e do Trabalho no Brasil, São Paulo, Graal, 1982; PINHEIRO, Paulo Sérgio. Política e Trabalho no Brasil, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977; RAGO, Margareth. Do Cabaré ao Lar, a Utopia da Cidade Disciplinar, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; GUZZO DECCA, Maria A. A Vida Fora das Fábricas __ cotidiano operário em São Paulo, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987; BORGES PINTO, Maria I. Machado. Cotidiano e Sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo (1890 - 1914), Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1985.

Cleber Maciel (1987) demonstra as formas pelas quais se manifestava o racismo contra o negro na sociedade campineira ressaltando as interdições a que eram submetidos nos espaços públicos e a segregação em relação ao trabalho.

Na seção "econômicos" do Diário do Povo, pudemos observar a reincidência bastante comum de anúncios solicitando empregadas ou criadas, dando preferência "de cor branca". Nesta direção Maciel aponta as dificuldades dos negros se engajarem em funções melhor remuneradas sendo sempre preteridos a não negros. Os jornais negros faziam constantes denúncias neste sentido. A conclusão do autor é a de que os negros em Campinas trabalhavam em atividades menos remuneradas e menos especializadas. Encontravam-se nas ferrovias, trabalhando nos setores de construção e manutenção de estradas, em trabalhos de limpeza pública ou como condutores: cocheiros, carroceiros, carregadores, condutores de bondes de tração animal. Poderiam trabalhar ainda como vendedores ambulantes e engraxates. As mulheres negras trabalhavam predominantemente como empregadas domésticas (Maciel, 1987).

A forma predominante de organização dos trabalhadores em Campinas foram as associações por categoria profissional de caráter assistencialista: Associação dos Barbeiros, Sociedade Protetora dos Condutores de Veículos, Sociedade Humanitária Operária, Centro Beneficente dos Empregados de Locomotivas, Associação dos Empregados do Comércio, Sociedade Portuguesa de Socorros Mútuos, Associação Beneficente Sales de Oliveira, Sociedade Humanitária de Socorros Mútuos e Instrução, Sociedade Espanhola de Socorros Mútuos e Instrução, Liga Humanitária dos Homens de Cor, Federação Paulista dos Homens de Cor.

Referências a cerca da existência de uma Liga Operária de tendência anarquista na cidade, são encontradas na primeira década do século. Há registros de participação da Liga Operária de Campinas no 1º Congresso Operário realizado em 1906, 2º Congresso Operário Estadual de São Paulo, realizado em 1908 e no 2º Congresso Operário, realizado no Rio de Janeiro em 1913.

A dificuldade de organização do movimento operário na cidade devia ser grande pois no Congresso Operário Estadual de São Paulo, a Liga Operária de Campinas apresentou para discussão tema referente à conveniência da utilização de diversões de propaganda no seio das organizações de classe ¹⁷. Na década seguinte, não foi encontrada nenhuma referência a cerca desta associação.

Durante os anos 20, surgiram mais duas associações: uma congregando proprietários de comércio e indústrias __ Associação Comercial de Campinas e outra de imprensa __ Associação Campineira de Imprensa.

A principal reivindicação dos trabalhadores era quanto ao salário. Primeiro buscavam negociar com a diretoria das empresas o aumento reivindicado. Em 1921, operários, motorneiros e condutores, da Companhia Carrilhos, Tração e Luz e Força enviaram ao chefe do tráfego pedido de aumento de ordenado (Diário do Povo, 11/01/21). Em 1925, funcionários públicos municipais enviaram representação ao prefeito pedindo aumento de salários. Em 1927, operários de uma fábrica se queixando atraso do pagamento por quase dois meses encaminhando ao jornal uma carta em que expõem as dificuldades que atravessavam; além da publicação da carta, o jornal se manifesta através de um artigo a favor dos operários (Diário do Povo, 02/08/25 e 23/09/27).

Em alguns momentos, quando a reivindicação foi insuficiente a greve foi o recurso empregado pelos trabalhadores¹⁸.

A greve geral de 1917, iniciada na Capital, teve repercussões também no interior.

¹⁷ Veja PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael M. A Classe Operária no Brasil, São Paulo, Brasiliense, FUNCAMP, v. II, 1981.

¹⁸ Maciel registra algumas das greves que houveram na cidade e que contaram com a participação de negros: "greve dos cocheiros (julho de 1891); a greve nas oficinas da Salles Leme Faber & Co. (novembro de 1893); as greves da Mogiana e da Paulista (1894, 1896, 1906 e 1907 principalmente); a greve dos carroceiros (outubro de 1898); a greve das costureiras (junho de 1900); greve dos pedreiros (maio de 1907) e; as greves de colonos liderados pelos da fazenda Angélica, de Souza (agosto de 1909)". Maciel, op. cit., p.151

Em Campinas, o movimento desencadeou um conflito sangrento entre trabalhadores e policiais. O conflito teve início quando uma comissão de cinco operários pediu à diretoria da Mogiana aumento de 20% nos salários. Não satisfeitos com a negociação, 800 operários se declararam em greve, reunindo-se frente ao armazém da Paulista. No largo da estação os operários tentaram impedir a circulação dos bondes. Entraram em choque com a polícia e um operário foi preso. Os operários procuraram entrar em entendimento com um advogado para providenciar a libertação do companheiro. Dirigiram-se então à oficina de Afonso Romasco, Lidgerwood, Serraria Sochino de Souza, Mac Hardy, Tração e Luz e Força, Cervejaria Columbia e oficina Alexandre Sim, pedindo adesão. Os operários desses estabelecimentos juntaram-se aos grevistas. Os bondes ficaram paralizados.

Em passeata, pediram adesão também da imprensa e se dirigiram para a porteira do Capivara onde interditaram os trilhos com pedras buscando assim, evitar a passagem do comboio que se dirigia para São Paulo, por acreditarem que nele estaria sendo levado o companheiro preso.

De um trem especial vindo de São Paulo, desembarcou na porteira uma força policial de 50 praças que puseram a alvejar os trabalhadores indiscriminadamente. Dois homens foram baleados e mortos instantaneamente. Um terceiro morreu no hospital. Vários operários ficaram feridos. A imprensa conseguiu identificar o nome de pelo menos 9 feridos sem contar aqueles que foram omitidos e impedidos de acesso pela polícia (*Diário do Povo*, 17/07/17).

Anos mais tarde, operários da Cia Mac Hardy, lembrariam da selvageria, fazendo publicar um convite dirigido a classe operária para se reunirem no Largo da Catedral para juntos irem ao cemitério depositar coroas nos túmulos dos camaradas mortos na porteira do Capivara na greve de julho de 1917 (*Diário do Povo*, 22/04/23).

A greve dos ferroviários novamente em 1920, resultou na demissão de vários trabalhadores. Em janeiro de 1921, eles ainda lutavam pela reintegração na empresa (*Diário do Povo*, 21/01/21).

Em 1923, as operárias da Fábrica de Chapéus Cury, abandonaram o trabalho declarando-se em greve por não serem atendidas quando pediram aumento de salário. Retornaram ao trabalho à tarde após terem sido satisfeitas no gesto pedido (Diário do Povo, 12/10/23).

Em 1925, colonos da fazenda Sant'Ana declararam-se em greve porque o administrador despediu uma família de colonos. Voltaram, porém, mais tarde, após haver o entendimento (Diário do Povo, 23/07/25).

Na década de 20, o movimento operário seria violentamente sufocado. Ganharia espaço os debates e ações no sentido da ampliação da legislação social a qual sinalizava como resposta às reivindicações dos trabalhadores e servia de controle dos mesmos.

Toda a discussão em torno da legislação trabalhista beneficiando os ferroviários obtinham ampla cobertura na imprensa local por tratar diretamente dos interesses de parte significativa dos trabalhadores da cidade. Os ganhos da categoria não deixavam de ser ressaltados.

Os trabalhadores se organizavam para comemorar suas conquistas. A Associação dos Empregados do Comércio de Campinas, promoveu no dia 11/01/21, passeata em comemoração à lei municipal que promulgou o descanso dominical. Em 1923, a mesma associação reivindicava outra lei municipal regulamentando a obrigatoriedade de fechamento das casas de comércio às 18 horas ou 18:30 horas. Um dos motivos alegados para justificar tal aspeção era a necessidade de se criar um Instituto Mercantil onde os interessados pudessem complementar sua instrução (Diário do Povo, 18/03/23).

3.2- Vila Industrial __ O Espaço Operário

No início dos anos 20, Campinas era uma cidade pequena com cerca de 50.000 habitantes vivendo na área urbana. A rua Barão de Jaguara era a principal da cidade.

Ali se concentrava o comércio, os bancos, o movimento incessante de transeuntes, bondes e automóveis. A cidade crescia e se espalhava pelos bairros populares. As linhas dos bondes percorriam as áreas mais habitadas; por elas pode-se ter uma idéia dos principais bairros da cidade. Havia em 1928, 11 linhas de bondes: Vila Industrial (1 e 2), Guanabara (3 e 4), Estação (5), Cambuí (6 e 7), Bonfim (8), Botafogo (9), Ponte Preta (10) e Av. da Saudade (11). O movimento maior era o das linhas do Guanabara e Vila Industrial, por certo, os dois bairros mais populosos na época¹⁹.

A Vila Industrial era de todos o bairro mais antigo. A origem do mesmo vincula-se a criação das ferrovias Mogiana e Paulista. Desde 1900, havia sinais de ocupação na rua Francisco Teodoro. Mas, é após 1910, com a instalação de indústrias na região é que cresce a população do bairro. O aumento crescente do número de trabalhadores tanto nas ferrovias quanto nas indústrias e cortumes localizados na região, intensificando a procura por moradia tornaram, por certo, a especulação imobiliária na Vila Industrial um empreendimento vantajoso. Trabalhadores e imigrantes que transitavam pelas dependências da Mogiana passaram a constituir um mercado consumidor de habitações bastante significativo.

Dessa forma, empreiteiros como Manoel Dias, Ernesto Segallo, Antônio Caiçara, Manoel Freire, entre outros, adquiriram lotes na região e construíam casa por encomendas e outras para alugar e vender. Por volta de 1915, surgiu a primeira colônia de casa para população de baixa renda construída pelo português Manoel Dias e seus irmãos. Esta colônia constituiu-se primeiramente, num conjunto de 9 casas, de construção bastante rudimentar. Utilizou-se material simples, tijolos de barro cozido, assentados com argamassa de barro produzidos no próprio local ou nas imediações. Uma das casas serviam de oficina, onde eram produzidas as portas e janelas. Em

¹⁹ Relatório apresentado à Câmara Municipal pelo Prefeito Orozimbo Maia, 1928. Casa Mascote, Campinas, 1929.

1925, surgiu outra colônia conhecida por Vila Manoel Freire²⁰.

A propósito dessas antigas construções que ainda hoje sobrevivem no bairro, Mazolini descreve a arquitetura:

"Uma vez que os construtores do local eram portugueses como em outras cidades brasileiras, a arquitetura da Vila sofrerá influências das antigas tradições urbanísticas de Portugal apresentando ruas de aspecto uniforme, com residências sobre o alinhamento das calçadas e as paredes laterais sobre os limites dos terrenos. As casas com porão alto, ainda no alinhamento da via pública, representam uma transição do velho sobrado colonial, habitado pelos mais abastados e as casas térreas, geralmente de chão batido, ocupado pelas populações pobres" (Mazolini, 1990: 18).

O aluguel era bastante comum para as classes populares uma vez que a aquisição da casa própria era muito difícil na época.

Na Vila Industrial, o empreiteiro Manoel Dias, que também residia no bairro, vendia casas para os trabalhadores da ferrovia pagarem em longas prestações que duravam anos. O proprietário anotava as prestações numa caderneta da qual as prestações iam sendo subtraídas conforme o pagamento do comprador²¹.

Havia entre os moradores, em sua maioria ferroviários, aqueles que ocupavam melhores cargos e funções e que por isso possuíam melhores salários. Estes habitavam casas maiores e viviam com mais conforto. Mas a maioria moravam entre sala, cozinha, dois quartos, dividindo este espaço entre 10, 12 e até 15 pessoas pois, as famílias eram numerosas. Para garantir o sustento de todos, as crianças e adolescentes logo começavam a trabalhar.

²⁰ A linha férrea além de limitar a Vila Industrial foi um fator de isolamento do bairro do resto da cidade. No início do século, o bairro circunscrevia às ruas paralelas à linha desde a Francisco Teodoro e Sales de oliveira até 24 de maio e nas ruelas Manuel Dias e Manoel Freire cortadas pelas transversais Benedito Otavio e Francisco Egídio. Veja MAZOLINI, Lygia G. Constantino. Habitação Popular em Campinas: o antigo e o novo. Tese de Mestrado, UNESP, Araraquara, 1990.

²¹ Depoimento de D. Regina, antiga moradora do bairro, gravado em 26/03/90.

Ainda na década de 20, a Vila se caracterizaria por ser um bairro pobre de trabalhadores pobres. Gente simples, pacata, cuidando de suas vidas...

A maioria das ruas não possuíam calçamento. A falta de água era um problema constante, como em todos os bairros da cidade. Em 1923, 121 moradores da Vila encaminharam à Câmara Municipal reclamação por falta d'água no bairro (*Diário do Povo*, 11/05/23). Em 1925, moradores da R. Antônio Manuel se queixavam do capinzal frente às suas casas. Outra queixa constante era contra a boiada que pastava livremente pela Vila, causando danos aos moradores. A rua Sales de Oliveira, a principal rua do bairro, serviu por muitos anos como ponto de passagem de boiada que era levada em direção ao matadouro municipal (Mazolini, 1990: 13). Bondes e gado numa combinação bizarra...

Numa época em que a carestia se configurava como um problema aflitante, os moradores usavam de expedientes como recolhimento de miúdos distribuídos gratuitamente pelo matadouro para complementar sua alimentação, o que lhes legou o apelido de "bucheiros"²².

Simultâneo ao crescimento habitacional, deu-se a instalação de atividades que viriam suprir as necessidades do dia-a-dia como empórios, barbearias, bares, padarias, lojas de fazendas e escolas.

D. Regina, moradora do bairro a 76 anos, conta que havia dois grandes armazéns na Vila: o do Dino Monturi e outro dos irmãos Sofia (seus irmãos). Nestes armazéns havia de tudo, inclusive produtos importados. O comércio na Vila tinha certa importância pois vinham pessoas de outros bairros para fazerem suas compras ali.

A expansão do número de escolas no bairro é bastante significativa. Acompanhou o crescimento da população. Ali foram criadas escolas estaduais, municipais e também particulares, o que denota a existência de uma grande demanda popular por

²² Este tratamento parece ter sido bastante disseminado, pois é lembrado comumente pelos antigos moradores. Depoimentos de Sr. Pedro gravado em 19/03/90 e Sr. René em 18/12/90.

educação (Ver capítulo IV).

A existência de escolas já consta no Almanaque de 1908 que registra 2 escolas isoladas estaduais: uma feminina na rua Sales de Oliveira e outra masculina funcionando na Av. do Matadouro, 17. Muitas escolas particulares também foram criadas para atender a população sempre crescente. Em 1918, haviam 5 delas, inclusive duas que ofereciam ensino secundário: o Externato Santa Inez, na rua Barão de Monte Mor e Externato Nazaré, na R. 24 de Maio, 35 (Anuário do Ensino, 1918: 500). Em 1921, foram criadas as Escolas Reunidas da Vila Industrial e em 1925, foi instalado o 5º Grupo Escolar. Assim mesmo, o município continuou a manter, por toda a década de 20, uma escola mixta no bairro.

A diversidade de atividades existentes no bairro propiciava uma certa autonomia a seus moradores, ao mesmo tempo em que reforçava laços de identidade e sociabilidade. Além disso, as relações de vizinhança eram muito fortes. Os moradores se conheciam e reconheciam, muitos eram amigos de trabalho ou por serem vizinhos. As crianças brincavam nas ruas e à tardinha as pessoas saíam para as portas de suas casas para conversar.

Assim, a própria rua era um espaço público de encontro e convivência, da mesma forma que os bares e a Igreja. E não apenas o comércio trazia outras pessoas para o bairro; haviam as quermesses, sempre muito concorridas, as procissões e as festas religiosas.

Entre o trabalho e o descanso, o lazer era desfrutado nos campos de futebol e nos bailes. Era comum a existência de "campinhos" espalhados pelo bairro. A Vila possuía um time oficial o "Campinas Futebol Clube", um dos melhores times de futebol da cidade. O Clube Mogiana promovia todos os domingos vesperais dançantes, mas também era comum as festas familiares; bastava um gramofone ligado, como nos conta D. Regina.

Distante apenas 1 Km do centro da cidade, a Vila Industrial diferenciava dois mundos. No bairro, a vida em comum condensava traços de identidade; fora dele, a

projeção dessa identidade expressava a condição operária.

3.3- Carências Urbanas

A carestia que havia se agravado no após guerra, acentuou no início dos anos 20, atingindo a situação mais crítica no ano de 1925. Constantemente o Diário do Povo denunciava o aumento abusivo dos preços dos gêneros de primeira necessidade.

"Ai de quem é pobre!" compadecia o jornalista comentando a respeito do preço do leite que estava sendo vendido a 600 réis o litro. Antes da guerra, um litro de leite custava 300 réis. Passou para 400 e de uma vez tivera 50% de aumento (Diário do Povo, 17/08/20 e 16/09/20).

Setembro negro aquele de 1920. No dia 12, a manchete do jornal estampava: "A Carestia - Iminência da Fome - nossa reportagem - o Pão". Pouco depois, seria a vez da carne, vendida a 1\$400 o Kg, o que no entender do articulista do jornal era uma "torpe exploração". A exorbitância do lucro no aumento da carne verde atingia 75%, a culpa era atribuída à inércia dos poderes públicos que não intervinham no mercado (Diário do Povo, 29/09/20).

1925 seria ainda pior. Durante todo o ano o jornal denuncia, sistematicamente, a elevação do custo de vida. No caso das verduras: *"a carestia dos gêneros de primeira necessidade atingiu a um grau quase proibitivo da alimentação do pobre sem recursos bastante para adquirir por preços fantásticos os gêneros mais indispensáveis"*.

Para contornar o problema a prefeitura manteve no mercado uma banca onde as hortaliças passaram a ser vendidas a preços comuns.

A situação seria comentada pelo jornal "O Combate" de São Paulo, em artigo transcrito no Diário do Povo de 10/03/25:

"A vida em Campinas continua caríssima. Os aluguéis de casa estão um despropósito. O pão, um minúsculo pão, custa 400 réis. A carne de primeira, 1\$800 o Kg com meio quilo de osso; arroz do mais ordinário custa 1\$400 o litro. O pobre como poderá viver? E o feijão? Paga-se 1\$300 por um litro. O mais interessante é que até as hortaliças encarecem. Um maço de couve,

com 5 folhas apenas, custa 200 réis. Onde iremos parar?" (Diário do Povo, 12/02/25 e 13/02/25).

Uma verdadeira campanha foi implementada pela imprensa conclamando e exigindo providências da Prefeitura. Esta, buscando solucionar o problema cria uma "Comissão de Abastecimento", a qual viabilizou a abertura e funcionamento de um armazém da Prefeitura onde eram vendidos gêneros de primeira necessidade a preços mais baixos. Os armazéns começaram a funcionar no dia 8 de abril, instalados nos fundos da sede do Tiro de Guerra 176, entrada pelo portão da R. Regente Feijó. Depois, foi a vez dos "açougues de emergência". O primeiro a funcionar foi na Vila Industrial, na rua Sales de Oliveira, onde a carne era vendida a 1\$400 o quilo. Um segundo foi aberto na rua General Osório, 105 poucos meses depois. (Diário do Povo, 29/04/25 e 11/07/25).

A moradia foi outro problema sério enfrentado pela população sentido pela elevação dos preços dos aluguéis e falta de casas. O crescimento da população criava uma demanda superior à oferta disponível. Assim comenta um artigo de 20/01/21: *"aumentaram mais 262 prédios no ano de 1920, apesar desse aumento considerável, há falta de habitações nesta cidade".*

Em 1923, o jornal publica uma nota dizendo que o tesouro municipal estava recebendo reclamações dos inquilinos que tiveram além dos aluguéis aumentados o aumento do imposto predial na mesma proporção (Diário do Povo, 29/09/23).

O problema da moradia persistiu por toda a década contribuindo para aumentar a especulação imobiliária. Muitas terras, antigas fazendas da redondeza, foram sendo loteadas e apropriadas por capitalistas que empreendiam negócios de venda de terrenos e/ou construção de casas para a população de baixa renda. A falta de moradia era denotada pela presença de cortiços, recurso empregado pela população mais pobre na aquisição de habitações mais baratas. Na rua Antônio Cesarino, havia um desses, um barracão de madeira onde quartos eram alugados por 20\$000 réis (Diário do Povo, 22/03/25).

Em 1927, estavam sendo oferecidos terrenos e casas operárias à prestação no Parque Taquaral. Uma casa de 36m poderia ser adquirida pagando 1:000\$000 à vista e 60 mensalidades de 500\$000 mais juros de 12% ao ano. Uma casa pouco maior com sala, cozinha, quarto e terraço, de 42 m², era vendida a 6:0000\$000, podendo serem pagos 1:500\$000 à vista e 60 pagamentos de 75\$000 mensais mais juros de 12% ao ano (Diário do Povo, 04/12/27).

Porém, a aquisição de uma casa própria estava limitada às possibilidades de uma parcela muito reduzida das classes populares.

Maria Auxiliadora Guzzo Decca, estudando as condições de vida da classe operária em São Paulo, entre 1921 - 1934, afirma que os salários operários possuíam um baixo poder de compra. O orçamento operário cobria apenas necessidades mínimas de habitação, alimentação e vestuário. Em média gastava-se 25% em habitação, 50% em alimentação e 15% a 16% em vestuário. Os gastos com alimentação eram altíssimos considerando o grande número de pessoas que compunham a família operária e os elevados preços dos gêneros alimentícios.

Se, em média, 75% do orçamento familiar destinava-se à moradia e alimentação pode-se avaliar o quanto era difícil a aquisição de uma casa própria nas condições descritas acima.

Na percepção do PCB, em 1928, um operário para manter uma família de 4 pessoas, deveria gastar por mês, considerando o mínimo do custo de vida, 608:800 mil-réis sendo: 463:500 em alimentação, 20:000 em aluguel, 69:500 em vestuário e 55:800 em outras necessidades; o que correspondia a 76 dólares; no entanto, a média do salário de um operário na época era apenas 30 dólares. Afirmava ainda, que enquanto os salários aumentaram desde 1914 até 1927, por volta de 150%, o custo de vida, de 1920 a 1927, aumentara 280% (Pinheiro e Hall, 1981, v. II: 135).

A avaliação do PCB pode ser corroborada pelos dados do Recenseamento Geral do Brasil de 1920, segundo o qual, para o ano de 1928, o salário médio de um operário adulto, no Distrito Federal, no setor têxtil, equivalia a 8\$629 a jornada, ou

seja, em torno de 258\$870 mensais.

Os salários dos operários eram realmente muito baixos permitindo apenas o estritamente necessário à sobrevivência; explica-se, portanto, o fato de não serem arrolados nos cálculos gastos com educação. Por certo, este era um gasto que se colocava muito além das possibilidades efetivas de grande parte da população.

A situação dos operários e demais trabalhadores em Campinas, na mesma época, não deveria ser muito diferente.

A população enfrentava problemas também em relação aos equipamentos urbanos: água e esgoto, luz, calçamento, transporte, assistência médica, limpeza pública e educação. O jornal registra queixas e reclamações da população em relação a alguns desses aspectos e noticia petição dos moradores enviadas à Prefeitura bem como, os despachos recebidos²³.

Editorial de 11/03/25 afirma que o abastecimento de água e esgoto era o maior problema da cidade.

Antes, em 1921, o jornal implementou uma exaustiva contenda contra a Companhia de Água e Esgoto pela elevação das taxas e irregularidades no cumprimento do contrato com a Prefeitura. Em 1927, a população reclama da falta d'água em vários pontos da cidade (Diário do Povo, 12/02/27).

O abastecimento que era precário nos bairros populares mais habitados seria ainda pior nos bairros afastados com população rarefeita. Sobre tal problema manifesta-se a Repartição de Água e Esgoto em relatório apresentado ao Prefeito Orozimbo Maia em 1928:

"Tem-se observado que a parte da população menos favorecida de recursos pecuniários procura instalar-se onde não existem redes e por esta razão, onde os terrenos são menos valorizados reclamando posteriormente o desenvolvimento das redes. Isto ocasiona a formação de grupos de habitações isoladas, aos quais, sob ponto de vista econômico, se

²³ Sobre as reivindicações populares urbanas no início do século veja: KOWARICK, Lúcio Félix (org.) *As Lutas Sociais e a Cidade*, São Paulo, Passado e Presente, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988; SILVA, *As Queixas do Povo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

torna difícil provê-los desses melhoramentos."

Moradores da Av. da Saudade mandaram um abaixo-assinado à Câmara Municipal solicitando a colocação de 4 postes de iluminação pública. Embora tivessem obtido despacho favorável ainda não haviam sido atendidos, por isso, queixavam-se aos poderes competentes. Moradores da Vila Andrade no Bairro Jardim Chapadão, também enviaram solicitação à Companhia Carrilhos, Tração, Luz e Força para que fosse colocado luz na Vila (Diário do Povo, 26/10/27 e 25/06/27).

A propósito dos bondes, em 1923, um morador se queixa à "Light" afirmando serem os bondes sujos e em número insuficientes. Em 1925, moradores do bairro Botafogo pediam que fosse colocado mais uma linha de bonde no mesmo. A população queixava-se, frequentemente, das condições dos bondes "desconjuntados", e das arbitrariedades dos condutores e motorneiros. A pretensão da Tração em suspender os passes com 20% de abatimento aos estudantes maiores de 12 anos causou indignação à população que mandou ao jornal inúmeros protestos e reclamações (Diário do Povo, 17/04/25, 07/07/25, 27/10/25 e 06/05/25)²⁴.

4- A POLÍTICA LOCAL E A PARTICIPAÇÃO POPULAR

A população se utilizava de abaixo-assinados, petições e requerimentos como meios mais comuns para encaminharem suas reivindicações. Ações coletivas de moradores do bairro ou de uma mesma rua ou ainda, iniciativas de caráter individual. Outro meio de expressão das reivindicações era através da imprensa. Através do jornal, as queixas adquiriam uma ressonância pública.

O Diário do Povo publicou, na década de 20, sistematicamente, a coluna "Queixas

²⁴ O sistema de iluminação elétrica na cidade foi implantado em 1911 e o de bondes elétricos em 1912.

e Reclamações”.

Nesta coluna eram tratados os mais diversos problemas. A implicância de um condutor que obriga um velho a descer do bonde por ter negado a pagar uma passagem a mais pela mala que trazia consigo. Uma empregada reclama de sua ex-patroa que não lhe quer entregar seus móveis; outra pelos maus tratos recebidos. O freguês de um bar reclama da má-criação do proprietário quando queixou-se a ele da sujeira do café. Usuários dos bondes dirigem-se à empresa notificando as más condições dos mesmos; moradores protestam contra a administração da Cia Mogiana contra falta de fornecimento de vagões para carregamento de lenha e carvão. Também o latido intermitente de um cão; uma colméia de abelhas no portal de uma casa, as brincadeiras, o futebol de rua e as atitudes "indecorosas" da turba de moleques, os insultos e as agressões pessoais; pequenas ocorrências tomadas como infração de um direito.

No transcorrer da década cresceu o número de queixas à polícia, principalmente contra roubos. Ela seria também solicitada pelos moradores, para a manutenção da ordem pública fosse contra as prostitutas, a arruaça dos bebados e ou a presença de mendigos e moleques vadios. Por outro lado, a polícia era alvo de reclamações pelas suas arbitrariedades, como se percebe neste comentário:

"Este caso da prisão de 12 cambistas, homens pacatos, ordeiros e respeitadores, é de uma gravidade revoltante (...) Isto não está certo, não é justo, e a imprensa livre protesta contra as prisões ilegais. É preciso que se acabem com estes abusos em Campinas porque o estado de sítio já se foi e as garantias constitucionais estão em pleno vigor" (Arbitrariedades - Prisões sem Justificativas, Diário do Povo, 06/03/27).

Outros tipos comuns de reclamações eram aquelas direcionadas aos poderes públicos: fiscalização, arruamento, limpeza pública, iluminação, água e esgoto.

Inicialmente os queixosos podiam encaminhar cartas ao jornal ou dirigirem-se à redação do mesmo para notificação de suas queixas. A partir de 1925, o jornal passou a exigir que as notificações fossem feitas por escrito e assinadas pelos

reclamantes. Dessa forma, um importante canal de manifestação popular foi restringido aos analfabetos.

As queixas e reclamações manifestavam-se portanto, como a afirmação de um direito e algumas vezes como ato de protesto e indignação frente a direitos lesados ou face às arbitrariedades do poder público.

Excetuando esses canais, haviam poucas possibilidades de participação do povo nas questões políticas. Mesmo porque a República instaurada em 1889, não fora aquela que concedeu ao povo os direitos plenos da cidadania, pelo contrário, todo o esforço das elites dirigentes na Primeira República foi no sentido de limitar a participação popular. Começando pela restrição do voto do analfabeto que deixava a maioria da população excluída, havia ainda, as interdições violentas a todas as formas de organização e movimento dos trabalhadores, além de um conjunto de práticas e projetos acionados visando a conformação dos trabalhadores à ordem vigente. Acresce também a própria estrutura política oligárquica. Mesmo os setores que se opunham a esse regime, buscavam as mudanças, as reformas dentro da ordem, com exceção do movimento operário.

Tudo isto não seria diferente em Campinas cujas elites políticas se orgulhavam do fato da cidade ter sido o berço do movimento republicano e zelosos, portanto, de uma tradição liberal democrática. Mas, fato é, que a política local reproduzia as distorções do regime republicano oligárquico. Voto de cabresto, fraudes eleitorais, a influência dos coronéis, herdeiros muito próximos da vanguarda dos fazendeiros do Oeste Paulista que em São Paulo constituíram a primeira geração republicana, fizeram do P.R.P o partido de expressão de seus interesses e consolidaram a hegemonia política no Estado por mais de quatro décadas²⁵.

²⁵ Políticos campineiros estiveram intimamente envolvidos no movimento republicano não só no Estado de São Paulo mas a nível nacional e, posteriormente ocuparam cargos de destaque na administração pública. Francisco Glicério participou da conspiração do golpe que redundou na Proclamação da República. Participou da Comissão Executiva do P.R.P. entre 1889 - 90; foi Ministro da Agricultura entre 1890 - 1891 e líder da maioria na Câmara dos Deputados Federais de abril de 1892 a maio de 1897. Campos Sales, também, a par da conspiração, tornou-se um dos dos principais chefes do P.R.P.

Sendo Partido único até a década de 20, o perrepeismo consistia na única possibilidade de realização de uma carreira política. Ao Partido aderiam, não somente os herdeiros das classes dominantes, garantia do continuísmo, mas também, indivíduos interessados em ascender socialmente e fazer política.

O P.R.P. através do Diretório Local, esteve na liderança do município durante toda a Primeira República. Reconhecidos chefes políticos, Orozimbo Maia, Luís de Querós Teles, Antônio Álvaro de Souza Camargo, Fernão Ponpeu de Camargo, eram todos do partido como também a grande maioria dos vereadores e Prefeitos que compuseram a Câmara Municipal neste período.

A elite política do município guardaria as mesmas características da elite política paulista como um todo: homogeneidade fundada em origem comum, laços de parentesco e educação, interesses econômicos semelhantes, longas carreiras políticas²⁶.

assumindo a Presidência do Estado de São Paulo entre 1896 a 1898. Participou da Comissão Executiva do Partido em 1889 e entre 1893 - 95; foi Ministro da Justiça de 1889 a 1891 e Presidente da República de 1898 a 1902. Deve-se a Campos Sales a Política dos Governadores que estabeleceu o pacto de alternância da liderança política dos dois mais importantes estados da federação — São Paulo e Minas Gerais. Ver LOVE, Joseph. São Paulo na Federação Brasileira 1889 - 1937 — A Locomotiva, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

²⁶ Após a proclamação da República, o P.R.P. tornou-se em São Paulo partido único e hegemônico. Fundamentado nos princípios liberais democráticos, logo se fez notar seu caráter conservador e autoritário, cujo poder discricionário mantinha o povo alijado da vida política do Estado. A sustentação do partido se efetivava pelo mandonismo dos chefes políticos locais, na submissão do eleitorado e no uso das fraudes eleitorais. Outra característica do Partido seria o "oficialismo", ou seja, o atrelamento ao Governo do Estado que tornava-se o orientador da política do mesmo. As eleições figuravam como instrumentos essenciais do regime oligárquico pois, garantia sua legitimação. Advém portanto, o compromisso de interesses recíprocos entre o Governo do Estado, Comissão Central do Partido e políticos locais, principalmente, os detentores de posse e prestígio. Aliás, um dos pilares do P.R.P., sempre fora a manutenção de uma cúpula circunscrita de políticos, proprietários de terras e capitalistas com prolongada carreira política, cujo encerramento se dava com a morte. Uma rede de favores políticos, prebendas e benefícios mantinham e determinavam os vínculos entre o poder local e o estadual. Love afirma que o partido possuiu o monopólio dos cargos públicos durante toda a Primeira República. Na estrutura política oligárquica, o perrepeismo tornara-se mais que uma opção ideológica; consistia sobretudo, em sobrevivência política de grupos dirigentes interessados em manter-se no poder. Ver LOVE, Joseph. op. cit.; CASALECCHI, José Ênio. op. cit.

A análise da composição da Câmara Municipal durante a Primeira República, revela que a maioria dos vereadores eram fazendeiros seguido de outras profissões como médicos, advogados, comerciantes, professores e engenheiros. Mandatos sucessivos marcam a carreira de vários políticos: Heitor Penteado, advogado, foi vereador de 1911 a 1922 e prefeito da cidade entre 1911 a 1920; Rafael Andrade Duarte, literato, (1911 - 1922) __ prefeito de 1921 a 1922; Pedro Abrão Anderson, comerciante, (1914 - 1930); Anibal de Freitas, professor, (1923 - 1930); Osmar Simões Magro, professor, jornalista e historiador, (1917 - 1925); coronel Thurfbio de Moraes Teixeira, fazendeiro de café, (1917 - 1922); Miguel de Barros Penteado, médico, (1917 - 1925) __prefeito entre 1923 a 1925; Orozimbo Maia, advogado (1891-2, 1896-8, 1902-4, 1926-30) __ foi prefeito entre 1926 a 1930; Álvaro Ribeiro, advogado, jornalista, (1908- 1928), um dos únicos vereadores de tendência "oposicionista" que logrou vários mandatos e posição de destaque na Câmara sem contudo, ser eleito seu presidente, ou seja, chegar à Prefeitura²⁷.

Percebe-se também a presença de um grande número de políticos de uma mesma família num mesmo mandato ou em mandatos diferentes, o que permite deduzir a permanência de um pequeno grupo no poder.

Algumas dessas famílias remontam do período áureo da expansão do café pelo Oeste Paulista. É o caso, por exemplo, das famílias Egídio de Souza Aranha e Pompeu de Camargo __ possuidoras de grandes fazendas de café.

O comendador Joaquim Egídio de Souza Aranha foi vereador em 1849-52, 1857-60 e presidente da Câmara em 1873-76. Foi também deputado provincial, vice-presidente da Província. Era maçom e fez parte da diretoria da Sociedade Culto à Ciência responsável pela criação do Colégio Culto à Ciência, e membro da Sociedade da Lavoura. Recebeu os títulos de Barão, Visconde, Conde e Marquês de

²⁷ NOVAES, José Nogueira. Câmara Municipal de Campinas. Relação de vereadores das Câmaras Municipais de Campinas, desde a composição em sua instituição no ano de 1797. Documento, Campinas, 1974.

Três Rios. Obtiveram mandatos na Câmara posteriormente: Cândido Egídio de Souza Aranha (1905-7), Lafaiete Egídio de Souza Aranha (1908-10), Joaquim Egídio de Souza Aranha (1911-16). Antônio Pompeu de Camargo, também importante fazendeiro de café na década de 1860, foi vereador em 1857-60 e 1877-78, idealizador e um dos fundadores do Colégio Culto à Ciência. Foram veradores neste século: Herculano Pompeu de Camargo (1899-01), Dr. Francisco Antônio Pompeu de Camargo (1914-19) e Fernão Pompeu de Camargo (1917-19 e 1923-25).

Destaca-se ainda as famílias: Penteado__ Heitor Teixeira Penteado (1911-22) e Dr. Miguel de Barros Penteado (1917-25) e Souza Camargo²⁸__ Cândido Álvaro de Souza Camargo (1899-01), Joaquim Álvaro de Souza Camargo (1908-10) e Coronel Antônio Álvaro de Souza Camargo (1902-04 e 1911-13).

O prestígio político a nível local era um trampolim para cargos superiores. Muitos políticos se projetaram a nível estadual ocupando cargos eletivos ou na administração pública, alimentando os laços e compromissos entre a política local e o Governo do Estado como é o caso de Antônio Alvares Lobo, Heitor Teixeira Penteado e Joaquim Álvaro de Souza Camargo²⁹.

O município era o baluarte da política perrepista. As eleições significavam a legitimação da oligarquia, a tintura democrática. A pequena autonomia dos municípios na época, aliado às suas minguadas receitas orçamentárias, reforçava os laços de dependência do Governo central e conseqüentemente da Comissão Central do

²⁸ Segundo informação do historiador e genealogista Celso Maria de Mello Pupo, as famílias Pompeu de Camargo e Souza Camargo descendem de uma família comum, os Camargos, que é uma das famílias mais antigas do Estado de São Paulo.

²⁹ Antônio Alvares Lobo foi vereador e presidente da Câmara Municipal entre 1890 a 1914, deputado estadual e Presidente da Câmara dos Deputados Estaduais de São Paulo de 1915 a 1926. Heitor Teixeira Penteado, vereador e prefeito de Campinas por 9 anos (1911-20), foi deputado estadual, Secretário da Agricultura (1920-24) e Presidente do Estado em 1930. Carlos Augusto Pereira Guimarães vereador entre 1899-1901, foi Vice-Presidente do Estado de São Paulo de 1912 a 1916; e, Joaquim Álvaro de Souza Camargo, vereador de 1908-10, foi deputado estadual e federal.

Partido. O clientelismo era a prática usual de negociação política. Para o Governo, o chefe político local prestigioso garantia as eleições, para este, o domínio do município afiançava os favores daquele³⁰. A centralização do poder perpassava também, as relações entre Comissão Central e diretórios locais. A Comissão Central indicava chapas, dispensando em certos casos a participação dos diretórios; noutros, indicava a estes qual candidato deveriam apoiar (Casalecchi, 1987). Cabia aos diretórios apenas referendar as decisões desta Comissão.

Oposição à oligarquia e ao P.R.P. existiu na cidade. O desencanto com a República vinha à tona em denúncias e ressentimentos como lamenta o articulista da sessão "Carnaval da Vida" em 1921, criticando as fraudes eleitorais:

"É assim, nós os campineiros que propagamos os princípios democráticos, e ajudamos a fundar a República, teremos contribuído com o nosso modesto contingente para consolidação e imoralidade do regime, introduzindo entre nós o antigo processo eleitoral a bico de pena, com o concurso de inteligentes águias, de arribação, que nos vieram ensinar a fazer prestígio político, a nós modestos araras, que vivíamos iludidos a sonhar com o republicanismo" (Diário do Povo, 12/07/21).

O próprio jornal Diário do Povo era uma das expressões dessa oposição, uma força política assistemática, não organizada mas latente. Criado em 1912, o jornal trazia como programa a defesa do povo e dos ideais liberais democráticos; pronunciava-se como jornal "independente", sem ligações partidárias.

No entanto, pelo menos na década de 20, a posição do jornal era favorável às dissidências e tendências contrárias à oligarquia e ao P.R.P. Tal posicionamento

³⁰ Nas cidades do interior, os melhoramentos públicos advinham dos esforços do chefe político local cujo prestígio lhe outorgava as benéncias do Governo. Veja LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, Enxada e Voto. São Paulo, Alfa-Omega, 1986.

devia-se à atuação do jornalista, vereador e co-proprietário Álvaro Ribeiro³¹. A opção pelos problemas populares consistia numa bandeira de luta que implicitamente procurava cooptar maior número de pessoas para os princípios políticos que advogavam e ao mesmo tempo servia de instrumento para atacar o grupo político no poder.

As principais contendas empreendidas pelo jornal contra o poder público tratavam de questões referentes à construção do Teatro Municipal, orçamento do município, abastecimento de água e esgoto. Protestos haviam contra as fraudes eleitorais, a corrupção dos governantes, os desmandos e clientelismo político.

Duras críticas mereceu o prefeito Rafael de Andrade Duarte por ter permitido que fiscais servissem de cabos eleitorais ainda mais quando um dos candidatos concorrente era parente do prefeito (Diário do Povo, 22/02/21). Denúncias de fraudes, porém, não surtiam efeito a não ser quando eram usadas a favor da situação como ocorreu nas eleições de 1923. Vitorioso o candidato adversário, o Procurador Geral do Estado, alegando fraudes, anulou as eleições municipais nas sessões do distrito de Santa Cruz. O fato suscitou muita polêmica e indignação (Diário do Povo, 25/04/23). Nas eleições de 1927, outro escândalo: fraudes na firma de alistamento de eleitores (Diário do Povo, 12/02/27).

A ação política do jornal ia além do debate e das denúncias. Era interesse arregimentar partidários contra o regime, por isso prestava gratuitamente à população serviço de alistamento eleitoral:

"Prestes a esgotar-se o prazo em que os cidadãos, ainda não qualificados, deverão se habilitar para o exercício do direito do voto no pleito presidencial a (sic) em 1º de março p. f. pois o prazo legal finda-se a 31 de dezembro corrente, para o que

³¹ A atuação política do vereador Álvaro Ribeiro estendia-se também à atividade jornalística e educacional. Além do Diário do Povo, foi o responsável pela instalação do jornal Correio Popular em 1927. Colaborou com a fundação do Colégio Cesário Mota e foi o principal idealizador e fundador do Colégio Atheneu Paulista. MARIANO, Júlio, op. cit. e Monografia Histórica de Campinas, op. cit.

chamamos a tenção de todo cidadão que queira cumprir com o seu dever cívico. Para maior facilidade e sem despesa de espécie alguma, nesta redação, continuamos a preparar os papéis ampliando o horário para esse fim, sendo agora das 8 às 10, das 12 às 16 e das 19 às 21 horas, onde pessoa habilitada atenderá os alistandos, em todos os dias úteis" (Diário do Povo, 11/12/21).

No início da década de 20, o tom é o da denúncia, da contenda do regozijo pelas derrotas do partido situacionista. Porém, a partir de 1923, as forças de oposição começam a se articularem. Neste ano seria criada a **União Liberal**, que se auto-caracterizava como sendo uma agremiação político-social constituída por *"elementos avançados entre maçons, protestantes, espíritas, livres pensadores e operários"* (Diário do Povo, 18/03/23). Entre os membros da diretoria encontrava-se o advogado João Marcílio redator do jornal. Em 1925, ele se apresentaria como candidato a vereador: *"na qualidade de candidato independente, estranho portanto aos compromissos partidários que não condizem bem com as verdadeiras normas republicanas e democráticas (...) prometendo (...) trabalhar sempre como agora tenho feito, pelos interesses do povo, tendo em vista unicamente o engrandecimento de Campinas e o bem público em geral"* (Diário do Povo, 24/11/25). No final da nota, o autor fazia uma ressalva dizendo não pretender combater nem hostilizar os políticos do município.

Esta parecia ser a tendência da oposição: contrapor sem romper. A discussão política entre pares, sem desordem, sem tumultos, sem ódios, sem povo.

No dia seguinte ao do lançamento de João Marcílio como candidato independente, um grupo denominado "Grupo de Eleitores Independentes", lançam lista de candidatos apresentando entre eles vários nomes já anunciados na lista do Diretório do Partido Republicano Paulista.

Em 08/09/26 foi criado o Diretório do Partido Democrático na cidade, e, em 24/05/27 foi inaugurada a sede deste partido no distrito de Arraial de Souza³². A

³² Assinavam pelo Partido Democrático: Antônio Costa Carvalho; Francisco Araújo Mascarenhas (dissidente do P.R.P.); José Penido Burnier; Carlos Barbosa Oliveira; Renato Egídio de Souza Aranha; Alexandre Almeida Barros; Joaquim Ferreira Penteado Netto; Indalácio Teixeira de Camargo; Francisco Martinho de Castro. Boletim da eleição para vice-presidente do Estado na qual Heitor Teixeira Penteado

partir de 1927 acentuou a crise política do P.R.P. local com várias dissidências e derrotas eleitorais denotando a rachadura da hegemonia do partido e da política oligárquica que se processava por todo o Estado de São Paulo.

O resultado das eleições para senadores e deputados realizada em 24 de fevereiro de 1927, foi um duro golpe para o partido. Dos candidatos apresentados apenas Heitor Penteado foi eleito com 4.159 votos. A avaliação do resultado do pleito revelava a crise política: *"Diante disto é forçoso confessar que o Diretório Local do P.R.P. sofreu um grande arranhão no seu prestígio, precisando, a nosso ver, para as pugnas futuras, tomar um pouco mais de cuidado com seus leais adversários do P.D."* (Diário do Povo, 25/02/27).

Dias depois, Joaquim Ulysses Sarmiento, diretor secretário do Diretório do P.R.P. local, justificava a resignação do cargo: *"os motivos deste meu procedimento (...) fundam-se na indisciplina implantada no partido, nos fatos e nas ocorrências que presenciei e que se deram nas eleições do dia 24/12, e mais ainda, no dever moral de retirar-me da direção do partido"* (Diário do Povo, 06/03/27).

Uma profunda dissidência anterior já abalara o partido em Campinas cindindo-o em dois grupos quando o deputado Antônio Lobo³³ entrou em desentendimento com

foi candidato (Diário do Povo, 09/08/27).

³³ Os Lobos foram políticos de muito prestígio na cidade no início da República. Antônio Álvares Lobo e seu irmão José Lobo formaram-se em advocacia pela Faculdade de Direito de São Paulo. Antônio Lobo iniciou sua carreira em Campinas trabalhando de sócio no escritório de advocacia com o rábula Francisco Glicério. Foi o primeiro prefeito republicano da cidade. Na Prefeitura, é reconhecido seu trabalho no sentido de promover a desinfecção da cidade contra a epidemia de febre amarela que se prolongou cerca de 10 anos. Eleito Deputado Estadual ocupou a Presidência da Câmara dos Deputados do Estado de 1915 a 1926. O irmão, José Manuel Lobo, foi Deputado Federal e Secretário do Interior entre 1924 a 1927.

A separação dos Lobos com o grupo político de Campinas, ocorreu após a morte de Francisco Glicério quem, de certa forma, aglutinava e mantinha unida toda a política local. Mesmo rompendo com as lideranças locais, os Lobos continuaram prestigiados pelo grupo da Capital até a morte do Presidente Carlos de Campos em 1927; quando, então, Antônio Lobo abandonou definitivamente a política. Estas informações me foram concedidas pelo historiador Celso Maria de Mello Pupo a quem registro meus agradecimentos.

o chefe do diretório local, Antônio Álvaro de Souza Camargo que apoiava Heitor Penteado.

Forças políticas situacionistas buscavam se organizar, é o que se depreende da nota publicada pelo jornal em 10/03/27, intitulada "Política Local__Reunião Importante":

"Na residência do exmo. sr. dr. Heitor Teixeira Penteado, deputado federal por este distrito, realizou-se ontem, às 16 horas, importante reunião política, à qual compareceram os srs. Fernão Pompeu de Camargo e Coronel Thurbio de Moraes Teixeira, membros do diretório local. Nessa reunião, que teve lugar após o dr. Heitor Penteado haver regressado de São Paulo, tratou-se do que estamos seguramente informados, de solucionar a crise política que acaba de se declarar em Campinas".

As abstenções às eleições seria a resposta dada pela população ao cinismo político reinante na época. Desinteresse? Repúdio? Protesto?

Nas eleições para Vice-Presidente do Estado realizadas em 1920, as apurações em Campinas não atingiram a vigésima parte do eleitorado conforme nota do jornal de 08/09/20. Nas eleições de 1925 para a Câmara Municipal votaram 1.363 pessoas e para o Senado apenas 1.051, ou seja, menos de 1% da população da cidade. No entanto, havia ocasiões em que os eleitores se mobilizavam como em 1927, no pleito para deputados e senadores. Heitor Teixeira Penteado obteve em Campinas 4.159 votos o que foi atribuído à sua grande popularidade.

Acontecia também situações disparatadas. Neste mesmo ano, João Marcílio escreveria consternado face aos resultados das eleições para deputado federal: *"Em face do grande número de eleitores alistados neste município, número que já atinge a 6 mil, o comparecimento apenas de cento e poucos eleitores na eleição para um deputado federal, é um fato deveras vergonhoso para os dirigentes da política, uma verdadeira irrisão!"*(Diário do Povo, 22/11/27).

Deixar a política para os políticos! Este posicionamento revela uma das faces da exclusão a que estavam submetidas as classes populares no início do século em Campinas. As dificuldades impostas à participação na sociedade burguesa iniciava no trabalho e se estendia no campo político, social e cultural.

CAPÍTULO IV- A EDUCAÇÃO EM ATOS: ASSINALANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES EM CAMPINAS

1- A APROPRIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA

1.1-A Luta pela Vaga

A demanda da população por escolas e a insuficiência de vagas era um problema antigo na cidade. O Almanaque de Campinas para o ano de 1901, assim se referia à pretensão de se criar um novo grupo escolar:

"Atendendo a que os estabelecimentos de ensino público não são em número suficiente para satisfazer as necessidades da população escolar, a Municipalidade votou a resolução 38 de 29/03/1897, cedendo o edifício Corrêa de Mello ao Estado para o fim especial de ser ali instalado e mantido um grupo escolar com a denominação __ Corrêa de Mello. Até agora porém, ainda não foi levado a efeito esse projeto de muito alcance moral e reclamado pelas necessidades do ensino" (Almanaque de Campinas, 1901: 289).

E, em suas memórias sobre a criação da Escola Normal, o cronista Leopoldo Amaral faz notar os seguintes fatos:

"Há uns vinte e seis anos, ou mais (o autor está se referindo ao início do século) a instrução pública, em nosso meio, com quanto já em melhores condições que a primitiva, deixava muito a desejar. Grande era o número de crianças analfabetas que não conseguiam receber a luz do ensino, por falta de lugares nos dois grupos escolares existentes (...). As fileiras dos analfabetos crescia desoladoramente. Para a admissão de alunos nesses grupos, havia ocasiões em que se lançava mão deste recurso __ o sorteio (grifos meus). Foi nessa conjuntura que a Câmara Municipal por proposta do saudoso vereador Carlos Kaysel, solicitou do Governo a criação de um terceiro grupo escolar, adicionando o mesmo vereador, nessa proposta, um outro pedido: __ a criação de uma Escola Complementar..."

Como conta o cronista, o Congresso acabou por atender favoravelmente a proposta da Escola Complementar, deixando pendente a criação de um novo grupo. O que teria motivado tal escolha considerando as necessidades prementes da população? Motivos políticos provavelmente, pois, Leopoldo Amaral conclui sua crônica comentando a decisão do Congresso pela Escola Complementar: *"Foi graças a boa vontade do benemérito, e aos bons ofícios de alguns políticos, entre os quais figurava o dr. Antônio Lobo, vereador da Câmara Municipal, em 1902, Campinas conseguiu a solução desejada mais pronta"* (Amaral, 1927: 179).

O terceiro Grupo Escolar só foi instalado 7 anos depois em 1910.

O desdobramento de turnos dos grupos escolares, a partir de 1910, duplicou o número de vagas; contudo, ao iniciar a década de 20, a situação da educação popular na cidade era bastante precária. O Recenseamento Escolar realizado em 1920, trouxe à tona dados desoladores, maus presságios às posições mais entusiásticas. Das 17.954 crianças em idade escolar na cidade, apenas 7.172 frequentavam escolas, ou seja 39,44% incluindo escolas públicas e particulares. Não haviam escolas para 60% da população em idade escolar¹.

As estratégias utilizadas pelas escolas para ampliar o número de vagas expressam a força da demanda da população. É o que se percebe nas palavras de D. Josephina Kulhmann:

"Havia grupos de dois períodos e havia grupos de três períodos porque já começava a haver falta de vagas. Então eles faziam em três períodos corridos sem recreio, o que não era pedagogicamente muito acertado porque, o aluno ficar três horas assim preso numa sala de aula não era uma das coisas mais de acordo com a Pedagogia. Esta geralmente dizia que o aluno se fatigava e na última hora de aula o resultado já não era muito

¹ O Relatório do Recenseamento Escolar de 1920, registra o nome de inúmeras pessoas que ofereceram casa para o professor nas áreas rurais e pequenos povoados.

Em Campinas, ofereceram casa, grande número de proprietários de fazendas e sítios, e também, muitos moradores e habitantes de bairros, revelando a disposição favorável da população para com a escola. Recenseamento Escolar de 1920, relatório apresentado por Sampaio Dória ao Exmo Dr. Alarico Silveira. Estado de São Paulo, 1920, p.56

favorável."²

E a propósito da dificuldade dos pais em matricularem os filhos na escola observa: *"não era fácil, também não era muito difícil. Era preciso eles terem paciência para esperar."* Reconsiderando os dados do Recenseamento Escolar, longa deveria ser a espera de muitos pais. Durante os anos 20, ocorreu um crescimento substancial da rede de ensino público, o maior verificado na cidade no transcorrer da Primeira República, contemplando, parcialmente, a demanda da população. Contudo, a luta pela escola haveria de continuar por muitas décadas ainda.

Havendo-se com as dificuldades prementes de sobrevivência as classes populares empreenderam esforços para promoverem sua educação e a de seus filhos. As estratégias utilizadas foram muitas e estiveram envoltas no movimento de demanda, oferta, apropriação. A escola pública não foi o único meio utilizado. A experiência de escolarização das classes populares, neste período, expressa o cruzamento da necessidade social da educação, as lutas pela sobrevivência (o trabalho) e as dificuldades de acesso e permanência na escola em todos os seus níveis.

1.2- O Acesso à Escola primária Estadual

A expansão do ensino público em Campinas, reflete o mesmo processo que ocorria no Estado de São Paulo como um todo; a expansão em ritmo lento e moderado muito aquém das necessidades e demandas da população³.

² Depoimento da professora e supervisora de ensino D. Josephina Kulhmann gravado em 30/03/91.

³ Para a sistematização de dados sobre a educação popular na cidade foram utilizadas todas as fontes encontradas. Dados sobre a expansão e sobre as escolas encontram-se principalmente nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, Monografia Histórica de Campinas, Recenseamento Escolar de 1920 e 1930. Outras informações foram complementadas pelas entrevistas, jornal e Almanques de Campinas.

Por volta da Proclamação da República existiam na cidade 13 escolas públicas conforme consta no Almanaque de Campinas de 1892. Encontravam-se matriculados 452 alunos, mas o número de frequentes era 312. Cinco anos depois, em 07/02/1897, foi inaugurado o 1º Grupo Escolar que recebeu o nome de Francisco Glicério. Este grupo foi criado por lei em 1895, um ano após ter sido instituído este tipo de estabelecimento de ensino no Estado de São Paulo. Para a instalação do mesmo, foi construído um edifício na R. Morais Sales, no Largo do Riachuelo. O prédio possuía dois pavimentos com quatro salas cada um.

O 2º Grupo Escolar "Dr. Quirino dos Santos", foi instalado em 14/07/1900. Segundo o Almanaque de Campinas de 1908, o grupo funcionava em prédio alugado pela Câmara Municipal à R. Costa Aguiar, nº 1, possuindo 18 classes.

O 3º Grupo Escolar foi instalado em 10/06/1910. Possuía 10 classes e funcionava em prédio alugado à R. Barreto Leme, nº 17.

O primeiro grupo escolar a ser desdobrado na cidade foi o Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos em 10/06/1910; em seguida o 3º Grupo Escolar em 24/04/1911 e o 1º Grupo em 20/02/1913. Os três juntos eram responsáveis em 1918 pela matrícula de 2.162 alunos.

As primeiras escolas isoladas estiveram localizadas, em sua maioria, na sede do município, nos bairros populares da cidade e nas sedes dos distritos de paz. Em 1908, elas eram em número de 32, sendo que 8 estavam localizadas na sede; 3 no centro da cidade; 2 na Vila Industrial; 1 no Fundão⁴ e 2 no Taquaral. As 24 restantes eram rurais.

Em 1918, haviam 84 escolas isoladas na cidade, sendo 27 de sede e 57 de bairro. Apesar de ter aumentado o número de escolas, a matrícula alcançava apenas 2.626 alunos, pouco mais que o número de matrículas oferecidas pelos 3 grupos

⁴ Denominava-se Fundão o bairro localizado na região onde hoje se encontra o cemitério da Saudade.

escolares na mesma época. Também em Campinas, não seria diferente a problemática com as escolas isoladas. O Inspetor Escolar José Monteiro Boanova, afirmava no Anuário do Ensino de 1918, que as escolas isoladas do município não funcionavam regularmente pela falta de frequência dos professores (Anuário do Ensino, 1918: 779).

Também em 1918 foi criada a primeira Escola Reunida do município em Arraial de Souzas.

Destaque deve ser dado às escolas e cursos noturnos. Na oferta desse tipo de escola pode-se perceber a existência de uma reciprocidade de interesses por parte dos trabalhadores e do Estado. Este buscava ampliar sua base eleitoral e garantir a conformação da força de trabalho no campo, nos núcleos fabris e nos centros urbanos. Os trabalhadores poderiam estar invertendo o sentido e utilizando a escola em proveito próprio; ou seja, numa sociedade que se instituíra com base no mérito e valorização das credenciais educacionais, a posse dessa credencial possibilitava aos sujeitos galgarem, ainda que em limites sociais restritos, melhores posições no mercado de trabalho.

Operários da fábrica Carioba em Vila Americana e da Usina Esther em Cosmópolis, puderam frequentar escolas noturnas instaladas pelo Governo Estadual especialmente para este fim⁵. Além de homens adultos, estas escolas atendiam menores e mulheres operárias. Nestes dois núcleos fabris o Estado manteve também, escolas de ensino primário para os filhos de trabalhadores.

Na cidade, a demanda por escolas noturnas só fez crescer nas primeiras décadas

⁵ A Lei 1.184, de 3/12/1904, estabeleceu a criação de 50 escolas preliminares noturnas para crianças operárias devendo ser instaladas próximas às fábricas, na Capital e no Interior. Costa identificou 3 dessas escolas criadas em Campinas: uma próxima à fábrica Carioba e duas na Usina Esther. Ver COSTA, Ana M. I., *A Escola na República Velha*, São Paulo, EDUSP, p.96.

O Anuário do Ensino de 1915, registra o funcionamento de duas escolas noturnas em Carioba, uma masculina e outra feminina. Na Usina Esther, funcionou neste ano uma escola noturna para mulheres. O Anuário de 1918, registra o funcionamento de uma escola noturna mixta para menores e uma masculina em Carioba.

do século. Eram em número de 3 em 1918, tendo sido transformadas em Escolas Noturnas Reunidas em 1920, funcionando nas dependências do 2º Grupo Escolar. Em 1925, haviam 296 alunos matriculados (Anuário do Ensino, 1924-5: 534). Outra evidência dessa demanda é a existência de escolas particulares oferecendo cursos noturnos para analfabetos. Um anúncio publicado no Diário do Povo em 22/04/23, professores oferecem curso especial para analfabetos adultos e crianças a preço módico de 5\$000 réis mensais. Da mesma forma, o professor Joaquim de Siqueira Castro, faria publicar um anúncio sobre a Escola Noturna Ponte Preta que oferecia curso noturno para adultos das 19 às 21 horas; o programa constava de português, aritmética e ensino intuitivo de geografia, história e noções de coisas e moral e cívica (Diário do Povo, 25/05/27).

Ao iniciar a década de 20, a rede de ensino público estadual em Campinas compunha-se de 3 grupos escolares __ sendo um anexo à Escola Normal, 84 escolas isoladas __ sendo 5 noturnas e uma modelo anexa à Escola Normal, 1 escola reunida, 1 Ginásio, 1 Escola Complementar anexa à Escola Normal e a Escola Normal. A matrícula no ensino primário correspondia a 4.933 alunos, (Ver Quadro I).

A adoção da sistemática de reunião de escolas, empreendida pela Reforma de 1920, fez com que várias escolas isoladas localizadas em regiões de grande concentração populacional fossem reunidas. Em 1923, as Escolas Reunidas somavam 19. Encontravam-se localizadas: no Bonfim, Cabras, Carioba, Carlos Gomes, Cosmópolis, Arraial dos Souzas, Fundão, Guanabara, Hipódromo, Joaquim Egídio, José Paulino, Nova Odessa, Palmeiras, Rebouças, Usina Esther, Valinhos, Vila Americana, Vila Industrial e uma noturna localizada na sede. A matrícula geral era de 4.129 alunos (Anuário do Ensino, 1923: 534). A reunião de escolas provocou a diminuição do número de escolas isoladas e o aumento do número de matrículas no ensino primário.

Quadro I- Expansão das Escolas Primárias Estaduais de Campinas até 1920 ⁶

Ano	Grupos Escolares		Escolas Isoladas		Escolas Reunidas		Total de Matrículas
	Nº de Estab.	Alunos matric.	Nº de Estab.	Alunos matric.	Nº de Estab.	Alunos matric.	
1892	-	-	13	452	-	-	452
1901	02	NC	14	538	-	-	*
1910	03	NC	38	1261	-	-	*
1915	03	2058	98	3705	-	-	5763
1918	03	2162	84	2626	01	154	4942

Fonte: Almanaque Histórico de Campinas de 1892 e 1901. Anuários do Ensino de São Paulo, 1910, 1915 e 1918.

NC : Nada consta nos arquivos

* : Ausência de dados impossibilita o cálculo

Em 1923, foi instalado o 4º Grupo Escolar em um prédio de bela arquitetura construído especialmente para a escola à R. Andrade Neves.

Pela Reforma de 1925, deveriam ser instalados grupos escolares onde houvesse, no mínimo, 300 crianças matriculadas num raio de 2 Km. Dessa forma, várias escolas reunidas foram convertidas e/ou anexadas a grupos escolares e outras dissolvidas⁷. Foram convertidas em grupos escolares as de Arraial dos Souzas, Cosmópolis, Guanabara, Rebouças, Valinhos e Vila Americana. Foram dissolvidas as do Bonfim,

⁶ O Quadro I foi organizado a partir de todos os dados disponíveis não sendo possível por este motivo, organizá-la por sequência cronológica apropriada. Os dados sobre as escolas isoladas para o ano de 1915 são os que constam do quadro apresentado a página 436 do Anuário do Ensino de 1915. Dados sobre cursos noturnos eram incluídos no cômputo geral das escolas isoladas.

⁷ Permaneceram como Escolas Reunidas as localizadas em Cabras, Carioba, Carlos Gomes, José Paulino, Nova Odessa, Palmeiras __ rurais; a de Joaquim Egídio __ urbana, e, uma noturna na sede do município. Anuário do Ensino de 1918, p. 534.

de Usina Esther e da Vila Industrial. Restaram apenas 8 Escolas Reunidas: 6 rurais e duas urbanas.

Na sede, foi criados neste ano, mais 2 grupos escolares: o 5º Grupo Escolar, na Vila Industrial e o 6º Grupo Escolar, no bairro da Ponte Preta. O crescimento populacional destes dois bairros indicam a existência de uma demanda que por si mesma justificava a criação de grupos escolares.

Portanto, em 1925, funcionavam na cidade, 43 escolas isoladas situadas em distritos e zonas rurais com 2.096 alunos matriculados; 6 grupos escolares na sede do município e 7 em bairros e distritos de paz com 6.266 alunos e 9 escolas reunidas, incluindo uma noturna, com 1.817 alunos matriculados (Anuário do Ensino, 1924-5).(Ver Quadro II).

Durante a década, o número de alunos no ensino primário duplicou. A rede de ensino público estadual permaneceu o mesmo quadro de 1925, com acréscimo, em 1927, de uma escola profissional __ o Instituto Profissional Bento Quirino.

Em 1930, a rede pública de ensino estadual do município, constituía-se de 11 grupos escolares, 3 escolas reunidas, 82 escolas isoladas (6 urbanas e 76 rurais), um Ginásio, uma Escola Normal, uma Escola Complementar anexa à Normal e uma Escola Profissional. A matrícula no ensino primário era de 10.054 alunos e o total de alunos da rede estadual de ensino era igual a 11.795 alunos. Como as estatísticas publicadas pelos órgãos oficiais da administração pública registram o que o Governo faz e não o quanto deixa de fazer, torna-se difícil precisar o atendimento efetivo do ensino público ao conjunto da população. No entanto, considerando o Recenseamento Escolar de 1920 e o crescimento populacional da cidade durante a década é possível deduzir que a expansão ocorrida veio em direção ao atendimento de uma demanda represada mas não alcançou universalizar o ensino primário para toda a população escolar.

Quadro II- Expansão do Ensino Primário em Campinas, Década de 20.

Ano	Grupos Escolares		Escolas Isoladas		Escolas Reunidas		Total de Matrículas
	Nº de Estab.	Alunos matric.	Nº de Estab.	Alunos matric.	Nº de Estab.	Alunos matric.	
1920	03	NC	76	NC	01	NC	4933
1923	04	2036	48	NC	19	4129	*
1925	11	5271	46	2100	08	1637	9008
1930	11	6204	82	3222	03	568	10054

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1923, 1924-5 e Estatística Escolar de 1930.

NC : Nada consta nos arquivos

* : Ausência de dados impossibilita o cálculo

1.3- O Acesso à Escola Primária Municipal

A participação do município na difusão do ensino primário foi muito pequena e manteve-se praticamente a mesma por mais de três décadas.

O Almanaque de 1901, registra apenas 2 escolas municipais. Na Escola Corrêa de Melo funcionavam aulas diurnas para menores do sexo masculino e noturnas "frequentadas quase que por operários". A aula diurna contava com 96 alunos e dois professores e a noturna, 67 alunos e dois professores. Esta escola funcionava na Rua Bernardino de Campos.

A Escola Ferreira Penteado destinava-se ao ensino primário para o sexo feminino. Possuía em 1901, 90 alunos.

Pelo Almanaque de 1908, as escolas municipais eram em número de 15, sendo 7 urbanas e 8 rurais. Em 1917, conforme consta no Anuário do Ensino deste ano, elas seriam em número de 17, tendo 749 alunos matriculados. Todas eram escolas isoladas possuindo organização extremamente simples, com exceção da Escola

Ferreira Penteado e Corrêa de Mello que possuíam prédio próprio e maior número de classes.

Em 1923, elas eram apenas 16. A Escola Ferreira Penteado funcionava em dois períodos possuindo duas seções: uma masculina e outra feminina. A Escola Correa de Melo possuía uma seção masculina e dois cursos noturnos. As demais escolas estavam localizadas: duas mixtas no Guanabara, duas mixtas no Hipódromo, uma mixta na Vila Industrial, uma mixta no Taquaral, uma feminina no Fundão, uma mixta nas Canaleiras, uma mixta rural de Campo Grande, uma mixta rural no Pary, uma mixta rural de Capivary. (Diário do Povo, 21/11/23). A maioria das escolas concentravam-se na zona urbana. A matrícula geral de 1929 foi de 686 alunos e a efetiva igual a 453.

Parecia ser consensual a idéia de que o ônus da instrução pública cabia ao Governo Estadual. Em 1921, a Câmara Municipal de Campinas discutindo a questão do ensino mostrava tendência favorável à eliminação gradativa das escolas municipais e do cargo de Inspetor Municipal de Instrução Pública (Diário do Povo, 18/12/21). No entanto, durante a década de 20 cresceu o montante de receita destinada a instrução pelo município. Em 1918, o município gastou 41:400\$000 contos de réis (Anuário do Ensino, 1918). Em 1930, foram destinados para o mesmo fim 87:520\$000 contos de réis, correspondendo a 1,6% do orçamento do município (Estatística do Ensino, 1930).

1.4- Grupos Escolares: Uma Escola Popular ?

A reconhecida inferioridade das escolas isoladas comparadas aos grupos escolares estabelecia, por certo, uma diferenciação de classes e segmento de classe social que frequentava a escola. Na sede do município, as escolas isoladas encontravam-se, predominantemente, localizadas na periferia da cidade, ou seja, nos bairros populares.

É possível que nos primeiros anos após a sua criação, os grupos escolares

tenham sido escolas de elite como afirma Reis Filho (1981) e Antunha (1978). Mas, não tardaram a se transformarem em escolas populares. No início do século, este tipo de estabelecimento de ensino representava uma instituição social de "alto nível" pelo qual a sociedade devotava respeito e credibilidade. Denotava um sentido de austeridade, dignidade e trabalho árduo e dessa forma, afirmava o caráter de ser "templo da instrução" e da formação das "almas infantis".

Por isso, ainda no início do século, seria comum a convivência de crianças providas das classes dirigentes e filhos de trabalhadores.

Em cidades do interior, cuja elite era formada, sobretudo, por proprietários rurais, os colégios particulares atendiam os filhos de fazendeiros em regime de internato.

Em Campinas, encontra essas duas situações. Muitos industriais, comerciantes, profissionais liberais e fazendeiros de café, que residiam na cidade ou em suas proximidades, mantinham os filhos nos grupos escolares enquanto outros preferiam os colégios internos. As classes dominantes usufruíam destas duas possibilidades de escolarização para seus filhos. Como não eram assim tão numerosas, nos grupos sobravam um número grande de vagas que eram preenchidas pelas classes populares sendo que já no final dos anos 20, esta se constituiria em sua clientela majoritária.

Nas fotos de turma do 3º Grupo Escolar⁸, datadas dos anos 10, pode-se observar no traje das crianças, rigor, precisão e sutileza de detalhes, mas não luxuosidade. Nas diversas turmas, o número de crianças negras, em pequeno número por certo, também indicam que a escola atendia, no mínimo, uma clientela diversificada.

A análise da composição dos usuários do 1º Grupo Escolar apresenta constatações interessantes. Com base no livro de matrícula de 1928⁹, seção

⁸ Coleção João Falchi Trinca. Centro de Memória da UNICAMP, Campinas.

⁹ A EEPG Francisco Glicério, 1º Grupo Escolar, possui em seus arquivos, livros de matrícula a partir de 1928. Nestes livros constam: nome do aluno, data de nascimento, série, profissão do pai ou responsável, endereço.

masculina e feminina, percebe-se que, ao contrário do que comumente se supõe, entre 932 alunos, a maioria são filhos de trabalhadores. A incidência profissional maior verificada foi de filhos de operários igual a : 86 ferroviários; 61 lavradores; 55 empregados; 48 __ sem especificação do tipo de trabalho; 35 pedreiros; 29 motoristas; 20 carpinteiros; 20 alfaiates e outros compreendendo profissões variadas: cozinheiras, cocheiros, carregadores, carpinteiros, contadores, carroceiros, chapeleiros, corretores, carteiros, dentistas, eletricitas, escriturários, fundidores, funileiros, ferreiros, funcionários públicos, guarda-livros, impressores, jornaleiros, lavadeiras, mecânicos, marceneiros, manobreadores, pintores, porteiros, professores, quitandeiros, serventes, sapateiros, soldados, seloeiro, sorveteiro, serviço doméstico, serralheiro, tipógrafo, viajante.

Por outro lado, encontra-se também um número significativo de crianças cuja profissão do pai declarada era de negociante igual a 143. Dos negociantes, 8 eram filhos de industriais, 3 de fazendeiros, 9 de proprietários e 55 na categoria de prendas domésticas. Não sendo discriminado o tipo de ofício destas duas categorias podemos supor que os integrantes possuíam um padrão de vida de classe média ou mais que isso. As mulheres que atestaram prendas domésticas inviabiliza a distinção de qual seria a fonte de subsistência da família.

A maioria dos alunos da escola residiam no centro da cidade e nas proximidades da mesma, nas ruas Morais Sales, Ferreira Penteado, Regente Feijó, Dr. Quirino, Antônio Cesarino, Duque de Caxias, Francisco Glicério, José Paulino, José de Alencar, Itu, Barão de Jaguará. Mas, haviam crianças que residiam em bairros: Frontão (Cambuí), Vila Industrial, Chapadão, Ponte Preta, Vila Marieta e em chácaras próximas à cidade¹⁰.

A situação do 4º Grupo Escolar, também localizado no centro da cidade, não se

¹⁰ Os dados sobre residência foram tomados apenas do livro de matrícula da seção masculina, tomando-se por base 465 alunos matriculados.

diferenciaria do 1º Grupo. Consultando o livro de matrícula da escola do ano de 1931¹¹, seção masculina, constata-se que entre 470 alunos, 95 eram filhos de ferroviários__ a maior porcentagem, cerca de 20% sobre o total, 73 de negociantes igual a 15%; 35 de operários; 31 de empregados no serviço doméstico; 12 de mecânicos; 12 de pedreiros; 8 de industriais e 12 de proprietários. Havia também em menor número filhos de alfaiates, aposentados, comerciantes, carregadores, carpinteiros, construtores, eletricitistas, empregados do comércio, fundidores, funcionários públicos, lavradores, marceneiros, professores, sapateiros, viajantes. É acentuado o número de ferroviários e isso decorria, provavelmente, da localização da escola muito próxima da Vila Industrial e da estação da Mogiana.

Inúmeras crianças residiam próximo à escola nas ruas Andrade Neves, Barreto Leme, Barão de Parnaíba, Saldanha Marinho, Francisco Teodoro, Sales de Oliveira. Também era grande, o número daqueles que moravam no centro da cidade, ruas Álvares Machado, Benjamim Constant, Barão de Jaguará, Campos Sales, Costa Aguiar, General Osório, Rio Branco, Dr. Ricardo. Mas, era significativo aquelas crianças residentes nos bairros populares: Jardim Chapadão, São Bernardo, Guanabara e principalmente, Botafogo e Vila Industrial.

Portanto, o 4º Grupo Escolar polarizava uma clientela oriunda dos mais diferentes pontos da cidade. Por que isto ocorria considerando a existência de outros grupos e escolas situados em bairros como no caso do 5º Grupo Escolar na Vila Industrial, o 6º na Ponte Preta e o Grupo Escolar do Guanabara? Indicaria a insuficiência de vagas nestas escolas ou o 4º Grupo possuindo melhor organização e infra-estrutura, prédio próprio e devido a sua localização, fosse considerado de melhor qualidade redundando na preferência dos pais?

¹¹ Foi consultado o ano de 1931, seção masculina, por ser este o livro de matrícula mais antigo existente na escola.

1.5- A Permanência Tolhida __ Seletividade e Exclusão na Escola Pública Primária

A análise dos usuários dos grupos escolares, permite-nos afirmar que as classes populares, ainda que em pequena quantidade, tiveram acesso á escola pública e demandavam este acesso. No entanto, a entrada não significava a garantia de permanência por muito tempo. Para os filhos dos trabalhadores a conquista de uma vaga era apenas o primeiro "round".

Ironicamente, a escola primária pública que deveria "derramar a todos a luz da alfabetização", cumprindo assim, sua missão civilizadora de regeneração da sociedade brasileira, operacionalizava, de antemão, a seleção dos "eleitos". Faria valer os princípios abstratos da democracia burguesa: a crença na igualdade social fundada no mérito seria exacerbada revelando a profunda contradição existente nos ideais e política de democratização do ensino da época. Na retórica, escola pública, universal, gratuita e laica. De fato, escola pública seletiva para poucos.

Os índices de promoção anual, dos três grupos escolares de Campinas, até 1920, apresentaram nas duas primeiras décadas do século, médias entre 40 a 60% sobre a matrícula efetiva. Isto significa que os grupos retinham e/ou eliminavam a cada ano, de todas as séries cerca de 50% dos alunos. Sem contar o déficit entre a matrícula geral e a efetiva que ficava na média de 15%.

O número de concluintes do curso primário era ínfimo face ao número de matrículas anuais. Em 1915, 47 alunos concluíram o primário no Grupo Escolar Francisco Glicério. Em 1918, concluíram 56 alunos __ 0,6% e 0,7% respectivamente, sobre a matrícula efetiva.

Numa sociedade em que a educação era um bem escasso, compreende-se o reconhecimento, o mérito, o status conferido àqueles que alçavam o diploma do 4º ano principalmente entre as classes populares. Para as classes médias e dominante a grande aspiração eram os cursos superiores, mas para as classes populares, o

simples saber ler e escrever distinguia indivíduos, tornava-os possuidores de uma propriedade cultural a que bem poucos tinham acesso e que os habilitava a integrar-se melhor na sociedade letrada e aspirar melhor colocação no mercado de trabalho. Um a dois anos na escola era o tempo de passagem para a maioria daqueles que nela conseguiam entrar. Para muitos, a saída da escola significava a entrada no mundo do trabalho. A conclusão do 4º ano representava o fim de uma trajetória realmente difícil, o sucesso nos intermináveis exames, que demandava muito esforço.

Em 1930, o quadro era o mesmo. Dos 10.054 alunos matriculados no ensino primário, neste ano, apenas 4.889 foram aprovados, cerca de 64% dos alunos existentes em novembro. Os índices para todo o Estado, no mesmo ano, apontavam que das 265.804 crianças matriculadas __ matrícula efetiva, apenas 6,9% cursaram o 4º ano primário e 13,38% cursaram o 3º ano (Estatística Escolar de 1930, 1931: 36).

Além da seletividade, as condições de infra-estrutura da rede de ensino eram precárias. Apenas dois grupos escolares funcionavam em prédios próprios (1º e 4º Grupo Escolar), as demais escolas funcionavam em prédios alugados. As más condições de funcionamento das escolas seriam denunciadas pela imprensa. Em 1921, falta de água no prédio do 2º Grupo Escolar prejudicava o funcionamento das aulas das Escolas Noturnas Reunidas, levando a que os alunos fossem dispensados antes do horário normal (Diário do Povo, 10/10/21). O professor e jornalista Noberto Souza Pinto descrevia as condições das edificações escolares da cidade da seguinte forma:

"A maioria dos nossos estabelecimentos de educação pública funcionam em prédios arrendados, construídos geralmente para servir de moradia a particulares; haja visto o 3º Grupo Escolar! Não possuindo tais edifícios as condições indispensáveis que exige a arquitetura escolar nem tampouco as principais condições referentes a suas dependências, forma e capacidade, classe, quantidade e direção de luz e por último a ventilação, resultam naturalmente perturbações na educação física e higiênica dos alunos, acompanhadas não raras vezes de outras consequências funestas. Temos edifícios

escolares de sobra, preenchendo todas essas irregularidades higiênico-pedagógicas
"(Diário do Povo, 28/04/25).

2.- ENSINO PROFISSIONAL, SECUNDÁRIO E NORMAL__ A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL DO ENSINO PÚBLICO

As primeiras iniciativas de formação profissional de trabalhadores em Campinas, foram empreendidas por particulares e pela Igreja com finalidades filantrópicas voltadas para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho que crescia na cidade e servir de amparo à crianças órfãs e abandonadas. (Ver página 139).

O Instituto Profissional Bento Quirino, foi a primeira escola profissional criada pelo Estado na cidade. A inauguração da escola em 24/03/27, foi um evento solene que contou com a presença do Presidente do Estado, Carlos de Campos, do Secretário do Interior, José Lobo e do Deputado Estadual, Antônio Álvares Lobo.

A Comissão organizadora do evento fez publicar no jornal um convite conclamando a população e exaltando o significado da instituição para a cidade.

"Esse estabelecimento, casa de preparação do pobre, do proletário, das classes de mediana, grande escola em que se armam as competências para as profissões que asseguram o ganho da vida, a resistência contra as necessidades da subsistência honrada, é um fato auspicioso, uma realidade cheia de promessas e assim não pode correr à revelia da população briosa e digna desta cidade" (Diário do Povo, 24/03/27)¹².

¹² As origens desta escola vincula-se à iniciativa particular e data de 1918. O fazendeiro e político Bento Quirino dos Santos, deixou ao morrer um legado de 1000.000.00 contos de réis para a criação e instalação de um instituto de artes e ofícios em Campinas. Foi fundada então, uma associação denominada Associação Instituto Profissional Bento Quirino que assumiu o encargo de conduzir a escola. Um edifício com 4 grandes pavilhões foi construído na R. Culto à Ciência,177. A escola começou a funcionar em 1919 mas de forma intermitente, até que a Associação resolveu entrar em entendimento com o Governo do Estado visando a que este assumisse a manutenção e responsabilidade pela escola. Em troca, a associação se comprometia a ceder o prédio, mobiliário e maquinaria já existentes. Em 1927, o Governo cria a Escola Profissional de Campinas pela Lei 2.228, de 20/12/27.

Na década de 20, a preocupação com a formação do trabalhador fez com que o Governo do Estado de São Paulo criasse 5 escolas profissionais no interior do Estado: Rio Claro, Franca, Campinas, Ribeirão Preto e Sorocaba¹³. Na década anterior, duas escolas haviam sido criadas na Capital, uma masculina e outra feminina, no bairro do Brás __ bairro operário. Com a criação destas escolas, o Estado procurava manter, de certa forma, o controle sobre o mercado de trabalho e fixar o trabalhador no interior. Por isso, a orientação adotada era a de vincular o ensino profissional o mais possível com as necessidades da indústria e do setor econômico mais desenvolvido da região. A Escola Profissional de Campinas foi a primeira escola profissional mixta fundada no Estado de São Paulo.

A participação feminina predominou na escola. Em 1927, encontravam-se matriculados 218 alunos, sendo 164 na seção feminina e 54 na seção masculina. A escola possuía então, cinco cursos: costura, bordados, flores, mecânica e marcenaria. Os alunos recebiam a metade dos lucros sobre a venda dos artefatos produzidos na escola (Diário do Povo, 24/07/27 e 23/11/27).

A diversidade dos cursos devia-se à própria estrutura diversificada da indústria da região.

A respeito dos cursos de mecânica e marcenaria Maria Alice Rosa Ribeiro faz as seguintes observações:

"Dentre os serviços encomendados à escola e que serviam de treinamento dos alunos, estavam, por exemplo, na marcenaria, a fabricação de peças para teares, em madeira, como lançadeiras, espuladeira, etc., na mecânica, montagem de teares. A mecânica e a marcenaria eram cursos amplos que formavam um trabalhador capaz de ser absorvido por um amplo espectro de ramos industriais, não em suas atividades principais, mas naquelas que eram acessórias, como ocorre com a mecânica em relação à fiação e a tecelagem de tecidos" (Ribeiro, 1987: 142).

¹³ Estudo detalhado sobre o ensino profissional em São Paulo, nas primeiras décadas deste século, encontra-se em RIBEIRO, Maria Alice Rosa (coord.) Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional. Campinas, Unicamp, 1986.

Afirma também, que a oficina mecânica da Cia Mogiana, as fábricas de maquinismo para indústria e lavoura, Lidgerwood e McHardy eram grandes empregadoras de oficiais mecânicos. A mão de obra feminina era absorvida pela indústria têxtil e de vestuário, ramo industrial que obteve grande expansão durante a década.

A escola possuía curso diurno e noturno¹⁴. Em 1930, o número de mulheres continuava superior ao de homens. Dos 768 alunos matriculados neste ano, haviam 359 homens e 409 mulheres. Era igualmente superior o número de mulheres no curso diurno e noturno.

Mas o renome e prestígio atribuídos ao Ginásio do Estado e à Escola Normal sobrepujava em muito o valor social dado às escolas primárias e à escola profissional.

Durante a Primeira República, o ensino secundário no Brasil, manteve um caráter eminentemente seletivo e preparatório. O prestígio conferido a esse grau de ensino advinha principalmente dessas duas características sendo por elas ainda mais reforçado. Primeiro haviam pouquíssimos estabelecimentos oficiais de ensino secundário no país. Os existentes, o Governo Federal, através de várias reformas tratou de considerá-los como escolas modelos que serviriam de padrão para as escolas livres __ particulares. Tal medida visava mais a manutenção do monopólio e controle do Estado sobre o ensino secundário que propriamente, uma preocupação com a garantia da qualidade deste nível de ensino. Assim como o ensino primário, o secundário tinha inúmeros problemas recebendo severas críticas na época (Peres, 1973).

Em São Paulo, eram em número de três os estabelecimentos oficiais: o de São Paulo, o de Campinas e o de Ribeirão Preto.

¹⁴ Estatística Escolar de 1930, publicado pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, n. 1, junho de 1931.

O caráter seletivo do ensino secundário¹⁵ decorria de vários aspectos: primeiro o pequeno número de escolas públicas o que tornava esse ensino em todo o país pago; segundo quanto a seus usuários, ou seja, estava voltado para o atendimento de estudantes de nível sócio econômico privilegiado, interessados numa formação intelectualizada e humanista direcionada para o ensino superior. Outro fator, conforme demonstra Peres (1973), as instituições de ensino secundário, mesmo as públicas, eram instituições pagas e caras devido aos impostos, selos e taxas cobradas dos alunos. A passagem pelo curso secundário era, de certa forma, a garantia de acesso aos cursos superiores¹⁶. Mas não apenas isto. A formação humanista, alheia a qualquer tipo de formação técnica voltada para o mercado de trabalho, ocupações comerciais, industriais e agrícolas, era o primeiro estágio, a conformação inicial de uma educação de classe direcionada para a formação das "elites intelectuais" do país, que seria aperfeiçoada nas faculdades de ensino superior.

Como observa Micelli (1979), ainda durante a Primeira República, o diploma superior era um símbolo de apreço social, um sinal de distinção e uma garantia segura para os aspirantes ao exercício de funções políticas, administrativas e intelectuais. Significava uma prerrogativa social e profissional. Este aspecto não pode ser menosprezado para a compreensão do imaginário social sobre a educação nesse período.

Herdeiro da tradição Imperial, o "bacharelismo", de certa forma, reafirmava a estrutura hierárquica de uma sociedade fundada na extrema divisão social como a

¹⁵ Sobre o ensino secundário na Primeira República veja: PERES, Tírsa Regazzini. Educação Republicana: Tendências de Reconstrução do Ensino Secundário Brasileiro, Tese de Doutorado, Araraquara, 1973. CUNHA, Luís Antônio. A Universidade Temporã, Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1980.

¹⁶ A Reforma Carlos Maximiliano a nível federal, em 1915, consolidou o sistema de exames vestibulares para a admissão nos cursos superiores. Além disso, estabeleceu a exigência de certificado de aprovação nas matérias do curso secundário. Estes exames deveriam ser realizados no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados.

sociedade escravocrata. Acentuando a dicotomia trabalho intelectual versus trabalho manual, indicava ao mesmo tempo o lugar social dos indivíduos e a vinculação estreita entre trabalho intelectual, poder econômico, prestígio social e político.

O acesso ao ensino superior era a validação de uma série de prerrogativas conferidas à credencial dada pela educação. Enquanto momento de preparação para a aquisição dessas prerrogativas, o ensino secundário se colocava como primeira instância de efetivação deste processo; o aceno à possibilidade de acesso a profissões de prestígio, à carreira política e/ou burocrática.

Por tudo isso, compreende-se a projeção social do Ginásio de Campinas, responsável pela formação das classes dirigentes da cidade e região, pela formação dos futuros doutores e bacharéis, elite intelectual e política.

Já há anos, a ilustração e o preparo de futuros dirigentes e doutores fora os desejos auspiciosos de um grupo de fazendeiros de café __ elite de proprietários, senhores de escravos, coronéis; detentores do poder econômico e político da cidade, maçons republicanos __ levando-os à fundação de um colégio denominado "Culto à Ciência"¹⁷.

¹⁷ O Colégio Culto à Ciência foi fundado em 1874. A idéia de fundação do Colégio surgiu em 1869, pelo fazendeiro Antônio Ponpeu de Camargo. Foi então constituída uma sociedade benemerita denominada "Culto à Ciência" para tratar da criação e manutenção do Colégio. Todos os envolvidos com a escola eram maçons e republicanos, os membros da sociedade, a diretoria e os professores. Tal fato analisado por Vidigal (1981) levou a autora a afirmar que: " O Colégio Culto à Ciência surge para reforçar a posição liberal expressa na defesa da liberdade de ação dos particulares, como um projeto político mais amplo de reformulação da ordem social vigente e construção do novo Estado, onde o referido grupo alcançasse suas aspirações de mando" (p. 250). Embora destinasse a formação das elites, a sociedade admitia gratuitamente alunos pobres. Em 1891, a Sociedade Culto à Ciência foi dissolvida passando o patrimônio a pertencer à municipalidade para fins de instrução. Pela Lei no. 284, de 14/03/1895, ficou criado um "Ginásio para o ensino secundário, científico e literário, na cidade de Campinas". A inauguração do Ginásio ocorreu em 04/12/1896. Sobre a história do Colégio Culto à Ciência veja: MORAES, Carmem Sylvia V.. Ideário Republicano e a Educação __ Colégio Culto à Ciência de Campinas (1869 - 1892), Tese de Mestrado, USP, São Paulo, 1981. AFFONSO PINTO, Maria Nívea. Cuto à Ciência __ Cento e Treze Anos a Serviço da Cultura , Campinas, 1986; PAULA, Carlos F. de. Culto à Ciência, Colégio, Ginásio e Colégio Estadual, monografia histórica, Campinas, 1946.

Esta escola tornou-se um marco na história do ensino secundário no Estado de São Paulo. Anos mais tarde, quando o colégio se transformou em Ginásio Oficial, a cidade passou a sediar a segunda escola de ensino secundário público existente no Estado.

Ao Ginásio acorriam não somente os jovens moradores da cidade mas também, das cidades vizinhas. A concorrência aos exames de admissão ao Ginásio era enorme e explica o número de escolas particulares que preparavam para o mesmo. Os cronistas da escola, exaltam a qualidade do ensino, o rigor e disciplina mantidos pelo corpo docente altamente qualificado __ eram selecionados por bancas examinadoras em Concurso Público. Muitos deles se projetaram na vida pública da cidade e do Estado.

Sendo uma escola de elites, não é de se estranhar o fato de que grande parte dos políticos, profissionais liberais e ocupantes de cargos importantes, fossem egressos do Ginásio de Campinas.

Para a entrega de certificados de aprovação nos exames das matérias do curso secundário oficial, o Ginásio de Campinas exigia, em 1927, o pagamento de 1:000 mil-réis em estampilhas federais e 5\$000 por matéria final (Diário do Povo, 15/01/27). Neste mesmo ano, as taxas para exames orais e preparatórios na escola eram: taxas de exame de promoção por matéria, 5\$000; para exame estadual, 10\$000 (pagos pelos alunos das escolas particulares); exame escrito de preparatórios, 5\$000; exame oral, 5\$000; exame prático, 5\$000 e exame prático estadual, 30\$000 (Diário do Povo, 25/10/27).

A Escola Normal tinha algumas peculiaridades. Embora tivesse um caráter profissionalizante, a projeção social era enorme. Isto porque, habilitava para o exercício de ocupações não-manuais. O magistério era antes de tudo, uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos sem o caráter discriminatório que tinha o ensino profissional. Pois, o magistério configurava-se como uma carreira de certo prestígio social e estabilidade além de possibilitar o acesso a outras carreiras do

funcionalismo público.

A importância social atribuída ao professor devia, em parte, a este conjunto de considerações arroladas acima, ou seja, o nível de formação acessível a uma minoria, ao pequeno número de escolas normais públicas e oficiais, às possibilidades de participação em um universo cultural restrito, e, o valor da profissão em si __ numa sociedade onde a maioria da população não era alfabetizada compreende-se o reconhecimento dado aos "homens cultos", possuidores do saber.

Desde o início da República, o magistério se afirmaria como uma profissão marcadamente feminina, principalmente no ensino primário.

As escolas normais eram foco de circulação e divulgação de idéias estreitamente vinculada às questões sociais, culturais e educacionais.

Em Campinas, a Escola Normal possuía grande importância. Era considerada uma escola de qualidade sendo muito concorrida. A seleção do corpo docente, da mesma forma que no Ginásio, era feita por bancas examinadoras o que garantia uma certa "qualificação" dos professores¹⁸.

Enquanto o Ginásio oferecia um curso de 6 anos, o da Escola Normal podia ser concluído em 4 anos. O número de formandos na escola normal era muito superior ao do Ginásio. Em 1915, diplomaram 105 formandos na Escola Normal, 12 homens e 93 mulheres. Neste mesmo ano diplomaram-se no Ginásio 14 alunos.

Entre 1906 a 1918, a Escola Normal diplomou 711 professores: 155 homens e 556 mulheres. Este grande número de profissionais não eram absorvidos totalmente no magistério. Uma das críticas mais comuns feitas às escolas normais, dessa época,

¹⁸ A origem da Escola Normal de Campinas, deve-se ao processo de transformação das escolas complementares em Escolas Normais Primárias ocorrido no Estado de São Paulo a partir de 1912. A Lei nº 1579, de 19/12/17 instituiu novamente, o curso complementar anexo a cada uma das escolas normais do Estado com a finalidade de preparar candidatos para estas escolas. Em 1918, a Escola Normal de Campinas possuía anexo uma escola complementar, um grupo escolar modelo e uma escola isolada modelo que funcionavam como núcleos de prática de ensino. Até 1924, quando foi inaugurado o prédio próprio no Largo das Andorinhas, a Escola Normal funcionou no casarão alugado pela prefeitura à R. 13 de Maio esquina com Francisco Glicério, no Largo da Catedral. Veja, Monografia Histórica de Campinas. op. cit.

era seu caráter enciclopédico em detrimento da formação profissional. Percebe-se pois, que ela cumpria outras funções além da formação de profissionais para o magistério.

Diretores e professores destas duas escolas faziam parte da plêiade de homens ilustres da cidade cuja presença era destaque nas solenidades públicas, culturais e políticas.

Segundo depoimento de D. Josephina Kulhmann, os professores do Ginásio e Escola Normal eram responsáveis em grande parte, pela vida cultural da cidade; proferiam a maioria das palestras, conferências, organizavam sessões cívicas e tinham participação ativa no Centro de Ciências Letras e Artes. *"Eram pessoas consideradas na sociedade, recebiam convites de todas as festas cívicas, de tudo, para participarem."*¹⁹

Mas a Escola Normal e o Ginásio encontravam-se muito além do horizonte de possibilidades efetivas de escolarização das classes populares para quem o ensino primário ou mesmo aprender a ler, escrever e contar já era conquista importante. Isto, por certo, era o que levava o povo a utilizar-se de todas as oportunidades de escolarização que fossem acessíveis.

3- A ADOÇÃO DE ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO

3.1- Escolas Estrangeiras

Em Campinas, os imigrantes fundaram suas próprias escolas para a instrução de seus filhos. Em 1863, Antônio Exel, Cristiano Mayer, Jorge Krug, todos da colônia alemã, fundaram a Sociedade Alemã de Instrução para fins de manutenção de uma

¹⁹ D. Josephina Kulhmann, filha do professor Ernesto Kulhmann, professor de alemão do Ginásio do Estado de Campinas, foi professora primária ainda durante a Primeira República; vice-diretora da Escola Normal e Supervisora do Ensino Normal. Depoimento gravado em 30/03/91.

escola de primeiras letras ²⁰. O Almanaque de 1871 faz referência a esta sociedade afirmando possuir 75 sócios e sustentar duas escolas primárias: uma feminina e outra masculina com 75 alunos, funcionando na rua da Matriz Nova, 72. O Almanaque de 1901 registra 60 sócios e o funcionamento de duas escolas em novo endereço na rua Visconde do Rio Branco, 90 frequentada por 60 alunos.

Possivelmente para os imigrantes residentes no núcleo urbano, a instrução significava um meio de qualificação para integrarem-se ao mercado de trabalho principalmente no setor do comércio, que era importante na cidade e que exigia habilidades de leitura e escrita. Ainda comentando sobre a escola da Sociedade Alemã de Instrução e Leitura o Almanaque de 1901 afirma que muitos ex-alunos tornaram-se negociantes, guarda-livros *"ou exercem qualquer profissão honrosa"*.

Também no campo, os colonos alemães se preocuparam com a instrução primária. O mesmo Almanaque de 1901 notifica a existência de uma outra escola alemã localizada no bairro Friburgo ²¹: *"no bairro daquele nome existe uma escola mixta particular mantida por uma associação de alemães funcionando regularmente há muitos anos. As aulas são dirigidas pelo prof. João Keller. Acham-se matriculados 39 alunos, sendo do sexo feminino 13 e do masculino 26. A sociedade intitula-se Deutsche Schule e foi fundada em outubro de 1879. Seu primeiro presidente foi o Sr. João Steffen"* (Almanaque de Campinas, 1901: 298).

²⁰ Reinbart Wagner oferece os seguintes dados sobre os imigrantes alemães em Campinas no século passado: "Na cidade de Campinas, segundo os dados de 1873, viviam 40 artesãos autônomos de origem alemã. Havia também cerca de 30 estabelecimentos comerciais e pequenas indústrias mantidas por alemães. Na época, Campinas contava com uma população de cerca de 10.000 habitantes, dos quais 150 a 200 famílias (750 a 1000 pessoas) descendiam de alemães, cuja maioria haviam sido colonos. Sobre a imigração alemã em Campinas ver Reinhardt Wagner, "Os parceiros de Ibicaba", In: Trabalhadores, n.3, Campinas, 1989.

²¹ A Colônia Agrícola Friburgo surgiu em Campinas entre 1864 e 1877, formada por várias famílias de origem alemã. Os primeiros moradores foram colonos da Fazenda Ibicaba — primeira experiência de emprego de mão-de-obra livre européia na região de Limeira pelo sistema de parceria empreendida pelo Senador Vergueiro. Nesta colônia produzia-se batatas, milho, verduras, ovos e derivados de leite que eram levados em lombo de burros para a cidade e vendidos de casa em casa. Ver Reinhardt Wagner, op. cit., p.35

Mais uma escola alemã foi notificada pelo Almanaque de Campinas de 1908, a Nova Escola Alemã, fundada em 1900, pela Igreja Evangélica Alemã. Funcionava na R. José de Alencar, 48 tendo como professor Carlos Zink. O Anuário do Ensino de 1917 arrola a existência de 5 escolas estrangeiras alemãs em Campinas. (Ver Quadro III).

Quadro III- Escolas Estrangeiras²² existentes em Campinas no ano de 1917

DENOMINAÇÃO	Nº DE ALUNOS CURSO PRIMÁRIO	Nº DE PROFESSORES	NACIONALIDADE
Escola Mixta (Alemã)	16	1	Alemã
Nova Escola Alemã	132	4	Alemã
Escola Alemã	80	1	Alemã
Escola Alemã	98	3	Alemã
Escola Alemã de Instrução	36	1	Alemã
Escola Portuguesa	18	1	Portuguesa
Circolo Italiani Uniti	35	1	Italiana
Escola Italiana	13	1	Italiana
The Berlitz School of Language	39	4	Italiana

Fonte: Anuário do Ensino, 1917, p. 338

Como os alemães, imigrantes italianos e portugueses também criaram suas escolas. O Circolo Italiani Uniti __ sociedade de mútuo socorro, da colônia italiana, sustentava desde 1892, aulas do sexo masculino e feminino sendo frequentados por 80 alunos. A mesma escola funcionava ainda em 1918, na Praça Anita Garibaldi, com 30 alunos. O Anuário de 1917, registra outra escola italiana com 13 alunos e uma escola portuguesa com 18 alunos.

A campanha de nacionalização do ensino, no final da década de 10, fez com que o Governo Estadual tomasse uma série de medidas de controle e fiscalização das

²² Pelo Anuário de 1917, eram consideradas escolas estrangeiras as que recebiam subvenção de governo estrangeiro e aquelas cujo pessoal diretor era estrangeiro e a língua ali falada fosse do país de sua origem.

escolas estrangeiras. Uma das determinações para a autorização para o funcionamento destas escolas passou a ser a obrigatoriedade da língua vernácula e o ensino de Português, Geografia e História Pátria por professores brasileiros diplomados. Durante 1917, muitas escolas estrangeiras foram suspensas em todo o Estado de São Paulo por não atenderem às exigências requeridas. Para a devida regularização, essas escolas deveriam solicitar reabertura à Diretoria Geral após apresentarem os documentos necessários. O não cumprimento das exigências levou à suspensão de duas escolas alemãs de Campinas em 1918. A Escola Alemã Instrução e Leitura por não apresentar a documentação exigida. Contra a Escola Alemã no núcleo colonial Campos Salles, em Cosmópolis, pesavam duas acusações: primeiro o diretor da escola havia dispensado o professor brasileiro que contratara para o ensino de português, além disso, tentou impedir que no bairro em que ensinava fosse instalada uma escola estadual (Anuário do Ensino, 1918: 443).

3.2- As Escolas Particulares

Na Tribuna Livre do Diário do Povo, dois professores anunciam seus serviços: *"Jorge Leme, catedrático de Pedagogia da Escola Normal e Noberto de Souza, professor do Liceu N. S. Auxiliadora, aceitam alunos para o ensino primário, intermediário e secundário"* (Diário do Povo, 14/07/20). Outro anúncio registrava: *"Luiz Galhardo, bacharel em Ciências e Letras e Leônidas de Castro Serra, professor normalista preparam alunos para admissão aos Ginásios e exames parcelados. Tratar das 8 às 10 horas, R. Dr. Quirino,54"* (Diário do Povo, 15/09/20).

Anúncios como esses eram frequentes no jornal e se intensificaram no transcorrer dessa década. Professores ofereciam aulas particulares para todos os graus de ensino, desde o Jardim de Infância ao curso secundário, cursos de línguas, curso para analfabetos, aulas de música, mas, principalmente, aulas para preparatórios. Isto é compreensível dado o número de professores existentes na cidade tanto os que lecionavam no Ginásio e Escola Normal quanto os alunos formados nestas escolas. Além da disponibilidade de profissionais qualificados, a complementação salarial foi

sempre um expediente a que os professores tiveram que submeter. Mas, a oferta se explica também, pela demanda e esta parecia ser significativa em todos os níveis de ensino.

Além de anúncios de aulas particulares, o jornal publicava frequentemente anúncios dos grandes estabelecimentos de ensino particulares, os ginásios, colégios e internatos.

Em 1920, o Ginásio Campineiro propagandeava a excelência de seu corpo docente constituído de lentes do Ginásio do Estado e professores do ensino oficial²³. Oferecia curso de preparatórios para academias e escolas superiores. A mensalidade variava entre 20\$000 a 40\$000 réis (Diário do Povo, 07/07/20). Um ano depois, a mensalidade para o curso preparatório aumentara para 30\$000 a 40\$000 réis. Oferecia ainda a escola curso de Admissão ao Ginásio do Estado e Escola Normal a 20\$000 e curso prático de comércio a 15\$000 a mensalidade.

O Externato de São Luís se fazia anunciar da seguinte forma:

"Sob a direção do Revdmo Pe. Arthur de Souza Faria, tem como principal fim este externato aliar os mais modernos processos pedagógicos a sã orientação religiosa na formação do espírito e caráter. Um corpo docente seletíssimo, garantirá às Exmas famílias o aproveitamento literário de seus filhos. Admitem-se alunos para o curso primário, exames de admissão ao Ginásio do Estado e Escola Normal. Mensalidade curso primário, 10\$000; exames de admissão, 20\$000" (Diário do Povo, 17/12/20).

No Jardim de Infância e Escola Modelo, autorizada pelo Governo, aceitava-se para o Jardim de Infância crianças de 3 a 5 anos pela mensalidade de 5\$000. Pelo curso primário completo em 4 anos cobrava-se 8\$000 mensais (Diário do Povo, 01/01/21).

A mensalidade da escola privada era cara em relação à média dos salários pagos aos operários em geral (Este assunto foi tratado no Capítulo III, páginas 94 e 95). A

²³ Os professores do ensino oficial, secundário e normal, eram selecionados por bancas examinadoras por concurso de provas. Eram reconhecidos pela erudição que apresentavam e pelo conhecimento que demonstravam ter.

mensalidade do curso primário, por exemplo, oscilava entre 8\$000 a 10\$000 mil-réis, equivalente a vigésima parte do salário de um operário. Como era comum nas classes populares, famílias numerosas, tornava-se muito difícil a manutenção de um ou vários filhos nas grandes escolas particulares. Se assim era em relação ao primário, a inviabilidade era ainda maior em se tratando de cursos preparatórios e de admissão cuja mensalidade era em torno de 20\$000 a 40\$000 mil-réis.

Mesmo os cursos de comércio, voltados para a profissionalização, eram relativamente onerosos; uma mensalidade ficava em torno de 15\$000 mil-réis.

Por isso, torna-se válido supor que as grandes escolas particulares em Campinas, no início do século, destinassem à formação das elites e setores da classe média.

A oferta de cursos preparatórios e cursos relacionados a atividades comerciais só fariam crescer durante os anos 20, o que evidencia, de certa forma, a existência de uma demanda crescente por ensino superior e profissional²⁴.

O ensino comercial era oferecido por várias escolas. O Ginásio Campineiro possuía curso prático de comércio. A Escola Comercial e Externato São Luiz formava contadores e bacharéis, tendo sido reconhecida pelo Governo Federal em 1923; possuía escola comercial feminina funcionando pela manhã e escola comercial masculina à noite (Diário do Povo, 15/01/27). A Escola Mercantil, atendia interessados à carreira comercial e ferroviária. Preparava *"hábeis datilógrafos, correspondentes, guarda-livros, correntistas (contas correntes com juros pelos diversos métodos), faturista, caixas, etc. Datilografia, escrituração por partidas dobradas, aritmética, redação e caligrafia"* (Diário do Povo, 06/03/27).

O Instituto Comercial Santa Terezinha oferecia curso rápido de datilografia, português, aritmética, contabilidade, inglês, correspondência em geral,

²⁴ Os exames preparatórios, instituídos pela Reforma Carlos Maximiliano em 1915, constituíam-se em mecanismos de controle do Estado sobre os estabelecimentos particulares. Os exames preparatórios, que deveriam ser realizados no Colégio Pedro II e Ginásios Oficiais e nele equiparados, conferiam aos alunos dos estabelecimentos particulares o certificado de aprovação em matérias do curso secundário podendo os candidatos se apresentarem aos exames vestibulares para cursos superiores.

requerimentos, análise gramatical, composições, redações, cópias de relatórios e balanços por 15\$000 a mensalidade para ambos os sexos. A qualidade dos cursos era garantida pelo Professor Guilherme Mallet Guimarães, contador (Diário do Povo, 9/11/27).

O crescimento das atividades urbanas ligadas ao comércio e indústria tornava as ocupações comerciais, principalmente o trabalho em escritórios, um mercado de trabalho atraente pelo prestígio que desfrutava esse tipo de trabalhador. Contadores, secretários, arquivistas, guarda-livros, datilógrafos, entre outros, exerciam atividades que, em que pese a baixa remuneração, possuíam status; a este tipo de trabalhador era reconhecida uma situação social melhor que a do operário, por exemplo; além disso, estava de certa forma, destituída da mácula, do estigma atribuído ao trabalho manual. As atividades comerciais inseriam-se na perspectiva da modernidade, do progresso urbano.

Por isso, crescia a demanda por qualificação neste ramo de atividade. O número de escolas particulares que ofereciam este tipo de curso demonstra o interesse da população por adquirir um tipo de educação profissional. Durante a década, funcionaram 7 cursos de comércio na cidade²⁵. Frequentavam estes cursos setores da classe média e também segmentos das classes populares.

É indubitável que nas primeiras décadas deste século, as escolas particulares constituíssem em alternativa para a educação das classes populares. A própria insuficiência de escolas públicas gerava tal necessidade. Mas apenas um certo tipo de escolas particulares, pois os grandes colégios atendiam segmentos das classes dominantes. Principalmente os proprietários de fazendas da região, traziam os filhos para estudarem em colégios em regime de internatos, bastante comuns na época e que mantinham uma rígida separação entre sexos. Assim, o Liceu N. S. Auxiliadora

²⁵ Ginásio Campineiro, Escola Mercantil, Escola Comercial Diocesana do Externato São Luís, Instituto São Carlos, Curso Remington, Escola Comercial Bento Quirino, Liceu N. S. Auxiliadora.

e o Ginásio Diocesano Santa Maria, recebiam como internos alunos do sexo masculino enquanto o Colégio Sagrado Coração de Jesus e Colégio Progresso Campineiro recebiam, exclusivamente, alunas do sexo feminino. Outros colégios em regime de semi-internato e externato como Colégio Cesário Mota e Ateneu Paulista, também se caracterizaram como escolas de elites.

No entanto, a grande quantidade de pequenas escolas particulares, espalhadas pela cidade e zona rural, aliada às escolas beneficentes de várias naturezas, demonstram que a escola pública não se constituiu na única possibilidade de acesso das classes populares à escola.

Em um momento em que a educação popular torna-se uma questão relevante no imaginário político-social, observa-se que diversos setores sociais se mobilizam, segundo finalidades e interesses próprios para promovê-la, independente da ação do Estado.

Ainda no efervescer do movimento republicano, no final do Império, as iniciativas empreendidas pela vanguarda dos fazendeiros de café na área da instrução popular obtiveram plena aceitação da população²⁶. Os republicanos tinham muito claro a dimensão política de seus interesses. A defesa da educação pública primária coadunava com os princípios liberais democráticos que advogavam. A República impescindia da formação moral e cívica do povo para a participação política e o exercício da democracia, assim creiam. A educação do povo devia começar já, ou seja, no próprio processo de luta contra a monarquia.

Ao criarem e manterem escolas para o povo, os republicanos propagandeavam seus ideais, afirmavam perante a sociedade a coerência de suas ações com os seus princípios, afrontavam o Estado centralizador, através da liberdade de ação dos particulares, demonstrando o alcance da proposta descentralizadora do projeto liberal.

Com exceção do Colégio Culto à Ciência, criado com a finalidade de formação das

²⁶ Veja Monografia Histórica de Campinas. op. cit. MORAES, Carmem Sylvia V. op. cit.

elites, os republicanos criaram várias oportunidades para a escolarização popular em Campinas.

Em 1876, professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser frequentado por crianças e adultos. Fazia parte do currículo do curso: língua portuguesa, francesa, inglesa, caligrafia, escrituração mercantil, aritmética, álgebra e geometria. Na década de 80, a preocupação com o ensino elementar levou à fundação de algumas escolas que sobreviveram por várias décadas. O Comendador Joaquim Ferreira Penteado (Barão de Itatiba), fundou a Escola do Povo, destinada a prover ensino primário a meninos pobres. Ali se ensinava português, aritmética, geografia, história pátria e um pouco de francês. Em 1893, a família do Comendador fez doação do edifício, terreno e utensílios à Câmara Municipal com a condição desta manter a escola e conservar-lhe a denominação de "Ferreira Penteado".

O mesmo ocorreu com a escola Corrêa de Melo. Inicialmente proposta a manutenção da escola por uma "Associação Popular", acabou sendo sustentada pelo então presidente da associação, Coronel Joaquim Quirino dos Santos. Em 1888, o patrimônio e edifício da escola foram entregues também à Câmara Municipal obrigando-se esta a manter a escola e conservar a mesma denominação.

Outras iniciativas particulares em prol da educação popular foram empreendidas na década de 80. Seguindo o exemplo do pai, filhos do Comendador Joaquim Ferreira Penteado criaram duas escolas e um colégio chamado Ferreira de Camargo. Além destes estabelecimentos, consta a criação da escola Ferreira Filho, criada pelo Barão de Ibitinga (Moraes, 1981).

Crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam, na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela Loja Maçônica Independência. Como registra Moraes (1981), em 1877, a Gazeta de Campinas informava a existência de 131 alunos nestas aulas noturnas sendo, 115 livres e 16 escravos, 129 solteiros e 2 casados, 46 artistas, 5 caixeiros, 12 empregados, 9

serviços domésticos, 2 carroceiros, 5 jornaleiros e 1 empregado de agência. No ano seguinte, haviam 214 alunos: 191 livres e 23 escravos. No currículo constava leitura, escrita, contabilidade e gramática portuguesa (Moraes, 1981:110).

Nas primeiras décadas republicanas não se veria mais este ímpeto realizador individual de uma vanguarda combativa, ansiosa por assumir a hegemonia político-econômica. Já não seria mais necessário as atitudes assim, pois, a partir de então caberia ao Estado republicano assumir a responsabilidade pela educação popular. Mesmo assim, permaneceu ações particulares de outra natureza. Destaque especial cabe à Igreja, à Maçonaria e Associações Benéficas.

A Loja Maçônica Independência e Ordem mantinha em 1918, duas escolas noturnas funcionando na R. Campos Sales, 71. A denominada "Francisco Glicério", possuía 52 alunos no curso profissional. A outra de nome "Bento Quirino" possuía 47 alunos no curso primário (Anuário do Ensino, 1918). O curso profissional era de desenho e pintura, formação bastante exigida em termos profissionais na época. A maçonaria fazia enaltecer suas atividades no campo educacional divulgando comemorações realizadas na escola e festas de encerramento do ano letivo ou mesmo pela exposição de quadros de formatura de seus alunos como demonstra esta publicação do Diário do Povo de 09/01/27: *"Está exposto numa das vitrines da Casa Genoud, o quadro de formatura dos alunos e alunas formadas no ano passado na Escola de Desenho 'Francisco Glicério' e na escola de pintura, mantidas pela benemérita Loja Maçônica 'Independência e Ordem Segunda', desta cidade. O belo trabalho é digno de ser visto."* Neste mesmo ano, João Marcílio, professor de uma das escolas mantidas pela Maçonaria, publicou um artigo no jornal sob o título "Instrução Popular", exaltando a ação da Loja Maçônica que mantinha 3 escolas: uma de ensino primário para menores e adultos, uma de pintura para moços e uma de desenho aplicado à construção e à mecânica. Sobre esta última dizia o articulista: *"... principalmente a Escola de Desenho, não se pode negar, tem sido de grande utilidade aos operários em geral, pela sua feição teórico-prática, única no gênero em Campinas e talvez em todo o Brasil"* (Diário do Povo, 31/12/27).

A ação da Igreja se desenvolvia em duas direções: escolas para a formação da classe média e elites e escolas beneficentes para crianças pobres. O Liceu Nossa Senhora Auxiliadora representa um marco destas duas orientações da Igreja em Campinas no campo educacional.

O Liceu fora inicialmente, uma escola profissional. O Liceu de Artes e Ofícios, como era chamado, foi concebido inicialmente como asilo de órfãos após a epidemia de febre amarela que grassou a cidade por volta de 1889. Leopoldo Amaral, em suas recordações relata que a iniciativa de fundação de uma casa de caridade para abrigar crianças desamparadas partiu da Senhora Maria Umbelina Alves Couto que contou com o empenho e ajuda do Cônego João B. Corrêa Nery. Contando com a doação do terreno, materias e dinheiro arrecadado entre a população, em 1892, foi iniciada a construção de um monumental edifício sendo inaugurado a 25/07/1897. A direção do Liceu foi entregue à Congregação Salesiana que passou a se responsabilizar pela escola (Monografia histórica de Campinas, 1952: 413-7).

O Almanaque de Campinas de 1901, registra os seguintes dados sobre o Liceu de Artes e Ofícios de Campinas: naquele ano funcionaram as oficinas de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria e sapataria. Dispunha a escola de 6 salas para aulas sendo uma destinada à música, e de um dormitório para 150 camas, além de outros cômodos, entre eles, uma sala para enfermaria. O Governo Estadual auxiliava o custeio da instituição com a verba de 10.000\$000. Alguns anos mais tarde, a seção de artes e ofícios foi modificada e transferida para uma sucursal, no Externato São João também sob os cuidados dos sacerdotes salesianos. Isto ocorreu no início da década de 10.

Em 1927, em anúncio publicado no jornal, o Liceu afirmava gozar de duas equiparações que lhe concediam as mesmas garantias e privilégios da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e equivalências e prerrogativas da Escola Alvares Penteado de São Paulo. Possuia modernos gabinetes de laboratórios de Física e Química recém chegados da Alemanha e cumpria programa integral do ensino

secundário estabelecido pelo Governo Federal. Possuía ainda, uma Escola Agrícola, sob a fiscalização do Governo Federal, com maquinário completo e 80 hectares ocupados por diversas culturas intensivas²⁷. Oferecia instrução militar completa com escola de graduados __ cabos e sargentos. A pensão para alunos internos era em torno de 1.200\$000 a 1.400\$000 contos de réis (Diário do Povo, 23/01/27). Portanto, do asilo de órfãos e do Liceu de Artes e Ofícios, nada mais restara. O Liceu nas primeiras décadas deste século se transformara num dos mais completos estabelecimentos de ensino particular confessional de Campinas.

Em 1918, haviam na cidade 56 estabelecimentos de ensino particular com 3.594 alunos matriculados conforme registra o Anuário do Ensino deste ano. Destas, 8 eram escolas confessionais, uma presbiteriana __ Seminário Presbiteriano (possuía 7 alunos no curso superior), e o restante católicas. Estas seriam responsáveis por 40% da matrícula no ensino particular; a maior parte dele voltado para a ensino primário. As maiores escolas confessionais eram : o Liceu N. S. Auxiliadora que possuía 253 alunos no curso primário, 57 no secundário e 16 na Escola Agrícola Campineira; o Colégio Sagrado Coração de Jesus possuía 146 alunos no curso primário e o Ginásio Diocesano Santa Maria, 60 no primário e 145 no secundário. Outras quatro escolas mantidas pela Igreja Católica ofereciam o ensino primário destinado às crianças pobres: Asilo de órfãos, 379 alunos; Escola do Centro Operário São José, 98 alunos; Colégio São João, 378 alunos __ funcionava diurno e noturno; Escola Paroquial de Santa Cruz, 32 alunos (Ver Quadro IV, pag. 143).

Pelo Externato São João, a Igreja realizava obra de assistência e caridade às crianças pobres, retirando os meninos de rua, dando-lhes a instrução preliminar e preparo profissional. Oferecia ensino gratuito também para adultos e menores

²⁷ A importância da economia cafeeira explica a preocupação com o ensino agrícola. Em 1887, foi criado na cidade, uma Estação Agronômica com a finalidade de estudar os assuntos relacionados com a cultura do café e outras culturas tropicais do Estado de São Paulo. Esta instituição funcionou sob o controle do Governo Central até 1892, quando passou para a administração do Estado de São Paulo, com o nome de Instituto Agronômico de Campinas. Veja, Monografia Histórica de Campinas, op. cit.

trabalhadores à noite.

Em todas essas iniciativas percebe-se o interesse político-pedagógico da Igreja em divulgar seus princípios e manter-se como instituição educativa. Tal interesse era claramente expresso:

"No imponente Congresso Diocesano realizado em, Campinas, em 1912, a terceira conclusão prática formulada por S. Excia Revdma D. João B. Correia Neri, versou sobre a criação de um colégio católico para meninos, onde, a par de sólidos conhecimentos científicos e literários, fosse administrada a verdadeira educação baseada nos princípios da Fé" (Anuário do Seminário e Ginásio Diocesano de 1915 apud Monografia Histórica de Campinas, 1952: 427).

Durante a década de 20 surgiram outras escolas católicas beneficentes. Em 04/06/25, o Diário do Povo noticia a inauguração de uma nova escola, dizendo:

"No dia primeiro do corrente, às 12 horas, em prédio próprio situado à R. Itu, 25, efetuou-se a inauguração da Escola Paroquial do Santíssimo Sacramento, pertencente ao "Apostolado da Oração" e mantida pela "Irmandade do Santíssimo Sacramento". Este ato que se revestiu de grande solenidade foi presidido pelo Pe. Luiz Abreu... A nova escola que proporcionará instrução gratuita a crianças reconhecidamente pobres, constitui mais um passo pujante, do programa de instrução católica em nossa cidade e cingir-se-á aos moldes das escolas públicas rurais do Estado. Aos realizadores desse elevado e nobre templo de instrução damos parabéns, fazendo votos para que prossigam com afinco no roteiro que tão bem entoa."

Em 1927, o jornal anuncia o que consideravam como sendo uma "iniciativa louvável": a fundação do Orfanato de João Nery, estabelecimento de educação e trabalho destinado aos meninos negros sem amparo (Diário do Povo, 26/12/27).

A propósito da educação dos negros, referência especial deve ser feita ao Colégio São Benedito. De acordo com Mariano esta escola foi fundada em 15/07/1902, pelo Professor Francisco José de Oliveira, que era negro, sendo o seu único diretor nos 35 anos de funcionamento da mesma. Oferecia a escola curso primário, comercial e secundário com preparatórios para ginásio e escola complementar. A escola

funcionou durante todo o período de sua existência na R. Dr. Moraes Sales, 109. Embora Mariano afirme que a escola fosse uma "verdadeira comunidade de alunos pobres e ricos" e que os "pequenos de cor fosse em número insignificante"²⁸, outras informações nos permitem contradizer tal afirmação e deduzir que o Colégio São Benedito tenha sido um estabelecimento voltado para a educação da população negra, ainda que não exclusivamente. As observações de Maciel (1987), são neste caso esclarecedoras. Do jornal Cidade de Campinas, de 27/12/1906 o autor transcreve o trecho de um artigo que menciona: *"o Colégio São Benedito que espalha a instrução por dezenas de crianças desamparadas que descendem da raça outrora escravizada..."*

Outro indicativo, é o fato da manutenção da escola passar a ser, depois de alguns anos, ajudada por uma entidade de negros, a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos.

Além do Colégio São Benedito, haviam na cidade inúmeras escolas leigas de padrão médio que ofereciam ensino primário e/ou secundário e profissional (ver Quadro IV). O número de alunos atendidos por estas escolas é muito inferior ao número atendido pelas escolas religiosas católicas. No entanto, eram escolas que possuíam uma certa infra-estrutura e duraram décadas. Entre elas destaca-se: Externato Tiradentes (ensino primário), Colégio Progresso Campineiro (ensino primário e secundário), Ginásio Campineiro (ensino secundário), Colégio Cesário Mota (ensino primário e profissional), Colégio Ateneu Paulista (ensino primário e secundário), Escola Técnica de Comércio Bento Quirino (ensino comercial).

²⁸ MARIANO, Julio. "O Ensino em Campinas na Atualidade", In Monografia Histórica de Campinas, op. cit, p.422

Quadro IV- Principais escolas particulares existentes em Campinas durante a Primeira República.

NOME DA ESCOLA	CURSOS			ENTIDADE MANTENEDORA	DATA DE CRIAÇÃO
	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	PROFISSIONAL		
Colégio Progresso Campineiro	X	X		Sociedade civil	8/10/1900
Colégio São Benedito	X	X	X (Comercial)	Sociedade de Homens de Cor	15/07/1902
Externato Tiradentes	X			Particular	01/10/1904
Colégio Sagrado Coração de Jesus	X		X	Irmãs da Congregação de N. S. do Calvário	Dez. 1908
Externato São João	X		X	Padres Salesianos	24/06/1908
Escola Técnica de Comércio Bento Quirino			X	Particular	1910
Colégio Cesário Mota (Preparatória)				Sociedade Civil	02/07/1911
Colégio Diocesano Santa Maria	X			Bispado de Campinas	21/04/1915
Externato Caetano de Campos					
Liceu N. S. Auxiliadora	X		X	Padres Salesianos	25/07/1897
Jardim de Infância e Curso Primário Noêmia Asbaer				Particular	20/10/1917
Colégio Atheneu Paulista	X	X		Particulares	Ago. 1821
Escola de Comércio S. Luiz	X	X	X	Diocese de Campinas	Jan. 1921
Educandário Santa Terezinha	X				Fev. 1927

Fonte: Monografia Histórica de Campinas. Rio de Janeiro, IBGE, 1952.

Estas escolas indicam que a demanda por ensino primário, secundário e profissional era significativa, tanto assim que justificava a oferta.

Contudo, da listagem arrolada no Anuário de 1918, o aspecto mais interessante, é o número de pequenas escolas particulares do tipo de escolas isoladas a cargo de um só professor e com média de 15 a 25 alunos. Nesta listagem elas somam 28 sendo em nº de 19 localizadas na área urbana e 9 em áreas rurais. É possível deduzir que nestas escolas estudassem as classes populares.

Em 1918, haviam 5 dessas pequenas escolas localizadas na Vila Industrial. Elas indicam, de certa forma, a expressão de um interesse grande da população por escola, a expressão de uma das estratégias utilizadas pelas classes populares para se escolarizarem. Professores ofereciam seus serviços e havia quem pagasse por ele, fosse na cidade ou na zona rural (Ver Quadro V).

Quadro V- Escolas de Ensino Particular que funcionaram em Campinas no ano de 1918

DENOMINAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS	LOCALIZAÇÃO	DIRETORES OU PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	
			PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO
Escola Amélia Thompson	Pça General Carneiro, 76	Amélia Weis Thompson	12	
Externato Popular	R. Pe. Vieira, 22	Anibal Silva	62	
Escola "Beneficência"	R. Saldanha Marinho, 38	Anita Mayer	29	
Escola Artística Beneficente	R. Álvares Machado, 76	Fosca Martinelli	27	
Escola Particular	R. Saldanha Marinho, 38	Hypolita Napoleão	30	
Escola Santa Inês	R. Francisco Glicério, 59	Inês Hidelbranda França	10	
Externato Santa Inês	R. Barão de Monte-Mór, 5	Inês Hidelbranda França	26	1
Externato Campineiro	R. Pe. Vieira, 9-C	João Ferreira Campos	8	
Externato Nazaré	R. 24 de Maio, 35	José Lacerda Verneck	41	11
Escola Caetano de Campos	R. Barão de Jaguará, 71	Jorge Nogueira Ferraz	23	
Externato Culto à Ciência	R. Culto à Ciência, 2-C	Lucy Braga C. Silva	18	
Escola Particular	R. F. Penteado, 27-A	Leonila dos S. Rangel	13	
Externato S. Geraldo	R. Benjamim Constant, 64	Maria Pacheco Sobrinho	15	
Externato Mixto	R. Dr. Quirino, 38	Maria das Dores Gouvêa	20	
Colégio São Domingos	Largo 15 de Novembro	Maria R. Rabelo Teixeira	17	
Escola Progresso	R. 7, nº 1	Miguel Rodrigues dos Santos	31	
Escola Particular	R. General Carneiro, 29	Vitório Camarion	19	
Curso Preparatório	Fazenda Velha	André Leckning	23	
Escola Particular	Fazenda Espírito Santo	Antônio de C. Prado (Dr.)	15	
Escola Cesário Mota	Estação Joaquim Egídio	Atílio Martins	19	
Escola "Aurora"	Cosmópolis	Cesar Tosi	24	
Escola Particular	Fazenda Tapera	José de Moura Dias	23	
Escola Particular	Fazenda Capella (Rocinha)	Maria Camargo	34	
Escola Particular	Fazenda Chapadão	Olga Bolliger	32	

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 500 - 503.

Além da Igreja e da Maçonaria, algumas associações também mantinham escolas para as classes populares. A Sociedade Amiga dos Pobres mantinha no albergue, sob sua direção, uma escola. A associação publicava no jornal o movimento do albergue e da escola. Por estas notificações pode-se observar que as aulas eram muito intermitentes indicando que muitos alunos atendidos eram aqueles abrigados pela instituição. Em julho de 1925 apresentou o seguinte movimento: 80 alunos, 40 do sexo masculinos e 40 feminino. Houveram 26 dias letivos e a média de frequência foi de 69 alunos (Diário do Povo, 05/08/25). O Anuário de 1918 registra a existência de uma escola da Associação São Vicente de Paulo com 50 alunos, e a existência de uma creche denominada "Bento Quirino", mantida pela Sociedade Feminina de Assistência à Infância subvencionada pelo Estado²⁹.

Iniciativas do movimento operário organizado no campo educacional também existiram em Campinas na primeira década do século conforme demonstra os estudos de Guiraldelli (1987) e Jomini (1989). Pesquisando os jornais operários, estes autores encontraram indicativos do funcionamento de uma escola social em Campinas, mantida pela Liga Operária de tendência anarquista. Esta escola social foi fundada em fevereiro de 1907, tendo sido seu primeiro professor Renato Salles. Para a instalação da mesma, os associados da Liga fizeram uma coleta de fundos. Artigo publicado na "Folha do Povo" em 16/08/1908, trazia um comentário dizendo que a mesma fora mantida com boa mobília possuindo um número de alunos regulares. Em assembléia realizada dias antes, os associados haviam cogitado a construção de um prédio para a escola. Tudo indica, porém, que tal escola tenha tido vida muito efêmera, pois, o

²⁹ A origem da creche Bento Quirino é atribuída à ação do bispo D. João Neri, que em 1914, fundou a Sociedade Feminina de Assistência à Infância, sociedade filantrópica para fins de manutenção de uma creche, constituída de senhoras da sociedade campineira. Em 1916, foi inaugurado o prédio construído para a creche à R. Cônego Cipião, 802 em terreno doado pela Câmara Municipal para recursos providos da doação de Bento Quirino dos Santos e Major Antônio Corrêa de Lemos. A partir de 1921, passou a funcionar anexo à creche o asilo para órfãs, onde se manteve até 1947. Monografia Histórica de Campinas, op. cit. p. 488 - 90.

Almanaque Histórico e Estatístico de Campinas para o ano de 1911 registrava apenas que se encontrava vago o cargo de professor na Escola da Liga Operária; nos Almanques da cidade e Anuários do Ensino da década de 10 esta escola não foi mais mencionada.

Na década de 20, nada consta sobre escolas operárias, mas sim, a presença insólita das escolas facistas.

Os ventos do fascismo chegaram cedo em Campinas. Em 7 de junho de 1927 deu-se a inauguração da nova sede do Partido Nacional Facista na cidade, que contou com a benção do estandarte pelo Bispo Francisco de Campos Barreto e benção do busto colocado na sala da escola facista. O bispo afirmou sua simpatia pelo facismo destacando seus atributos: *"a defesa dos ideais da ordem e de obediência sincera às autoridades constituídas, não se esquecendo da religião católica..."* Comunicava o jornal que a escola facista funcionaria todos os dias, das 8 às 22 horas e receberia todos os que quisessem estudar, homens, crianças, velhos, moços, operários, etc. O programa seria o mais moderno possível devendo todos os alunos aprenderem português e geografia ensinados por professores puramente brasileiros (Diário do Povo, 07/06/27 e 08/06/27). Além da escola, o jornal notifica a existência de uma "Universidade Popular", do Centro Facista de Campinas. Em 11/10/27, divulga a realização neste estabelecimento de ensino de uma conferência pública a ser proferida pelo Tenente Sr. Carlo Massini sobre "Princípios da História Antiga".

4- AS REIVINDICAÇÕES POPULARES E A MEDIAÇÃO POLÍTICA

A quem se deve a criação do Ginásio de Campinas? Ao Intendente de Higiene e Instrução Dr. Alvares Lobo e ao Dr. Bernardino de Campos. E a escola complementar? Novamente aos esforços do ilustre deputado Dr. Antônio Lobo "e a seu prestígio junto ao venerando cidadão Dr. Bernadino de Campos, então presidente do Estado, e do seu Secretário do Interior" (Almanaque Hist. e Estatístico de Campinas, 1911:

84). E a construção do suntuoso edifício da Escola Normal Carlos Gomes? "... Ao saudoso campineiro Dr Heitor Penteado, então Secretário da Agricultura Viação e Obras Públicas".

Aos nomes de Antônio Lobo e Heitor Penteado são atribuídas várias obras educacionais na cidade. Estes dois líderes do P.R.P em Campinas, perpetuaram seu nome e fundaram sua atuação política contemplando a educação, aliás, um campo bastante propício, como até hoje, para garantir o apoio da população e arrecadar votos.

No contexto da Primeira República, a criação de uma escola, construção de prédios para estabelecimentos de ensino e acesso a cargos públicos possuíam uma enorme relevância. A escola era uma instituição cultural de prestígio cuja presença era vista como sinal de progresso e desenvolvimento. Por isso os políticos davam tanta importância em acumular feitos em obras educacionais, além dos inumeráveis favores prestados em relação a aquisição de cargos públicos no magistério. Afinal, o funcionalismo público era um alvo importante nos pleitos eleitorais e os da rede de ensino ainda mais, devido a capacidade que possuíam de influenciar a população, ou seja, os eleitores³⁰.

Não é fortuito pois, o interesse dos políticos em vincularem seus nomes às obras educacionais. Isto representava ganhos políticos imediatos e também surtia como

³⁰ Professores, diretores e funcionários encaminhavam também suas reivindicações através de petições enviadas à Câmara dos Deputados. Nos Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo encontra-se registrado a leitura de ofícios e petições recebidas e o parecer sobre os mesmos. De Campinas: petição dos serventes do Ginásio do Estado solicitando equiparação de vencimentos (1923: 372); petição da diretoria do Instituto Profissional Bento Quirino solicitando um auxílio para manutenção da escola (1923: 160); petição dos professores da Escola Complementar anexa à Escola Normal de Campinas, solicitando equiparação de vencimentos, (1924: 407); petição do diretor do Externato São João solicitando auxílio para manutenção da escola, onde se achavam matriculados 340 alunos pobres, (1925: 719). O Deputado Enéas Ferreira, representante de Campinas na Assembléia, apresentou na sessão de 13/11/25, três petições uma do diretor, lentes e demais funcionários do Ginásio de Campinas, solicitando equiparação de vencimentos outra de D. Sylvia Simões Magro, professora da Escola Complementar de Campinas, pedindo que lhe fossem extensivos os favores que a lei nº 1640 de 31/12/18, concedia aos funcionários públicos que prestaram relevantes serviços à população por ocasião da pandemia de gripe; e, por último, requerimento do diretor da Escola de Comércio São Luiz, pedindo que os favores concedidos às escolas de comércio em geral fossem extensivos à esta escola (1925: 1425, 1520).

forma de perpetuar a imagem e honorabilidade.

O mérito de criação de uma escola, por exemplo, chegava a ser disputado entre os políticos como no caso da Escola complementar de Campinas cuja criação era atribuída aos esforços do deputado Alvares Lobo. Uma contenda entre partidários e opositores do deputado sobre esta questão chegou até a imprensa da Capital, "Folha da Noite", que publicou um artigo a respeito, transcrito depois pelo jornal Diário do Povo.

"Escrevem-nos de Campinas: Afinal chegamos ao ponto. Ficou de pé sem a menor contestação a nossa afirmativa de que tudo já havia sido preparado pela Câmara desta cidade de 1900-1901, com o auxílio eficaz do Dr. Bento Bueno, então Secretário do Interior, para a criação da escola complementar, sendo que a Câmara desse tempo não pertencia o Dr. Lobo. O missivista de ante-onde virou, mexeu e terminou alegando que, tendo sido o Dr. Antônio Lobo eleito deputado em 1903, no Congresso votou a lei estadual da criação da escola complementar e defendeu a concessão do mobiliário para essa escola e que foi até o Dr. Carlos Guimarães quem apresentou a emenda ao projeto de lei em questão, dando verba para a manutenção da escola. Ora muito bem. Se foi somente isso que ficou dito o que fez o Sr Antônio Lobo, como confessa seu defensor, é claro, claríssimo que ele está longe de ser o criador da Escola Complementar em Campinas, título que se tivesse de ser dado a alguém, com toda a propriedade e justiça caberia ao Dr. Bento Bueno, que era Secretário do Interior na ocasião e foi quem fez a mensagem ao Governo quanto à matéria e conseguiu com o seu prestígio próprio o tão desejado melhoramento" (Diário do Povo, 06/04/27).

O diretório político do P.R.P., agia como intermediador das demandas e reivindicações populares por escola na cidade, como afirma D. Josephina Kulhmann.

"Para a criação das escolas, fazia-se pedido ao diretório político da cidade, e, o diretório se entendia com os órgãos governamentais. Às vezes, nem precisava a população pedir. Eles viam que ficou muito aluno fora da escola, então eles já se entendiam com as autoridades superiores para a criação de escolas".

A própria estrutura e legislação do ensino público no Estado de São Paulo favoreciam e estimulavam a injunção política nos mais ordinários assuntos da educação, principalmente no que se refere a cargos.

A Reforma do Ensino de 1925, revela-se como um exemplo disto. A denúncia ao

clientelismo político que fomentava seria denunciada na imprensa local.

"Sabem muito bem os que elaboram a presente reforma, que é impossível aos governos fugir às pressões e injunções políticas ao redor do provimento deste ou daquele cargo público. Não será prudente romper de uma vez com os chefes políticos, negando-lhes atenção; mas não é prudente e de boa administração abrir portas às intervenções dos políticos, deve-se tender para costumes mais democráticos e mais justos... O sistema adotado para o provimento das cadeiras das escolas normais é uma verdadeira reforma no sentido de recuo: é um sistema em que se escancaram as portas à politicagem de aldeia e fecham-nas à capacidade e ao brio do professor" (Thélio da Rocha, Diário do Povo, 03/07/25).

Estas denúncias seriam ainda mais acirradas pelo jornal a partir da publicação da coluna "Bastidores da Política", assinado pelo pseudônimo "Cabo da Ronda". Nesta seção o articulista tecia críticas mordazes à política local, especialmente à política perrepista abordando comumente a interferência política no campo educacional. Veja este comentário: *"Dizem que a saída do ilustre José Lobo da Secretaria do Interior, deixou muitos funcionários públicos de Campinas com a pulga atrás da orelha. Pelo mesmo motivo, ficou em pandarecos uma agência de colocações, nomeações, etc, etc. Esta morte do Dr. Carlos de Campos foi mesmo um transtorno!" (Diário do Povo, 10/05/27).*

A indicação da nomeação do Major Joaquim Ulysses Sarmiento para Diretor do Ginásio de Campinas pelo diretório do P.R.P., mereceu do articulista um comentário elogioso, para o qual justiça estava sendo feita para pessoa que merecia ocupar tal cargo, mas que estava no esquecimento "por falta de padrinho político" (Diário do povo, 26/07/27).

Cargos públicos ficavam à disposição dos interesses particulares, mesmo entre partidários do P.R.P.. O que contava era as boas graças com os ocupantes dos cargos chaves da administração pública. Novamente encontramos em Cabo da Ronda uma notificação curiosa: *"Fala-se, a boca pequena, que uma autoridade escolar de Campinas, será demitida do seu cargo brevemente e que dois diretores passarão pelo mesmo desprazer. Que falta estão fazendo os Lobos!"* O mesmo se verifica em outra nota: *"O professor Raul Fonseca, muito conhecido em Campinas, de onde foi removido por perseguições de politicalhos sem escrúpulos, acaba de ser nomeado Oficial de Gabinete do Diretor Geral de Ensino" (Diário do Povo, 30/07/27).*

CAPÍTULO V - A ESCOLA NO IMAGINÁRIO SOCIAL

1- RESSONÂNCIA LOCAL DOS DEBATES EDUCACIONAIS

Ecos da centralidade político-social adquirida pela educação no início do século, repercutiu também em Campinas. O jornal *Diário do Povo* oferece um exemplar disto.

Os assuntos educacionais ocupavam lugar de destaque no jornal. Por toda a década de 20, é bastante frequente artigos sobre a educação. A maior parte deles assinados pelo professor da Escola Normal, advogado e jornalista, Norberto de Souza Pinto. Mas, não somente o professor fala de temas pedagógicos. De forma geral a educação era discutida pelos intelectuais da cidade: advogados, jornalistas e médicos.

Sobre o que se fala? Dos mais diversos temas, entre eles ressalta: a defesa do ensino primário, a questão do analfabetismo, a política educacional a nível estadual e federal, formação dos professores e aspectos pedagógicos do ensino. Questões que prescindindo de um público determinado eram tratadas como sendo de interesse social.

O analfabetismo era apontado como uma mancha a ser eliminada. Na seção satírica "Tome Nota", o articulista Machadinho, exaltava sua perplexidade perante os resultados do Recenseamento Escolar de 1920: *"é triste, é pungente, é horrível (sic) verificar-se este numerário de escacha, depois de trinta e um anos de democracia segundo o afirma o líder da federação"* (*Diário do Povo*, 17/08/20).

A República não cumprira suas promessas e o analfabetismo não combinava com o estágio de civilização do país. O problema era de urgência. Na opinião de Romano Barreto, o progresso e as inovações, eram incompatíveis num país analfabeto. Por isso defendia a necessidade das Câmaras Municipais prestarem auxílio ao Governo do Estado para a expansão do ensino:

"Não quero um só instante, que a lógica me abandone: é justa qualquer inovação em país analfabeto?"

A resposta depende da certeza deste estado horrível de nossa gente.

Ela virá dizendo que não, por um gesto triste, desconsolado de cabeça, quando se ouvir que São Paulo, o Estado Modelo tem 77,9% de analfabetos!

A porcentagem podia ser menor se o Governo Estadual tivesse ajudado o Municipal.

De antemão chamamos macaquices, imitações grosseiras, pedantismo estúpido, qualquer inovação, a qualquer movimento outro que não seja o ataque sem tréguas ao analfabetismo" (Diário do Povo, 23/09/20).

As Reformas do Ensino também eram alvo de críticas. A Reforma do Ensino Comercial, teve grande repercussão, considerando o grande número de estabelecimentos de ensino existentes na cidade. Esta reforma encontrou fortes resistências principalmente quanto à inclusão de disciplinas científicas como física, química e trigonometria pois: *"em matéria de ensino comercial o que se quer é prática e para os que vão se dedicar a vida do comércio, estudando-se da teoria apenas o que for indispensável para a mesma profissão" (Diário do Povo, 05/05/25).*

Também a Reforma do Ensino de 1920 recebeu inúmeras críticas principalmente contra a redução do ensino primário e os resultados insatisfatórios da reforma em relação à expansão do ensino.

Em relação às questões pedagógicas, o professor Norberto tratava dos temas mais candentes no pensamento pedagógico da época. Neste sentido pode-se dizer que, de certa forma, a Escola Normal de Campinas, encontrava-se atualizada com os debates educacionais de então. Assuntos como a utilização do cinema como recurso pedagógico, a necessidade do Estado oferecer educação para crianças anormais, a questão dos exames, além de apreciações quanto ao ensino religioso, da geografia, da língua vernácula e a educação moral, recebiam especial atenção deste professor.

Esta última, como era comum, perpassava o discurso de muitos intelectuais da cidade. Para o professor Norberto, a relevância do ensino da moral devia-se:

"Esta educação não tem por objetivo obrigar a saber, mas sim a querer, deve comover mais do que demonstrar; e pelo simples fato de atuar sobre o ser sensível, procede mais

do coração do que do raciocínio, não se propõe a analisar todas as ações do ato moral; trata, antes de tudo, de produzi-lo, de repeti-lo, tornando-o um costume que governe a vida. Na escola primária, sobretudo, não é uma ciência; é uma arte; arte de inclinar a vontade livre à prática do bem" (Diário do Povo, 07/07/25).

Da mesma forma, a concepção de higiene escolar expressava a idéia da necessidade do controle dos impulsos infantis e formação do caráter.

"Nos dias que correm, a higiene acha-se entrelaçada a todos os problemas escolares, desde a entrada e classificação dos alunos em suas respectivas classes, a distribuição do tempo de trabalho, os modos como que se deve ministrar o ensino, até mesmo as condições primordiais sobre a localização do prédio escolar, o mobiliário e o material científico (...)

A higiene escolar consiste na aplicação dos princípios e das regras higiênicas às escolas e seus educandos e mui principalmente do objeto e condições da primeira e do modo de vida de que devem fazer os segundos, protegendo-os contra toda ação que lhes possa ser nociva a saúde. É sob este ponto de vista que se costuma dizer que a Higiene Escolar constitui não somente uma parte da Pedagogia, como também da higiene pública e social" (Diário do Povo, 30/10/25).

Também o professor Norberto, fazia a difusão das novas idéias educacionais escrevendo artigos sobre a pedagogia de Pestalozzi, os aspectos positivos da obra pedagógica do italiano Roberto Ardigo, os aspectos americanos da educação e instrução e a concordância com a utilização de teste para medir inteligência (Diário do Povo, 09/01/25, 25/12/23, 12/10/25, 10/12/25).

A intervenção médica na discussão educacional tinha caráter informativo e pela consideração de aspectos voltados para a puericultura, assistência dentária escolar, educação mental e deficiências de aprendizagem, como se observa no artigo do Dr. Vicente Batista:

"Contudo é bom que se diga: crianças que cedo ou tarde apresentam uma deficiência mental, ou seja, uma visível incapacidade de assimilação de certas disciplinas escolares, nem por isso se inutilizam para o desempenho das profissões e trabalho do adulto."

Como Campinas continuava sendo um centro importante de circulação de idéias e informações não é de se estranhar a atualidade dos debates educacionais que ocorriam ali. A República instituiu mais que um regime político; trouxe novas formas de sociabilidade e compreensão da vida social em que se destacava a questão da educação. De tal forma isto se deu que tornou-se impensável a vida sócio-cultural sem ela e isto não apenas nos grandes centros urbanos mas também, no interior.

As escolas eram no início do século importantes instituições culturais, compreende-se, assim, porque a elas era atribuído tamanha projeção social.

2- A VISIBILIDADE PÚBLICA DO UNIVERSO ESCOLAR

Os acontecimentos educacionais faziam parte da agenda social da cidade. Além de inúmeros artigos sobre educação, o jornal *Diário do Povo* publicava, frequentemente, uma coluna especial denominada "As Escolas" onde eram registrados as mais diversas informações sobre a vida educacional.

Atos administrativos da Diretoria Geral da Instrução Pública e Secretaria do Interior eram noticiados: nomeação de professores, transferências, substituições, exonerações, licenças, criação, reunião e anexação de escolas, data de início e término do ano letivo, data de matrícula nos grupos e escolas reunidas. O jornal informava também, as solenidades de inauguração de escolas, reunião de diretores, visita dos Inspectores de Ensino, palestras e atuações do Delegado de Ensino, concursos públicos para professores.

A par dessas informações eram ainda assinalados, com certa proeminência, algumas atividades escolares consideradas importantes e que se revestiam de uma grande dimensão pública.

Na cidade pequena, as escolas eram espaços de sociabilidade e cultura. Havia uma preocupação muito grande em divulgar os acontecimentos escolares, fosse por parte das escolas públicas ou particulares; principalmente, aquelas que significavam

momentos de ruptura do cotidiano, ou seja, os exames, sessões cívicas, excursões, homenagens prestadas, solenidades de encerramento do ano letivo e entrega de diplomas.

Nestes momentos de visibilidade pública entrecruzavam-se uma série de significações que emergiam das instituições escolares para a sociedade e desta para aquelas.

As datas cívicas, por exemplo, eram solenemente comemoradas, especialmente, sete de setembro, Proclamação da República, dia da bandeira, descoberta da América, abolição da escravatura. Em geral, a programação constava de sessões cívicas com a preleção de um professor, discursos, recitativos, cantos patrióticos pelos alunos.

Nas comemorações de 15 de novembro, os soldados dos "batalhões escolares" do Liceu N. S. Auxiliadora, Ginásio Diocesano, Instituto Cesário Mota e Ateneu Paulista, prestavam continência à bandeira (Diário do Povo, 15/10/21). Nos grupos escolares, ocorria o hasteamento da bandeira seguido de hinos e recitação de poesias pelos alunos (Diário do Povo, 19/11/21).

Às vezes, os eventos cívicos contavam com a presença de autoridades políticas e do ensino. Em 1923, na comemoração do 7 de setembro, o Colégio Ateneu Paulista organizou uma ampla programação que incluiu uma alvorada de fogos, hasteamento da bandeira, missa campal. Depois, foi realizado um almoço para a inauguração do refeitório da escola contando com a participação de várias autoridades da cidade: padres, professores, o Delegado de Ensino, o Prefeito e representantes da imprensa. No Ginásio Diocesano realizou-se sessão solene e o batalhão desfilou pelas ruas da cidade. Nas demais escolas ocorreram sessões cívicas e preleção dos professores e discursos pelos alunos. À tarde a banda municipal tocou na praça Carlos Gomes (Diário do Povo, 08/09/23).

Na data da descoberta da América em 1925, a Escola Normal organizou sessão cívica para a qual foi convidado como conferencista o Dr. Antônio Covello, Deputado

Estadual e líder da bancada. Foram prestadas homenagens aos senhores "drs. Heitor Teixeira Penteado e Antônio Lobo, como reconhecimento dos serviços prestados à Normal." Compareceram ao evento: o Deputado Antônio Álvares Lobo, José Álvares Lobo, Secretário do Interior, Pedro Voss, Diretor Geral da Instrução Pública, Antônio Covello, Deputado Estadual, Eduardo Campos Maia, Juiz de Direito, Miguel de Barros Penteado, Prefeito Municipal, Artur T. de Camargo, Vice-prefeito Municipal.

As homenagens a professores eram muito comuns. Em 26/10/25, a escola Remington realizou festa em homenagem ao diretor da escola. Em dezembro deste ano, na Escola de Comércio Bento Quirino, a turma de contadores homenagearam o professor Aníbal de Freitas (Diário do Povo, 9/12/25). E, no 4º Grupo Escolar, em 1927, as professoras organizaram uma homenagem ao Dr. Heitor Teixeira Penteado, quando foi inaugurado um quadro a óleo do deputado em agradecimento pela criação da escola (Diário do Povo, 06/09/27).

As festas escolares eram momentos de demonstração pública; por isso, não era conveniente o improvisado, ao contrário, convinha o ensaio constante e criterioso como se percebe no depoimento de D. Josephina:

"Os jornais divulgavam as festas; elas eram publicadas como atos importantes para a cultura. E também, os que ensaiavam as festas não improvisavam quase, eles ensaiavam ensaios mesmo. Chegavam a formar peças de teatro, muitas delas eram apresentadas no teatro do Externato São João. Havia festas na Escola Normal. Todas as datas cívicas eram comemoradas nas escolas com uma preleção de um professor e às vezes com uma parte artística dos alunos" (depoimento de 30/03/91).

Os exames obtinham também, grande repercussão pela imprensa. O jornal informava data de chamada de provas orais e escritas e os resultados dos exames finais ou listagem dos aprovados da maioria das escolas públicas estaduais e municipais e escolas particulares de todos os níveis constando o nome do aluno e a nota obtida. Também era divulgado os aprovados em exames preparatórios e exames de admissão.

Neste tipo de informação que o jornal prestava à sociedade encontrava-se embutida a confirmação de mérito e do bom desempenho dos alunos. A promoção era exaltada e parabenizada havendo, até mesmo, a classificação dos melhores colocados acentuando o atributo "aprovado com distinção".

A necessidade de destacar e premiar "os mais capazes" fazia parte das práticas escolares impregnadas de uma concepção educacional fundada na consagração das diferenças educacionais com base no valor do mérito individual. Um sistema de gratificação e comparação permanente entre os alunos, invertia o processo pedagógico no sentido de obtenção do bom desempenho escolar. A exacerbação deste processo culminava em mecanismos como "o dia da aplicação" criado pelo Diretor da Escola Normal, Geraldo Alves Correa, em 1925:

"Trata-se de reunir os estudantes femininos e masculinos do Grupo Escolar Modelo, anexo à Escola Normal e entregar solenemente em presença de suas respectivas famílias e da dos professores e representantes da imprensa os boletins dos 3 melhores alunos de cada classe, havendo sempre por ocasião da entrega, um discurso alusivo ao ato e de conselho aos recompensados e seus colegas" (Diário do Povo, 04/09/25).

O segundo momento da expressão pública do exame consistia nas solenidades de encerramento do ano letivo e entrega dos diplomas. Este cerimonial era um dos mais importantes entre as festividades anuais. Comumente as escolas anunciavam no jornal a data das festas e convidavam a população.

Considerando o pequeno número de pessoas que conseguiam terminar qualquer curso e obter um título, compreende-se a importância deste cerimonial. Mas, o prestígio maior era dado aos bacharelados do Ginásio do Estado, aos normalistas e aos contadores.

As festas de colação de grau na Escola Normal, nos ginásios e escolas de comércio culminavam quase sempre, em bailes ou "soirée" dançante. Veja o comentário a respeito da festa de encerramento do Externato São Luiz: " as contadorandas e seus colegas foram pródigos em gentilezas aos convidados, de forma que a

deslumbrante "soirée" marcou um dia inesquecível nos anais de nossa vida social elegante" (Diário do Povo, 29/11/25).

A magnitude destas festas eram coroadas com o comparecimento de autoridades públicas e intelectuais. Em 1920, na festa de encerramento do ano letivo do Liceu N. S. Auxiliadora compareceram: Dr. Araújo Mascarenhas, presidente da Câmara, Rafael Duarte, prefeito municipal; Dr. Abelardo de Almeida Pires, juiz de direito de 1ª vara, Coronel Thuríbio de Moraes Teixeira, vereador e a comissão examinadora dos reservistas composta por oficiais (Diário do Povo, 16/11/20).

Outro evento importante que ocorria nos finais de ano era a exposição de trabalhos manuais feitos pelos alunos, abertas à visitação pública, realizadas por quase todas as escolas e principalmente pelos grupos escolares. Na seção feminina encontrava-se almofadas de linho, centro de mesa, toalha de linho de ponto de marca, toalha de crivo, vestido de tricô, abajur com aplicação. Na seção masculina: cadernos de recortes, caixa de cartolina e tecelagem, cestinhas em folhas, trabalho de madeira (cantoneira, porta-vasos). (Diário do Povo, 27/11/25).

As exposições mereciam notas elogiosas dos articulistas do jornal como esta feita em relação à exposição do Grupo Escolar de Arraial de Souza: *"Isso evidencia que o seletto corpo docente e seu diretor procuram dar ao ensino dos trabalhos manuais o caráter que exige essa importante matéria (...) todo o material de fácil aquisição e pequeno custo obtido dos recursos locais"* (Diário do Povo, 29/11/25).

O sucesso e importância que cercava este tipo de evento deviam ser grandes pois em 1927, o Inspetor Escolar, Adalberto Nascimento, convocou uma reunião com todos os diretores dos grupos escolares da cidade com o intuito de programar uma grande exposição de trabalhos manuais e gráficos dos alunos dos 14 grupos escolares, 7 escolas reunidas; 78 isoladas; 13 municipais de Campinas, Vila Americana e Monte-Mor. Cogitaram também, para esta ocasião, uma concentração de escoteiros e escoteiras (Diário do Povo, 25/03/27).

3- A ESCOLA POPULAR NA MEMÓRIA DE SEUS ALUNOS __ A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.

Antônio Mennenghoni. Ferroviário aposentado. Nasceu em 1910¹. É o quarto filho entre 13 irmãos. O pai, calabrês, veio para o Brasil como imigrante. Trabalhava como rachador de lenha que era vendida para os trabalhadores da Paulista. Ganhava 150 mil-réis por mês. Como o salário do pai era muito pouco, os filhos trabalhavam para ajudar no sustento da família.

Na Vila Industrial, a família morou por muitos anos. Lá, o pai conseguiu comprar uma casa pequena, 2 quartos, sala e cozinha, por 70 mil-réis.

Tinha 7 para 8 anos quando foi para a escola pela primeira vez. O nome da primeira professora era Maria Sem Braço, chamavam-na assim, porque tinha um braço só. Sr. Antônio conta que a professora era uma moça bonita que dava aula em sua própria casa. Andava de mesa em mesa ensinando a cartilha do ABC. Nesta escola ficou pouco tempo. O pai tirou-o dali e colocou-o na escola do Sr. Miguel na Vila industrial²: *"era particular. Pagava... um aluno pagava 5 mil-réis por mês. Quando era 2 irmãos pagava 8. E nós estudávamos ali com o Sr. Miguel. Era enérgico. Era particular mas era enérgico."*³

Na escola do Sr. Miguel estudou até o quarto livro. Recorda-se do mesmo. Era o livro do Felisberto Carvalho. Refere-se a ele como sendo um ótimo livro. *"Um livro onde se aprendia tudo quanto era a natureza. Era uma maravilha pois além de ensinar tinha retrato dos animais, das aves..."*

¹ Depoimento gravado em 04/04/90 no Centro Beneficente dos Empregados de Locomotivas de Campinas.

² No Anuário do Ensino de 1918, consta a existência de uma escola particular na Vila Industrial de nome Progresso funcionando na R. 7, nº 1, cujo diretor era Miguel Rodrigues dos Santos.

³ As falas dos entrevistados foram transcritas literalmente.

O pai mudou-o novamente de escola. Ele e os irmãos foram estudar com a D. Geni na escola do Albergue. Desta escola não guardou boas lembranças, diz não ter aprendido nada ali. No albergue haviam duas salas, uma para abrigar os pobres e outra para as crianças. Meninos e meninas estudavam juntos. Quando contou para a professora que havia estudado com o Sr. Miguel ela pediu-lhe o livro emprestado e nunca mais o devolveu.

Os exames também deixaram lembranças. O examinador pedia para que o aluno abrisse o livro na página por ele indicada e lesse a lição. O aluno ficava de pé e lia. Depois de ouvir a leitura pedia para que o aluno pegasse a pedra e fizesse a conta, somar, diminuir...

Depois que saiu do albergue não estudou mais. O trabalho iniciava cedo para todos da família. Sr. Antônio começou a trabalhar desde criança. Antes de entrar na Paulista a partir dos 14 anos, trabalhou como ajudante de pedreiro chegando a ser como disse "meia-colher". Logo depois começou a trabalhar na ferrovia, das 9 da noite às 6 da manhã, "sem pão, sem licença e sem férias". A cada semana revesava o horário, às vezes fazia plantão noturno das 16 às 2:30 da manhã. Ganhava 900 réis por dia.

Para o Sr. Antônio o pouco tempo em que passou pela escola foi de grande importância.

"Acho que foi uma grande coisa... Era bonito, viu? Não esqueço dum negócio que era muito bonito. Aos sábados não tinha aula. O professor estabeleceu um ... interessante: ele chamava as meninas, chamava os meninos, aquele que errava pagava, entende? Só de multiplicar, aí um deles era campeão."

Refere-se ao jogo para memorizar a tabuada. O professor fazia 10 perguntas. Quem errava recebia um castigo. A escola era exigente. Quem passava por ela "sabia mesmo".

Também, lembra-se do caderno de caligrafia cujos exercícios gostava de fazer. O

estudo valeu para o trabalho e para a vida:

"Foi tão importante que, naturalmente, naquele tempo era difícil, não havia emprego; então quem sabia escrever e fazer conta era doutor, porque não havia esse negócio tanto que tem hoje de colégio e tal. Então você, queria entrar na Paulista, tudo, tinha que fazer as 4 operações; para entrar na Paulista tinha que fazer um ditado. Então eu terminei, fiz um exame lá e passei prá trabalhar nas máquinas. Então valeu a pena, entende?"

Sr. Pedro. Ferroviário aposentado, nasceu em 1920⁴. O pai era ferroviário e trabalhou como fiscal de abreviador na Mogiana, até aposentar-se em 1927. Ganhava em torno de 250 mil-réis por mês. Primeiro moraram em Araraquara, depois foram para Jundiá e então vieram para Campinas em 1928.

Na Vila Industrial, o pai, a mãe e os 7 filhos foram morar numa casa de colônia existente na rua Francisco Teodoro; por esta casa de 4 cômodos __ sala, cozinha e dois quartos__ o pai pagava 5 mil-réis de aluguel.

No 5º Grupo Escolar, na Vila Industrial, fez o curso primário. O grupo funcionava em prédio alugado pelo Estado e tinha 10 classes. Lembra-se de suas professoras. O 1º ano estudou com D. Edite, o 2º com D. Belmira, o 3º com D. Guilhermina e o 4º com D. Idalina Miranda Hoffmann. Neste grupo tirou o diploma. Ali estudavam os moradores da Vila Industrial:

"Aquele redondeza por ali, era tudo estudado aí. A maioria, outros que tinham privilégio de ter mais dinheiro pagava estudo; aí tinha escola alemã e outras escolas... sei lá se mais forte, né? (...) Agora nós como era pé rapado, então estudava ali, onde o lugar era mais barato, era de graça."

Ao terminar o 4º ano, ganhou o curso de admissão no Ginásio D. Pedro II. Tinha uma *"boa cabeça para matemática"*, mas teve que abandonar os estudos e começar a

⁴ Depoimento gravado em 19/03/90 no Centro Beneficente dos Empregados de Locomotivas de Campinas.

trabalhar. Para o Sr. Pedro, a importância do estudo está diretamente relacionada com a possibilidade de melhoria de vida. Sem estudo diz: " não dá prá gente chegar num ponto privilegiado".

Todos os irmãos chegaram a ir para a escola mas nem todos concluíram o curso primário pois, "naquele tempo a vida era sacrificada... que a situação não dava... é preciso trabalhar e invés de estudar ia trabalhar. Não tinha aula de noite, era só de dia, então isso dificultava."

A possibilidade que teve de continuar os estudos foi frustrada justamente pelas dificuldades de sobrevivência da família:

"Se eu, meu pai fosse um homem que tivesse dinheiro, eu talvez não era o que eu sou. Isso eu digo pra você. E talvez, a mentalidade nossa, talvez modificasse. Mais muitas vezes o sofrimento da vida acarreta, joga você em outro lugar. Eu percebi isso quando estive lá na escola que eu gostava, quando eu fui estudar lá no D. Pedro II; o professor chegou a me elogiar. Disse: __ você tem uma cabeça boa para o estudo, por que você não continua? Eu disse: __ mas eu não tenho dinheiro, eu não tenho condições. Precisava trabalhar. Porque lá, ainda ia de noite, porque de dia eu trabalhava. Quando chegou e terminou o curso, aquele período, então vinha a classificação para entrar no curso, no 1º ano, e aí? Aí, precisava pagar, aí tinha curso de Inglês; nós não tinha condições, pagar aqueles livros pesados. Meu pai não podia comprar também; e, mesmo que eu trabalhasse, não dava."

As dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores para estudar era muito grande; por isso, as escolas públicas tinham para eles tanto valor. Ainda mais as de nível superior ao primário: "A Escola Normal era um maravilhaço. Se você conseguisse entrar na escola normal, era uma grande coisa. Ali você estava feito, porque você pegava o estudo ali mais acessível, e dava prá você estudar uma professora. Porque do contrário não tinha condições... da luta do trabalhador não dava."

Para o Sr. Pedro, ser professor era uma profissão de muito valor e de prestígio: "naquele tempo, chegasse a ser uma professora, ela tinha valor (...) Antigamente, uma professora era uma professora! Ela tinha respeito."

Mas, no seu modo de entender, tudo isto caiu por terra. O ensino era melhor no seu tempo. Aprendia-se muita coisa e o que era aprendido não se esquecia.

"E hoje vê, o estudo nosso era 4 anos. O primeiro grau. Hoje passou para 8 anos o 1º grau. O que nós aprendeu em 4 anos, hoje o pessoal leva 8 anos para aprender... Havia um negócio, o seguinte, você veja bem: havia um modo diferente, não tinha tanta liberdade. Começava pelos estudos da gente. Período da manhã era dos homens. Entrava as 8 e saía meio-dia e meia. O período da tarde era das meninas. Entrava meio dia e meia e saía as quatro e meia. Eh! era separado. Mas antigamente, era tudo separado."

D. Regina nasceu em 1914⁵. Morou toda a sua vida na Vila Industrial. Seu pai era ferroviário; trabalhava na Paulista. A casa em que morou com a família na Vila Industrial, foi construída pelo pai por volta de 1882. Eram uma família grande __ 14 irmãos.

Estudou na Santa Casa, na escola do Asilo de órfãos até o 3º ano. A escola ficava distante de sua casa e ela tinha de fazer o percurso a pé. Quando abriu o grupo na Vila Industrial ela passou para o grupo e concluiu o 4º ano. Quis estudar mais, queria ser professora, porém, a mãe a desaconselhou argumentando precisar dela para ajudar em casa.

Do grupo escolar lembra-se que começou a funcionar com 6 classes, em dois períodos: manhã e tarde. Em cada sala havia 40 alunos. No porão funcionava ginástica e eram realizadas as festas da escola. Os alunos eram todos do bairro porque a vila num instante povoou.

Na Vila tinha professores que davam aulas particulares. Lembra-se de uma professora que se chamava Selma. Ela ensinava as crianças mais carentes que não podiam ir para a escola. D. Selma, conta, tinha um grupinho de 20 alunos, mas era muito pobrezinha. D. Regina não estudou nesta escola mas tornou-se amiga da professora. Pedia ao bucheiro pedaços de fígado para levar para ela.

Recorda-se também do professor Miguel Rodrigues dos Santos que abriu uma escola na rua Coronel Antônio Álvares. Para D. Regina ele era um grande professor. *"Quem sabia, quem com ele aprendia, quem ele ensinava, ficava aluno dele, saía sabendo. A escola*

⁵ Depoimento gravado em 26/03/90, na residência da entrevistada.

dele era bacana, tinha exame..."

Todos os seus irmãos estudaram pelo menos até o 4º ano porque *"naquele tempo quando tinha o 4º ano já era doutor. Mas era assim, pouco estudo"*.

Porém, este pouco estudo parece muito frente ao que se aprende atualmente. *"No quarto ano eu já saí da escola. Então agora, muita coisa que fala na televisão eu sei e eles não sabem. Como é que sabe tudo e não sabe nada?"*

Sr. Renné. Nasceu em 1914⁶. Filho de imigrantes, o pai era francês e a mãe italiana. Eram 8 irmãos. A família morou sempre na Vila Industrial. O pai ferroviário, começou a trabalhar na Mogiana logo que chegou ao Brasil com 13 anos de idade. Trabalhou como contra-mestre dos caldeiros; aposentou em 1929 após 30 anos de trabalho ganhando por esta época 600 mil-réis, considerado um salário relativamente bom.

O Sr. Renné tomava o bonde na Vila Industrial para ir estudar no grupo que ficava no centro da cidade. No 2º Grupo Escolar fez o curso primário, um curso muito bom na avaliação do Sr. Renné: *"naquele tempo, a escola do governo era muito boa, principalmente o primário. O primário era tão bom que a gente ia para o curso mais adiantado e não encontrava dificuldade nenhuma, porque era puxado o primário."*

A trajetória de escolarização do Sr. Renné não terminou no primário. Aos 15 anos, iniciou o curso de comércio na Academia de Comércio São Luiz, onde se formou contador.

"É lá que eu fazia uma vida difícil, porque eu trabalhava com o meu tio no armazém que ele tinha na cidade, chamava "Casa Semanal", e, voltava prá casa, jantava e ia estudar. Estudava no São Luiz quando saía à noite do estudo, ainda ia fazer tiro de guerra que a escola tinha."

Todos os irmãos estudaram, todos chegaram a terminar o curso de contabilidade, com exceção das mulheres (duas) que concluíram apenas o primário. O pai nunca

⁶ Depoimento gravado em 18/12/90, SESC, Campinas.

tinha ido a uma escola mas era exigente com os filhos em relação ao estudo. *"Meu pai valorizava a escola; tanto é que quando nós éramos pequenos ele já queria que a gente estudasse, que entrasse no colégio."*

Seu pai sabia bem o francês. Quando vieram para o Brasil, o avô procurou um professor particular que dava aulas de francês à noite para o seu pai, por isso, ele falava bem o francês sendo comum servir de interprete para pessoas que precisavam falar ou traduzir alguma coisa nesta língua.

Na Vila Industrial eram poucos os que como ele e seus irmãos conseguiram prosseguir os estudos além do primário.

"A maioria não estudava não, porque a vida na Vila Industrial era uma vida meio difícil, então os pais não deixavam estudar. Eu mesmo estudava trabalhando, né? Quer dizer então que se tornava uma coisa muito difícil. Então, aquele pessoal que vivia com dificuldade, não ganhava bem, tinha que por os filhos também para trabalhar."

A necessidade de trabalho dos filhos menores para complementar o orçamento familiar não era o único obstáculo à continuidade dos estudos. O curso primário era um curso difícil. *"No curso primário os exames eram difíceis. Hoje é muito mais fácil. O curso primário antigamente era duro."*

Porém a dificuldade é atrelada à qualidade da escola:

"Aprendia tudo quanto era coisa que hoje não aprende. A gente sabia todas as capitais do Brasil, que hoje você pergunta aí prá um camarada formado no Ginásio não é capaz de responder."

O valor da escolarização é vinculado também à possibilidade de inserção no mercado de trabalho: *"Felizmente estudei, consegui não muita coisa mais serviu."* E complementa:

"Terminei a escola de comércio, datilografia, não estudei mais, porque logo depois que eu fui trabalhar com meu tio, apareceu essa oportunidade no escritório de fazer concurso e eu fui classificado em 2º lugar. Tinha, parece, 6 vagas e eu consegui o segundo lugar."

Por que eu consegui o segundo lugar? Porque eu estudava. Então, a pessoa que não estuda não consegue nada. Aquela turma que pegou o primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto lugar era tudo gente que tinha estudado. Agora os que não estudaram ficaram lá para trás, não conseguiram nada."

Trajetórias de sentidos múltiplos. A experiência de escolarização das classes populares em Campinas, no início do século configura um quadro de contradições. A defesa da educação popular é um coro de mil e tantas vozes que ensurdesse e atordoava. O Estado age como um entusiasta, porém, as boas intenções desvanecem ao menor confronto com as condições de permanente falta de recursos... Para as classes populares o imperativo: é preciso educar o povo! ressoa em sentido inverso adquirindo um caráter reivindicativo e de afirmação de um direito, no lugar ouve-se "queremos escolas".

Mas, a trajetória de escolaridade é para o povo um percurso cheio de obstáculos: conseguir a vaga, manter os filhos na escola, protelar a contribuição que o trabalho infantil possa dar ao orçamento familiar, torcer pelo sucesso dos filhos na escola; luta cotidiana, submersa, latente pelo direito à educação, pelo acesso e permanência dos filhos na escola.

Esta escola, mesmo possuindo um caráter moralizador, de controle e de disciplinarização, mesmo seletiva e excludente é extremamente valorizada pela população. No limite, é a instituição possível de ser demandada. Poucos anos passados nela deixaram raízes significativas. No imaginário sobre a escola está presente a sua contribuição para a inserção no universo do trabalho, forma especial de relação com a cultura, melhoria de vida, novas formas de sociabilidade e participação política.

A visibilidade pública da vida educacional em Campinas, oferece uma visão da importância social da educação permitindo supor a relevância da mesma no meio popular. No início do século a educação era um canal de inserção no universo político, social, econômico e cultural. A exclusão das classes populares da escola significou, de certa forma, o alijamento de todas estas possibilidades.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tempos era do império dos senhores de terras e pés de café. Mas a sociedade brasileira passava por grandes transformações, no final do século passado e início deste, com a instituição do trabalho livre, a expansão da economia cafeeira agro-exportadora, o regime republicano, o crescimento urbano das cidades, a industrialização, a modernidade. Estas transformações, expressão do desdobramento do capitalismo no país, repercutiam também nas pequenas cidades afetando profundamente o modo de viver das pessoas.

Em Campinas, a preponderância da sociedade agrária de economia cafeeira, combinava conservação e mudança. Configurando-se como o centro econômico mais importante do interior do Estado de São Paulo, a cidade tinha um núcleo urbano dinâmico possuindo serviços de infra-estrutura básica __ água, esgoto, luz e bondes elétricos, calçamento, limpeza pública, serviço de correios e telégrafos e telefone; além de uma diversificação de atividades econômicas __ indústrias e principalmente o setor de comércio, e culturais __ teatros, cinemas, jornais, centros de cultura, academia de letras, escolas de ensino primário, normal e secundário.

Mantendo traços de uma sociedade altamente hierarquizada permitia a distinção entre a elite política, econômica e sócio-cultural e o povo, o operariado, a gente comum. A diferenciação de classes perpassava a diferenciação de mundos, formas diferentes de participação na sociedade e de relação com o trabalho, a política, a cultura, a utilização dos serviços públicos.

A pesquisa revelou serem precárias as condições de vida e trabalho das classes populares na cidade no início do século e, em especial, na década de 20. Em geral, os trabalhadores recebiam baixos salários, residiam em lugares insalubres e em moradias em péssimas condições, pagavam caro pelo aluguel, alimentação e gêneros

de primeira necessidade; não possuíam assistência à saúde e a maioria não tinha acesso à educação. Neste sentido, a condição de exclusão, parece-me, ter sido aspecto característico do modo pelo qual as classes populares viveram esta sociedade neste período. No entanto, esta condição não se via como determinação absoluta. O outro lado da experiência da exclusão das classes populares revela, a meu ver, estratégias de incorporação, resistência e luta pela participação nesta sociedade, estratégias cotidianas de organização, e reivindicações.

É significativo pois, o número de associações constituídas pelas classes populares na época: associações beneficentes, de auxílio-mútuo, de categorias profissionais específicas, de caráter sócio-cultural e étnico (como as associações de negros e imigrantes). Além das associações criadas para prestar auxílio em diferentes áreas, defender interesses profissionais e promover atividades sócio-culturais e de lazer a seus membros, na experiência cotidiana inscrevia-se também, lutas episódicas como as inúmeras greves que foram realizadas na cidade durante a Primeira República. Abaixo-assinados, petições, ofícios, queixas e reclamações noticiadas no jornal, e encaminhadas à Câmara Municipal foram outros mecanismos utilizados pelas classes populares para manifestar a infração de direitos ou encaminhar suas reivindicações por serviços urbanos — água, luz, esgoto, transporte, entre outros.

Neste movimento social é possível entrever efetivamente a ação dos sujeitos na história e também uma forma determinada pela qual se constituía a participação social. No contexto da época, as classes populares se colocavam como atores políticos, empreendendo ações que não chegavam a se configurar como acontecimentos históricos de ampla repercussão como os tumultos, rebeliões, revoltas. É uma luta subterrânea de pequenos e grandes ganhos e derrotas que ganha significação quando remetida a experiência própria dos sujeitos e que se contabiliza nas relações de força e poder que se estabelecem na sociedade. Evidencia, de certa forma, como se manifestava a "pressão" da população em relação ao poder público municipal e as interferências e limitações na direção das políticas públicas.

No que se refere à relação entre as classes populares e a educação, as evidências levantadas pela pesquisa levam-me a supor que a educação passa a fazer parte dos projetos de vida das classes populares no início do século e cresce a sua importância nestes projetos no transcorrer das primeiras décadas. Isto parece ter sido em decorrência da difusão do ideário liberal de educação, aliado a constituição de um imaginário de supervalorização social da escola, além das exigências sociais cada vez maiores, por uma cultura letrada, impostas por uma sociedade em processo de urbanização e em vias de industrialização, além da própria expansão do ensino público. No entanto, a "educação popular" configurou, desde sempre, para as classes populares, uma realidade adversa, onde se entrecruzam a oferta insuficiente e em condições precárias, a demanda por escolas, dificuldades de acesso e permanência, os processos de exclusão, mas também, valores e esperanças.

Por volta da Proclamação da República a educação popular praticamente inexistia em Campinas, com exceção de algumas poucas escolas públicas de primeiras letras e escolas estrangeiras mantidas por associação de imigrantes.

A expansão do ensino público na cidade ocorreu de forma lenta e priorizando o núcleo urbano em detrimento da zona rural. O crescimento maior do número de escolas e matrícula verifica-se na década de 20, quando foram criados mais quatro grupos escolares em bairros populares. No entanto, no final da década, o ensino público ainda atendia uma pequena parte do conjunto da população em idade escolar. Mesmo assim, a cidade apresentava no setor educacional público situação privilegiada quando comparada a outras regiões do Estado. Possuía além de grupos escolares, uma escola normal, um ginásio de ensino secundário e uma escola profissional criada no final da década de 20. Porém, o ensino público denotaria a função social que a educação cumpria, desde esta época, no que se refere à seleção social. Dessa forma, enquanto o ensino primário e profissional destinava-se às classes populares, o ensino normal e secundário atendia as classes médias e as elites.

Outra particularidade do setor educacional na cidade era o número de escolas

particulares de diferentes tipos e níveis. Sobressai não apenas o ensino regular como ensino de línguas, música, preparatórios e cursos comerciais. O que permite considerar por um lado, a ampliação das exigências educacionais de uma sociedade em processo de urbanização e, por outro, as demandas por educação em todos os níveis e modalidades.

A rede pública de ensino primário foi a que propiciou, em grande parte, o acesso das classes populares à educação. Era notadamente as escolas mais acessíveis para as camadas sociais empobrecidas da sociedade.

No entanto, as classes populares em Campinas, também se utilizaram de outras possibilidades que se apresentavam e segundo seus interesses e necessidades particulares. Ressalta-se as escolas estrangeiras, localizadas em áreas urbanas e rurais, o Colégio São Benedito voltado para a educação dos negros, a existência temporária da escola moderna da Liga Operária de Campinas de tendência anarquista, as escolas populares mantidas por ordens religiosas, associações beneficentes e pela maçonaria, e até mesmo, a manutenção do ensino pago, haja visto a inúmeras pequenas escolas particulares espalhadas pelo campo e pela cidade.

Efetivamente, a educação escolar passa a fazer parte de um universo social mais amplo. O que antes se restringia quase exclusivamente ao acesso das elites torna-se de interesse público. Na vida da pequena cidade, as escolas se estabelecem hierarquicamente como centros de divulgação e irradiação de cultura. E isto, se manifestava pela própria arquitetura dos prédios escolares, pelo tratamento prestigioso dado aos diretores e professores, as festas, solenidades e atividades culturais promovidas por elas; enfim, a visibilidade pública do universo escolar.

A trajetória de escolarização das classes populares apreendida a partir das entrevistas realizadas exemplificam a realidade do processo de escolarização destas classes no início do século; processo marcado por problemas, valores e lutas. A memória popular sobre a escola explicita, no meu entender, a luta cotidiana do povo pela educação, episódios ordinários envoltos na manutenção dos filhos na escola; a

procura de vagas nas escolas públicas; no pagamento de escolas particulares; a exitação entre a necessidade da educação e do trabalho; as dificuldades do estudo e dos exames escolares; as experiências sociais e intelectuais nela adquiridos; a valorização da escola impregnada da projeção de possibilidade de melhoria de vida associada a uma melhor inserção no mundo do trabalho.

O objetivo deste trabalho era o de compreender o processo de escolarização das classes populares no início do século. A síntese das informações que a pesquisa revela, descrita anteriormente sobre a cidade de Campinas, suscita algumas suposições e questionamentos amplos concernentes à relação entre as classes sociais, o Estado e a educação popular.

Na Primeira República, a educação tornou-se uma das questões centrais do projeto de modernização do país. Fazia parte dos interesses de diferentes setores sociais, fosse como mecanismo de controle e disciplinarização do trabalhador, instrumento de recomposição política, seja como mecanismo de reforma social e moral, veículo de ascensão social ou de luta contra a sociedade capitalista. É possível portanto, perceber no movimento de defesa da democratização da educação tanto elementos de um projeto político-pedagógico de dominação social quanto elementos de resistência e luta contra esta dominação e mesmo, o entendimento social da educação como medida democrática e direito de cidadania.

A compreensão da educação popular neste período requer a consideração desse conjunto de interesses antagônicos, embates e confrontos cujas repercussões interferiam na própria condução da política educacional. De parte das classes populares destaca-se o universo de valores em torno da educação e as demandas por escolas.

A simples idéia de educação popular, entendida como educação para todos, inserida nos princípios republicanos, significou uma medida democrática de ganhos sociais irrefutáveis. Porque se colocava como direito do conjunto da população algo

que vinha sendo historicamente privilégio de apenas uma classes social. No entanto, a própria concepção de educação popular trazia intrínseco o caráter de classe que a educação permaneceria a ter no país.

De qualquer forma, para as classes populares vislumbrava-se um horizonte de possibilidades ampliado pela disseminação da noção ideológica de educação e pelos dados comprovados pela experiência. O projeto liberal atribuía à educação um poder modernizante capaz de minorizar as diferenças sociais e, ainda, condicionava as oportunidades educacionais ao mérito pessoal legitimando as credenciais educacionais para a ocupação de diferentes lugares na sociedade; o que efetivamente, encontrava aportes na realidade. Embora, não fosse o único critério, a educação oferecia nas primeiras décadas do século, possibilidades reais, ainda que limitadas, de ascensão social: o exercício de atividades de maior prestígio, de caráter não-manual como serviço público, trabalho em escritório, carreiras políticas e liberais. E isto era percebido pelos vários segmentos da sociedade. Naquele momento histórico, ela passa a ser utilizada também, como critério para seleção de trabalhadores para atividades no setor de comércio, transporte e indústria.

A importância da educação para as classes populares pode ser compreendida neste universo das representações e das necessidades impostas pelo trabalho e pela vida social.

Os rudimentos da leitura, escrita e cálculo tornavam-se cada vez mais imprescindíveis para a participação política, econômica social e cultural. Os valores e significações em torno da educação escolar eram valores socialmente compartilhados. Para as classes populares poderiam estar articulados com o projeto de melhoria de vida. Isto poderia referir-se tanto à aspiração por ascensão social __ melhor padrão de vida, melhores empregos e salários, quanto às estratégias para sair da situação de miserabilidade em que viviam, do estigma criado em torno do homem analfabeto e ignorante; pelas necessidades de buscar condições mais favoráveis de vida, inserir e participar de uma sociedade moderna e letrada; o que implicava na apropriação de

experiências sociais, culturais e intelectuais específicas possibilitadas pela escola.

Há de considerar ainda que mesmo a educação popular, no período analisado, atendia um pequeno número de pessoas, entendendo porque, entre as classes populares a distinção dada aos que tinham algum estudo e a consideração acentuada que recebiam aqueles que alcançavam concluir o curso primário.

Por tudo isso, explica-se as demandas populares pela escola no início do século. Demanda intrinsecamente vinculada à oferta e explicitada de diversas formas: na procura pela vaga nas escolas públicas, pela apropriação de todas as oportunidades de escolarização, no pagamento de escolas particulares; também nas solicitações encaminhadas diretamente aos poderes públicos ou mediadas pessoalmente pelo político local ou pelo diretório do partido político. Luta cotidiana pela educação que se soma às lutas populares por melhores condições de vida e trabalho.

Embora possuindo particularidades no conjunto das demandas por equipamentos urbanos, como as demais, também direcionada, sobretudo, para o Estado. Nesta relação sobressai as condições da oferta e do atendimento à educação popular.

O sistema público estadual de ensino primário tornou-se o grande promotor da educação popular desde então. Era o mais acessível às camadas populares por ser gratuito e oferecer maior número de vagas. A democratização do ensino foi entendida, essencialmente, no seu aspecto quantitativo. Verifica-se portanto, a grande preocupação dos Governos do Estado de São Paulo com a expansão do ensino primário. Porém esta expansão revestiu-se de aspectos contraditórios.

O atendimento a interesses políticos aliado a falta de recursos financeiros foi o pano de fundo no qual esteve à deriva a política educacional do Estado. No discurso prevaleceu os compromissos irrevogáveis com a democratização do ensino, na prática um conjunto de medidas que buscavam a execução de uma política social de baixos custos e de resultados rápidos. O privilegiamento dos centros urbanos em detrimento da zona rural onde se encontrava a grande maioria da população pode ser

compreendida não só decorrente do interesse em controlar e disciplinar as massas trabalhadoras como também devido à pressão das demandas populares concentradas nas cidades e as facilidades e a proporção dos ganhos políticos que advinham de tal orientação. Ainda perdurariam os problemas do ensino rural no Estado e a marginalização educacional do homem do campo.

O acesso à escola primária foi garantido apenas em parte uma vez que a oferta manteve-se insuficiente para atender as necessidades da maioria da população rural e também das cidades. Da mesma forma, neste período, tem origem os problemas que perduram a mais de um século na rede pública de ensino: precariedade da rede física, com exceção de alguns grupos escolares, carência de recursos materiais, diferenciação do ensino rural e urbano, baixos salários dos professores e formação deficitária dos mesmos. Além das dificuldades de acesso destaca-se a inviabilidade da permanência proveniente da alta seletividade do ensino primário.

A multiplicidade de interesses antagônicos em torno da educação manifestado por diversos segmentos sociais aliado às demandas populares pela escola e considerando a experiência de escolarização das classes populares, torna difícil crer em mitos como o da atuação unilateral dos liberais na luta pela democratização do ensino nesta época ou o da antecipação do Estado às reivindicações populares e, principalmente, a existência de um desinteresse da população pela escola. Ao contrário, elas atestam o que tem sido a difícil trajetória do povo no sentido de apropriar-se de um mínimo de escolaridade e de conquista da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio.** "Educação e Patrimonialismo". In: XIV Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 1990, mimeog.
- AFFONSO e PINTO, Maria Nívea.** **Culto à Ciência __ Cento e Treze Anos a Serviço da Cultura**, Campinas, 1986.
- ALMEIDA JUNIOR, A. de.** **O Saneamento pela educação.** Tese defendida perante a Fac. de Medicina de São Paulo, 1922.
- AMARAL, Leopoldo.** **Campinas: recordações.** São Paulo, Seção de Obras do Estado de São Paulo, 1927.
- ANTUNHA, Heládio C. Gonçalves.** **A Instrução Pública no Estado de São Paulo __ a reforma de 1920.** São Paulo, EDUSP, 1976.
- AMARAL, Tales de.** **Saudade.** São Paulo, Cia Editora Nacional, 1966.
- ARROYO, Miguel G.** "Educação e Exclusão da Cidadania", In: BUFFA, Ester et alli. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1987.
- _____. "Na Carona da Burguesia" In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte (3):17 - 23, jun 1986.
- AZANHA, José Mário Pires.** "Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista". In: **Educação Alguns Escritos.** Nacional, São Paulo, 1987.
- AZEVEDO, Fernando.** **A educação pública em São Paulo - inquérito para o Estado de São Paulo em 1926 .**São Paulo, Cia Editora Nacional, 1937.
- BORGES PINTO, Maria Inez M.** **Cotidiano e sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo, 1890-1914.** Tese de doutoramento, São Paulo, USP, 1984.
- BOSI, Ecléa.** **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 2 ed. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, 1987.

- BUFFA, Ester et alli. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1987.
- CAMPOS, Maria Malta. **Escola e Participação Popular: a luta por educação em 2 bairros operários de São Paulo.** Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1985.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. **A Luta dos Trabalhadores pela Escola.** São Paulo, Loyola, 1989.
- CARVALHO, Célia Pezzolo. **O Díficil Acesso à Escola Pública.** Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, 1988.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados __ o Rio de Janeiro e a República que não foi.** Schwarcz Ltda, São Paulo, 1989.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 - 1931).** Tese de Doutorado, FE/ USP, São Paulo, 1986.
- CASALECCHI, José Enio. **O Partido Republicano Paulista (1889/1926).** São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CASTORIADIS, C. **A Experiência do Movimento Operário.** São Paulo, Brasiliense, 1985.
- COSTA, Ana Maria Infantosi da. **A Escola na República Velha.** São Paulo, EDEC, 1983.
- CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade Temporã.** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1970.
- DECCA, Edgar de. **1930: o silêncio dos vencidos.** São Paulo, Brasiliense, 1988.
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **A Vida Fora das Fábricas __ cotidiano operário em São Paulo 1920 - 1934.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (org.) **Velhos Mestres de Novas Escolas; um estudo das memórias dos professores da Primeira República em São Paulo. Relatório de Pesquisa.** CERU/INEP, 1984.
- _____. **Observações Sociológicas sobre um Tema Controverso: População Rural e Educação em São Paulo.** Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1979.

- _____. "O Coronelismo e a Educação na Primeira República". In: **Educação & Sociedade**, (34): 44 - 74, dez 1989.
- _____. "Cidadãos Analphabetos: Propostas e Realidade do Ensino Rural em São Paulo na Primeira República". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71): 5 - 19, nov 1989.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola - educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FOOT, Francisco e LEONARDI, Victor. **História da Indústria e do Trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte**. São Paulo, Graal, 1982.
- GEBARA, Ademir. **Campinas 1869 - 1875: Republicanismo, Imprensa e Sociedade. Tese de Mestrado**, São Paulo, USP, 1975.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- GOHN, Maria da Glória . "Movimentos Sociais, Cidadania e Educação". In: **Educação Municipal**, 2(5): 47-55, nov. 89.
- GOMES, Eustáquio. **Ensaio Mínimo**. Campinas, Editora Unicamp, 1988.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1987.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz Terra, 1985.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana, Jornalisata, Político, Educador. **Tese de Doutorado**, São Paulo, USP, 1986.
- HOBSBAWN, E. **Rebeldes Primitivos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- HOGGART, R. **As Utilizações da Cultura**. v.1, Lisboa, Ed. Presença, 1973.
- INQUÉRITO sobre a Instrução Pública realizado pelo jornal Estado de São Paulo de fev. a maio de 1914, mimeog.
- JOMINI, Regina C. Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuição e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Tese de Mestrado**, FE/UNICAMP, Campinas, 1989.

KOWARICK, Lúcio Félix. As Lutas Sociais e a Cidade. São Paulo, Passado e Presente, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

LAJOLO, Marisa Philbert. Usos e abusos da literatura na escola (Bilac e a literatura escolar na República Velha). Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1979.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, Enxada e Voto __ o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo, Alfa-Omega, 1986.

LEME, Dulce Pompeu de Camargo. Trabalhadores Ferroviários em Greve. Campinas, Unicamp, 1986.

LIMA, Sandra Lúcia. O Oeste Paulista e a República. São Paulo Vértice, 1986.

LOPES, José S. Leite. "Anotações em torno do tema: Condições de vida na literatura sobre classe operária". In: MACHADO DA SILVA (org.) Condições de Vida das Camadas Populares. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

LOVE, Joseph. A Locomotiva __ São Paulo na Federação 1889 - 1937. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

LUIZETTO, Flávio. Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional. Tese de Doutorado. São Carlos, USP, 1984.

MACEDO SOARES, José C. Escolas de Fachada. Crítica da Organização das Escolas Públicas no Estado de São Paulo em 1920. Artigos Públicos no Estado de São Paulo, s/ed. 1920.

MACHADO NETO, A. L. Estrutura Social da República das Letras. São Paulo. Grijalbo, 1973.

MACIEL, Cleber da Silva. Discriminações Raciais __ negros em Campinas 1888 - 1926. Campinas, Unicamp, 1987.

MARIANO, Júlio. História da imprensa em Campinas. Campinas, Publicação da Associação Campineira de Imprensa, 1972.

MARONI, Amnéris. A Estratégia da Recusa. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MAZOLINI, Lygia Gonçalves Constantino. Habitação Popular em Campinas: o antigo e o novo. Tese de Mestrado. Araraquara, UNESP, 1990.

- MAZZOTTI, Tarso Bonilha.** Educação Popular Segundo os Sindicalistas e os Comunistas Revolucionários na Primeira República. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1987.
- MICELI, Sérgio.** Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 - 1945). Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- MICOLI, Antônio Carlos.** Campinas 200: imagens da Saudade, 1974.
- MONARCHA, Carlos.** A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira- a escola nova. São Paulo, Cortez, 1989.
- MONOGRAFIA HISTÓRICA DE CAMPINAS.** Rio de Janeiro, IBGE, 1952.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal.** O Ideário Republicano e a Educação __ Colégio Culto à Ciência de Campinas (1869 - 1892). Tese de Mestrado, USP, São Paulo, 1981.
- MUNAKATA, Kazumi.** "Compromisso do Estado". In: *Revista Brasileira de História*. (7), São Paulo, Marco Zero, 1984.
- NAGLE, Jorge.** Educação e Sociedade na Primeira República. Tese de Livre Docência, Araraquara, 1966.
- NUNES, Edison.** "Carências Urbanas, Reivindicações Sociais e Valores Democráticos". In: *Lua Nova* (12): jun. 1989.
- PAIVA, César.** "Escolas de Língua Alemã no Rio Grande do Sul, o Nazismo e a Política de Nacionalização". In: *Educação & Sociedade*, São Paulo (26), abril 1987.
- PAIVA, Vanilda.** Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola, 1987.
- PAULA, Carlos F. de.** Culto à Ciência, Colégio, Ginásio e Colégio Estadual. Monografia Histórica. Campinas, 1946.
- PERES, Tirsa Regazzini.** Educação Republicana: Tendências de Reconstrução do Ensino Secundário Brasileiro. Tese de Doutorado, Araraquara, 1973.
- PEIXOTO, Ana Maria Casassanta.** Educação no Brasil Anos Vinte. Loyola, São Paulo, 1983.

- PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Política e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- PINHEIRO, Paulo S. & HALL, Michael M. **A Classe Operária no Brasil -- 1889 - 1930, documentos**. v.1 São Paulo, Edições Omega, 1979.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar - a utopia da cidade disciplinar, 1890-1930**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo, Cortez, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. "Sobre Classes Populares no Pensamento Sociológico Brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes)"; in: CARDOSO, Ruth C. L. (org.) **A Aventura Antropológica __ Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SAES, Décio. **Classe Média e Política na Primeira República Brasileira (1889 - 1930)**. Petrópolis, Vozes, 1975.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça __ a Política Social na Ordem Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro, Campus, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 18 ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- SEMEGHINI, Ulysses C. **Campinas 1860 - 1980 __ Agricultura, Indústria e Urbanização. Tese de Mestrado**. Campinas, IE/UNICAMP, 1988.
- SILVA, Eduardo. **As Queixas do Povo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SPÓSITO, Leonor Maria. **O Povo Vai à Escola**. São Paulo, Loyola, 1984.
- TANURI, Leonor Maria. **O Ensino Normal em São Paulo - 1890-1930**, São Paulo, FEUSP, 1979.
- TEIXEIRA LOPES, Eliana Marta Santos. **Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do sec. XVIII**. São Paulo, Loyola, 1981.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. v. I, II, III. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase; estudios sobre la sociedad pré - industrial**. Barcelona, Editorial Critica, 1979.

WAGNER, Reinbart. "Os Parceiros de Ibicaba"; in: **Trabalhadores** (3), Campinas, 1989.

ZIMMERMANN, Maria Emília Marques. **O PRP e os Fazendeiros do Café**. Campinas, Unicamp, 1986.

Revistas

Revista Escolar _ Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo
ano I, nº1, 01/01/25; nº6, 01/06/25; nº7, 01/07/25; ano III, nº30, 01/07/25

Revista Educação _ Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo
v.I, nº1, out.1927; nº2, nov.1927; nº3, dez. 1927; v.III, nº2, maio 1928.

Imprensa Oficial

Diário do Povo

Anuários, Anais, Relatórios e outros

Anais da Assembléia dos Deputados de São Paulo 1920 - 1930 (Arquivo Público do Estado de São Paulo)

Atas da Câmara Municipal de Campinas de 1920. (Biblioteca da Câmara de Veradores da Prefeitura de Campinas)

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo; publicação da Diretoria da Instrução Pública, 1910/11; 1915; 1917; 1918; 1923; 1924/25; 1936/37.

Almanaques de Campinas (Centro de Memória da UNICAMP)

- . Almanach de Campinas de 1892. Campinas, Typografia Cardona, 1892.
 - . A Cidade de Campinas _ 1901. Campinas, Typ. a vapor Livro Azul, 1900.
 - . Almanach de Campinas para 1908. Campinas, Casa Mascotte, 1908.
 - . Almanach Histórico e Estatístico de Campinas para o ano de 1912. Campinas, Mascotte, 1911.
- Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro, Ed. "O Norte", 1922.
- Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 1920 - 1930 (Biblioteca da UNESP/ Araraquara)
- Estatística Escolar de 1930. nº1, jun. 1931. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.
- Índice Alfabético das Leis, Resoluções e demais atos promulgados pelo Executivo de 1920 a 1934. Campinas, Casa Mascotte, s/d.
- Recenseamento do Brasil, realizado em 1920. v.IV, 1º, 2º, 5º, 6º parte. Rio de Janeiro, Typ. da Estatística, 1928. (Biblioteca setorial do IFCH/UNICAMP)
- Recenseamento Escolar de 1920. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Dr. Alarico Silveira por Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Publica. Estado de São Paulo, 1920.
- Relatório apresentado à Câmara Municipal pelo prefeito Orozimbo Maia, exercício de 1928. Campinas Tip. Casa Mascote, 1929. (Biblioteca Pública Municipal de Campinas)
- Relação de Vereadores das Câmaras Municipais de Campinas, desde a composição em sua instituição no ano de 1797, por NOVAES, José Nogueira (org.) Campinas, 1974. (Biblioteca Pública Municipal de Campinas)
- Livro de Matrícula do 1º Grupo Escolar, ano de 1928. (EEPG Francisco Glicério)
- Livro de Matrícula do 4º Grupo Escolar, ano de 1930. (EEPG Orozimbo Maia)