

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANA NUNES DA SILVA

**Na transição rural-urbana: a passagem da  
Escola Mista do bairro Felipão na história da  
educação pública campineira**

Campinas  
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Na transição rural-urbana: a passagem da Escola Mista do  
bairro Felipão na história da educação pública campineira**

Autora: Eliana Nunes da Silva

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Na transição rural-urbana, a passagem da Escola Mista do  
bairro Felipão na história da educação pública campineira**

Autor: Eliana Nunes da Silva

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Doutora Vera Lúcia Sabongi De Rossi

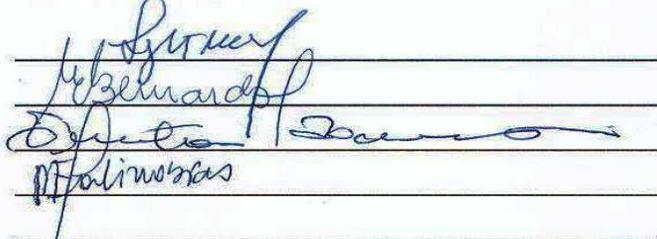
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por ELIANA NUNES DA SILVA e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 01/11/2012

Assinatura do Orientador:



COMISSÃO JULGADORA:



2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447**

Si38n	<p>Silva, Eliana Nunes da, 1968- Na transição rural-urbana: a passagem da escola mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira / Eliana Nunes da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Vera Lúcia Sabongi De Rossi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Escolas rurais. 2. Escolas públicas. 3. Imigração. 4. Instituição escolar - História. 5. Cultura escolar. I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-209/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** In the transition from rural to urban: the existence of the mixed school in Felipão neighborhood in Campinas public education history

**Palavras-chave em inglês:**

Rural school  
Public education  
Imigration  
School institution - History  
School culture

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientador)  
Maria de Fátima Sabino Dias  
Leny Cristina Soares Souza Azevedo  
Maria Elena Bernardes  
Ernesta Zamboni

**Data da defesa:** 01-11-2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [eli.nunes@uol.com.br](mailto:eli.nunes@uol.com.br)

*Dedico esta tese à Dona Rute Galbiatti De  
Lacqua (in memoriam) e a todos os ex-alunos da  
Escola Mista do bairro Felipão – crianças que  
trabalharam, brincaram um pouco e estudaram  
até onde foi possível...  
sem deixarem de sonhar.*

À professora Vera Lúcia Sabongi De Rossi, pelo rigor e generosidade que se equilibraram de modo constante nas orientações que fomentaram a elaboração desta tese, ao transmitir segurança, delicadeza e erudição.

Às professoras Leny C. S. S. Azevedo e Maria Elena Bernardes, pelo diálogo acadêmico criterioso e criativo que qualificaram este trabalho, e pela admiração como pesquisadoras do campo educacional, cultural e histórico.

Às professoras Maria de Fátima Sabino Dias e Ernesta Zamboni, que participaram da banca de defesa, pelas valiosas contribuições no julgamento (e elogios) que ajudaram a lapidar este trabalho.

Aos demais professores e colegas pesquisadores do Grupo Memória, pela companhia ao longo dos anos e compartilhamento de ideias fecundas.

À Mara C. S. Cyrino, diretora da Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga da Costa, por ter me recebido como pesquisadora abrindo “todas as portas e gavetas” do arquivo escolar, e o modo como me apresentou aos sujeitos com respeito e cumplicidade, o que me possibilitou fazer a arqueologia da escola, pela curiosidade em mim instalada que acabou contagiando o grupo.

À Edna C. Marchezini, ex-coordenadora pedagógica e ex-vice-diretora da EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa, pela montagem inicial do arquivo sobre a “Memória da escola”, que foi a fonte que deu início à pesquisa, e que levou às muitas descobertas sobre o passado remoto da “Escola do São João”.

À todos os coordenadores pedagógicos e professores que atuaram na EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa no período da coleta de dados (2008, 2009 e 2010), pelo apoio e atenção despendidos. Em especial agradeço à coordenadora Márcia Moraes, pelo incentivo e alegria em ouvir minhas histórias.

À todos os ex-professores, ex-alunos e pais com os quais conversei e que colaboraram na narrativa da história da escola.

À todos os funcionários da EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa que me atenderam com dedicação e simpatia, em especial à Ângela Míssio Lovato e Ana Maria Lovato, da secretaria, e Helena, a zeladora.

A todas as famílias do bairro São João e seu entorno que me receberam em seus lares, pela paciência e tempo dispensados a uma “estranha”, que com eles interagiu com proximidade e aceitação mútua. Em especial agradeço aos Míssio, Lovato, Pitton, Domingos Vieira, De Lacqua, Lima e Franco de Lima, dos quais alguns já se foram após a entrevista...

À dona Ana Maria Guedes de Túllio, dona Aninha, pela singeleza de me receber em seu lar aos 97 anos de idade, e pela lucidez em narrar a experiência como ex-professora da velha escolinha rural, quando tinha apenas 27 anos...

À Zenaide da Rocha Franco de Lima, pela amizade que nasceu naturalmente de nossa interação pesquisadora-depoente, pelo companheirismo e solidariedade que envolveu sua família, vistos pelo desprendimento de seu filho Mateus Rocha de Lima, quando auxiliou no suporte técnico para a obtenção de imagens de documentos antigos junto a moradores.

Ao amigo Alcides Gussi, professor da Universidade Federal do Ceará, pela leitura crítica do texto da qualificação e pelo empréstimo de livros que responderam a muitas questões apontadas no trabalho.

Às tradutoras Andréa Chuff e Márcia Gomes Gregório, pelo trabalho de finalização.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, que colaboraram com muita presteza nos resultados alcançados com este trabalho.

Aos professores que me formaram nesta Faculdade de Educação, na Graduação (1989-1993), no Mestrado (1997-1999) e no Doutorado (2008-2012), meus agradecimentos especiais, com emoção.

À minha mãe Elza e à minha tia Eunice Nunes, ex-normalistas e ex-professoras de escolas isoladas rurais no início de suas carreiras, pela admiração e incentivo constantes em mim depositados e que me estimularam na tessitura desta tese.

À minha filha Ana, pelo companheirismo e pelo amor nesse caminhar tão trabalhoso e prazeroso (para mim): que os melhores frutos deste esforço possamos compartilhar juntas...

Esta pesquisa, desencadeada pelos depoimentos de ex-alunos, de uma ex-professora e referenciada por fontes documentais diversas, tem como objeto de estudo a história da Escola Mista que existiu no bairro Felipão, no município de Campinas (Estado de São Paulo), entre as décadas de 1920 e 1960. Tal narrativa é interpretada pela via principal da cultura escolar e das tensões existentes entre os processos instituídos pelas reformas educativas, no decorrer dos embates entre projetos políticos e pedagógicos no contexto republicano. Justificativas, inspiradas na ampla revisão bibliográfica, apontaram que são raros os estudos sobre a história da educação rural no Brasil e que a diversidade de escolas públicas primárias paulistas é tema ainda insuficientemente investigado pela História da Educação Brasileira. Com aportes teórico-metodológicos inspirados principalmente em Viñao Frago (2001), Portelli (1997), Souza & Faria Filho (2006), Demartini (1989), Schwartzman et. al. (2000), pautou-se na seleção e na análise de fontes documentais imagéticas, escritas (em especial do arquivo da instituição escolar) e na história oral, ou seja, em depoimentos dos entrevistados. Os objetivos principais foram o de narrar a história de uma comunidade de imigrantes italianos; caracterizar a cultura escolar da Escola Mista; analisar a expansão do ensino paulista; e organizar as fontes documentais para o arquivo da escola. Buscou-se problematizar a Escola Mista no movimento mais amplo das reformas educacionais conduzidas pelo governo republicano paulista e suas promessas democráticas de escolarização pública, no contexto da então política nacionalista do Estado Novo e do totalitarismo vigente. No interior da Escola Mista estudada, foi possível visualizar algumas das peculiaridades dessa modalidade de escola primária e suas ambiguidades nesse processo histórico.

**Palavras-chave:** Escola Mista; Educação Pública; Imigração; História da Escola; Cultura Escolar.

This research aims at studying the history of a public mixed school which took place at Felipão neighborhood in the city of Campinas São Paulo State between the decades of 1920 and 1960 based on the reports of previous students and a teacher, supported by different types of documents. The school history is interpreted mainly by the school culture and the existing tensions between established proceedings of educational reforms along with the resistance among political educational projects in the republican context. Arguments inspired by a vast range of bibliography reviews show that there are few publications about the rural school history in Brazil and that the diversity of public elementary schools in São Paulo State are themes insufficiently studied by Brazilian School History. Among theoretical and methodological contributions are Viñao Frago (2001) Portelli (1997) Souza & Faria Filho (2006), Demartini (1989), Schwartzman et. al. (2000) based on a source selection and the analysis of documental types pictures, writings (mainly from school files) and oral history from reports of the people who were interviewed. The main purposes were to report the history of a community of Italian immigrants, characterize the mixed school culture, analyze the expansion of teaching in São Paulo State, and organize documental sources of the school files. We brought into question the mixed school movement in a larger aspect of school reform led by the republican government of São Paulo State and its promises of democratization of the public schools within the nationalist politics context of the *Estado Novo* and the totalitarianism of that time. In the interior of the mixed school it was possible to visualize some of the peculiarities of this type of elementary school and its duality in this process.

**Key-words:** Mixed School; Public Education; Immigration; School History; School Culture.

FIGURA 1 - Instalação do Grupo Escolar – 1963	22
FIGURA 2 - Croqui do Grupo Escolar funcionando na igreja – 1963	23
FIGURA 3 - Correio Popular, 13/02/1974	62
FIGURA 4 - Instalação do Grupo Escolar – 1963	65
FIGURA 5- Correio Popular 17/02/1974	66
FIGURA 6 - Capa da Pasta Escolar do ex-aluno Ângelo Pitton – 1938	69
FIGURA 7 - Caderno de Desenhos da ex-aluna Rute – 1961	98
FIGURA 8 - Prova de Aritmética – Escola Mista do bairro Felipão (1938)	130
FIGURA 9 - Desenho – “flor”	132
FIGURA 10 - História – Pátria (Os Jesuítas)	134
FIGURA 11 - História – Pátria (Fundação Campinas)	135
FIGURA 12 - História – Pátria (Abolição)	136
FIGURA 13 - Geografia – São Paulo	137
FIGURA 14 - Geografia – Brasil	138
FIGURA 15 - Geografia – Campinas	139
FIGURA 16 - Geografia – São Paulo	140
FIGURA 17 - Mapa – Rios do Estado de São Paulo	141
FIGURA 18 - Linguagem – Fernão Dias	142
FIGURA 19 - Linguagem – Verso/Prosa	143
FIGURA 20 - Linguagem – Reprodução	144
FIGURA 21 - Desenho – “fruta”	147
FIGURA 22 - “Atestado” de promoção na Escola Mista – 1956	173
FIGURA 23- Diploma do curso primário da Escola Mista – 1961	174

FOTO 1 - Comunidade católica no bairro São João em Campinas – Anos 1950	6
FOTO 2 - Professora Marina com os alunos – 1949	38
FOTO 3 - Cerimônia na Capela Sagrado Coração de Jesus em 1938	49
FOTO 4 - Fundadores da capela e escola em 1920: Professora Balbina e os imigrantes italianos	52
FOTO 5 - Placa no altar da Paróquia em homenagem à Balbina	53
FOTO 6 - Procissão no bairro São João – 1979	60
FOTO 7 - Procissão na Avenida das Amoreiras – 1982	61
FOTO 8 - EEPG Prof. Luiz Gonzaga da Costa – 1979	68
FOTO 9 - Funcionários da Cerâmica Mingone – sem data	90
FOTO 10 - Ex-aluna Rute com o diploma da Escola Mista – 1961	99
FOTO 11 - Alunos da Escola Mista do bairro Felipão – 1950	124
FOTO 12 - Turma de alunos da Escola Mista do Felipão em 1950	152
FOTO 13 - Alunos da Escola Mista do bairro Felipão – 1950	158

## *Lista de Tabelas, Gráficos e Quadros*

---

TABELA 1 - Ex-alunos depoentes	26
TABELA 2 - Ex-professoras depoentes	27
TABELA 3 - Analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais em algumas décadas dos séculos XX-XXI	178
GRÁFICO 1 - Família Cesarino	55
GRÁFICO 2 - Instituições sociais/ culturais	106
QUADRO 1 - Cronologia da Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga da Costa	70
QUADRO 2 - Diferentes fases da “Escola do São João”	74

<b>Introdução</b> .....	1
Problematização e objetivos da pesquisa .....	2
Revisão bibliográfica e justificativa do tema .....	9
Referencial teórico-metodológico .....	16
<i>A trajetória da pesquisa empírica: o trabalho com os documentos</i> .....	16
<i>Uma trança entre História Oral, Cultura Escolar e Nova História Cultural</i> .....	27
<b>Capítulo 1 – História do bairro e da “Escola do São João”</b> .....	43
1.1. Surgimento da escola estatal em 1920 na comunidade de imigrantes.....	43
1.1.1. Mudanças e permanências na escola e no bairro.....	58
1.2. Primeira fase de imigração no bairro: os italianos e outros.....	76
1.2.1. Filhos de imigrantes, crianças trabalhadoras: os alunos da Escola Mista .....	85
1.2.2. O nacionalismo na educação dos filhos dos estrangeiros.....	92
1.2.3. Escola de periferia: escola pública .....	95
1.3. Segunda fase de migração no bairro: nordestinos, paranaenses e outros brasileiros.....	102
<b>Capítulo 2 – Vestígios da cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão     nos anos 1930-40</b> .....	109
2.1. Dois modelos de escola primária no mesmo sistema público de ensino .....	109
2.2. Modernizar a nação: a expansão da escola primária na república .....	112
2.3. O lugar da Escola Mista na história da educação pública campineira .....	120
2.3.1. A projeção dos Grupos Escolares como modelo educacional.....	120
2.3.2. Escola Mista não foi sinônimo de co-educação .....	123
2.3.3. Em apenas três anos... as lições aprendidas .....	127
2.3.4. Na condição provisória: uma escola de longa duração .....	172
<b>Capítulo 3 - Escola Mista na República: entre ambivalências políticas e     educacionais</b> .....	175
3.1. Dados sobre a transição rural-urbana.....	176
3.2. Notas sobre a modernidade educacional brasileira e o reconhecimento da história da Escola Mista .....	178
<b>Considerações Finais</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	201
<b>ANEXOS</b>	
A - Planilha I de Etiquetas	
B - Exemplar de uma Entrevista	
C - Mapas do bairro São João	
D - Matéria Correio Popular ( <i>on-line</i> ) 02/06/2010	
E - Mapa “ <i>Região Escolar de Campinas</i> ” (1936)	
F - Matéria Correio Popular 12/09/2010	
G – Certidão de Óbito da Prof <sup>a</sup> Balbina	
H - Lista de Fontes Primárias	

## INTRODUÇÃO

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada (...). Para os depoimentos que são autobiografias vale considerar que estes são, além de testemunho histórico, a evolução da *pessoa* no tempo.

*Ecléa Bosi*

Esta pesquisa, desencadeada pelos depoimentos de ex-alunos, de uma ex-professora e referenciada por fontes documentais diversas, tece a história da Escola Mista que existiu no bairro Felipão, no município de Campinas (Estado de São Paulo), entre as décadas de 1920 e 1960. Tal narrativa é interpretada pela via principal da cultura escolar e das tensões existentes entre os processos instituídos pelas reformas educativas, no decorrer dos embates entre projetos políticos e pedagógicos no contexto republicano.

A Escola Mista do bairro Felipão, atual bairro São João<sup>1</sup>, sempre fez parte da rede educacional do Estado de São Paulo, sendo preservada como instituição até hoje na mesma localidade com o nome Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga da Costa.

A periodização, pensada a partir do ano 1920, representa o surgimento da escola com o trabalho pioneiro da professora Balbina Cesarino Silva, quando, até então, alfabetizava em sua casa crianças e jovens de uma comunidade que se formara por lavradores imigrantes italianos. Os anos 1930 e 40 referenciam a parte do trabalho destinada à análise da cultura escolar desta instituição, com base nos depoimentos dos ex-alunos Ângelo Pitton Filho, Maria de Lourdes Domingos Dobner e Mafalda Míssio Lovato, e da ex-professora Ana Maria Guedes de Túllio<sup>2</sup>, e representam um período desta escola em bairro rural, constituída por meninos e meninas estudando juntos em duas classes, do 1º ao 3º ano (sendo uma multisseriada). Contudo, esta escola foi destituída de semelhante estrutura pedagógica e organização curricular dos Grupos Escolares urbanos que existiam

---

<sup>1</sup> Ver Anexo C – Mapas do bairro São João.

<sup>2</sup> Todos os depoentes assinaram Termo de Consentimento autorizando publicação de seus relatos para fins de pesquisa acadêmica.

de modo concomitante na cidade. Sua peculiaridade dá-se pelo fato das duas professoras - ingressantes na carreira - chegarem de trem no local, as crianças serem trabalhadoras e a escola pertencer ao “Governo do Estado de São Paulo”, embora seu lastro oficial não garantisse o direito ao término do ensino primário a esses estudantes.

Neste período deu-se a consolidação da república paulista, e ao mesmo tempo da constituição do Nacionalismo legitimado no Estado Novo, no Governo Vargas. Tal processo vislumbrou a modernização da nação brasileira nos moldes da inspiração iluminista, apesar da conjuntura nacional trazer as marcas do Estado autoritário, centralizador, intervencionista e populista da Era Vargas - ainda assim desenvolvimentista - o que colocou em embate forças democráticas e autoritárias em movimentos ambíguos, circunscritos na história política desse período.

Nesse sentido, é provável que a Escola Mista – uma escola da zona rural – tenha representado uma modalidade de educação primária popular na configuração da modernidade brasileira nas primeiras décadas do século XX, por sua missão de ensinar filhos de trabalhadores a ler, escrever e contar, além de outras lições necessárias à formação do cidadão. No entanto, tudo indica que sua oferta instrucional seguiu um modelo pedagógico compacto e mínimo ao alcance desses contingentes de trabalhadores, o que pode revelar marcas profundas da desigualdade social e educacional na nossa história, e que fomentam a luta democrática até os dias de hoje.

### **Problematização e objetivos da pesquisa**

A categoria “cultura escolar” emerge como central na tessitura da história da instituição, por possibilitar a aproximação das interpretações em suas dimensões macro e micro, ou seja, o olhar que enfoca tanto a política educacional - através das determinações legais e documentos oficiais, quanto o cotidiano escolar - através das práticas docentes e discentes construídas pelos sujeitos que viveram, atuaram e interagiram na escola, de tal modo registradas nos objetos preservados ou nas lembranças de experiências. Os vestígios dessa educação, problematizada em sua face excludente e democrática, ao mesmo tempo, passam a ser subtraídos dessa categoria.

A inspiração advém de Viñao Frago (2001) em *Fracassan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*, quando diz que é tarefa do historiador da cultura escolar fazer a arqueologia da escola, identificar em sua história traços que permanecem e que duram - apesar das sucessivas reformas impetradas de modo oficial - e que justificam as práticas educativas enraizadas e significadas em sua dimensão temporal e espacial.

Este autor, tomado como referência, traduz *cultura escolar* como um sedimento formado por camadas ao longo do tempo, o que ajuda na compreensão de que, na história das instituições escolares teoria, legalidade e prática nem sempre coincidem, dada a complexidade da cultura escolar. Embora se influenciem mutuamente, transcorre certa “independência” entre essas instâncias. Esta problematização lançada pelo historiador amplia nossa compreensão acerca do fracasso recorrente das reformas educativas, pois no real não transcorre a aplicação, na prática, do que foi determinado no plano conceitual e legal, pela lógica da razão. E, em termos gerais, os idealizadores das reformas tendem a ignorar a própria cultura escolar estabelecida e tampouco consideram os saberes dos educadores. (Frago, 2003)

Por suposto, este trabalho pretende mostrar as ambiguidades manifestas na construção do projeto democrático para a educação, contextualizada na república paulista em plena conjuntura autoritária do governo Vargas. Também sinaliza para os debates que contemplavam concepções pedagógicas inovadoras e conservadoras defendidas por diferentes setores, em confronto político de acordo com as ideologias que circulavam na época.

Busca-se discutir o que as reformas educacionais conduzidas pelo governo republicano paulista e a então política nacionalista do Estado Novo trouxeram de elementos para a democratização da educação e, no interior da Escola Mista estudada, o que suas características revelam sobre esse processo histórico. Desse modo, tal pesquisa pretende lançar um olhar questionador sobre a democratização da educação na república entre os anos 1930 e 40, retratada pelos vestígios da cultura escolar desta instituição, considerando as décadas que precederam e sucederam esse período.

Para a análise de uma reforma educativa é preciso compreendê-la a partir de suas três dimensões, que advêm: 1) da teoria dos “*experts*” (concepções atuais propostas por acadêmicos que embasam as reformas); 2) da legalidade (determinações das ações

deliberadas pelos governos, a serem seguidas por todos); 3) das práticas (as ações que de fato os educadores realizam nas escolas, produzindo e reproduzindo a cultura escolar herdada). (Frago, 2001, 2003)

Sob tal perspectiva, a narrativa sobre a história da Escola Mista do bairro Felipão põe em evidência os valores e costumes apreendidos, aprendidos e ensinados no interior da escola - por educadores e alunos - mantidos pelas tradições ou recriados a partir das inovações, ao mesmo tempo, por sua vez atravessados pelas prescrições postas pela política educacional naquele contexto, e pelas tendências pedagógicas que circulavam e predominavam no meio educativo.

No entanto, desvela-se o fato de que, no processo histórico de democratização da educação e modernização da sociedade brasileira, transcorreu uma expressiva dualidade na oferta educacional que privilegiou determinados grupos sociais no alcance pleno do ensino primário, e na contrapartida, simplificou, num formato restrito e incompleto o mesmo nível educacional para segmentos da classe trabalhadora, como por exemplo, os lavradores ou trabalhadores rurais. (Demartini, 1989).

Partindo desse pressuposto que remete a uma questão histórica da educação brasileira - a dualidade do ensino - é que buscamos compreender que a educação pública no município de Campinas, no início do século XX, é marcada por diferenças determinadas pela segmentação rural x urbana. Duas realidades educacionais se delinearão no plano geográfico: a instalação crescente de Grupos Escolares bem equipados, localizados no centro da cidade, apresentando adequada estrutura pedagógica, e as Escolas Mistadas localizadas nas áreas rurais, caracterizadas pela simplicidade, improvisado, funcionando com poucos recursos e ínfima estrutura. (Anexo E). Tal dualidade nos leva à problematização de que a política e o discurso modernizador lançados nos anos 30 no Brasil acabaram por consolidar, ao que tudo indica, projetos educacionais diferenciados para os grupos sociais, e que caracterizaram desafios políticos na transição rural-urbana brasileira.

Na história educacional campineira, entre os anos 20 e 40, vemos uma cidade dividida (como é até hoje), ao se considerar que os cidadãos trabalhadores imigrantes (e seus descendentes) não tinham a opção de se instruírem de modo pleno, a não ser aceitando o mínimo oferecido pelo Governo. No caso investigado, a comunidade do bairro Felipão se “contentou” por muito tempo, com apenas três (3) anos de estudo, ensino este que não era

ministrado em prédio escolar próprio e adequado, já que a escola funcionava na igreja católica.

Mesmo com a educação mínima oferecida pelo Estado por quase meio século, constata-se que a comunidade sempre valorizou a escola e preservou laços afetivos com a instituição, comprovados pela guarda de materiais como “diplomas”, fotos, homenagem à mestra, cadernos de provas e lições, objetos escolares, etc. Todos os ex-alunos entrevistados, hoje com 60, 70, 80, 90 anos se recordam dos nomes das ex-professoras, e em depoimento, a ex-professora de 96 anos, dona Aninha, informou-me que ainda recebe telefonemas de ex-alunos desta Escola Mista.

As informações encontradas põem em evidência a história de uma instituição escolar pública que existe na periferia de Campinas há mais de noventa anos, sendo patrimônio daquela comunidade, pelas relações significadas por projeções culturais/simbólicas que asseguram sua duração e permanência naquele lugar. Na primeira fase dessa história a Escola Mista atendeu famílias naquela localidade por muitas décadas, contribuindo na composição de um cenário importante no desenvolvimento urbano da cidade (migração, trabalho, cultura).

Por suposto, a noção de patrimônio adotada aqui se refere à idéia de herança, de memória do indivíduo, de bens, ou de um patrimônio comum a um grupo social, definidor de sua identidade e enquanto tal merecedor de proteção – de acordo com uma visão moderna de história e cidade, conforme expressa a arquiteta Cecília Rodrigues dos Santos (2001) no artigo *Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural*.

Diz a autora:

A negação da história e da memória em favor de uma suposta modernidade condenou (...) as malhas urbanas tradicionais, as construções históricas oficiais, os marcos e as referências das cidades, os conjuntos singelos de casario, a arquitetura vernacular e a arquitetura modernista, os bairros e as sedes rurais, as capelas (...), as paisagens, as estações de estrada de ferro, os cinemas, as praças e, com eles, as festas, as tradições, enfim, a alma das comunidades. (...) Não é por outra razão que os homens, ao longo dos séculos, têm lhe atribuído valor e trabalhado para que permaneçam (ou desapareçam) enquanto expressões da memória coletiva, de uma identidade compartilhada. (SANTOS, 2001, p.2)

Na citação é possível acrescentar a escola como referência ao processo de formação das comunidades e cidades modernas... A expressão da comunidade local estudada é possível de se observar na fotografia do parágrafo seguinte. Homens e mulheres<sup>3</sup>, segregados e bem vestidos assistem, em pé à apresentação teatral no pátio da igreja. Nesse mesmo local onde assistiam ao culto, à peça artística, faziam quermesse, realizavam festividades e rituais nos barracões onde funcionava a escola.



FOTO 1 - Comunidade católica no bairro São João em Campinas – Anos 1950

Nesse sentido, cultura pode significar conhecimento compartilhado, modos de viver, sistema de participação e de valores de um povo ou grupos sociais. Ou ainda, um sistema de símbolos que dirige o comportamento humano, compartilhado pelos membros de uma dada sociedade ou grupo social, criado e recriado ao longo do tempo... (Geertz, 1989; Capelo, 2003)

Nos dizeres de Ecléa Bosi (2003), em *O tempo vivo da memória...*:

---

<sup>3</sup> É nítida a separação de gêneros, sendo possível visualizar, no lado esquerdo da foto, algumas mulheres com a cabeça coberta com lenço (ou véu), excluídas do foco “do poder” lançado pelo olhar do fotógrafo, ocupando “lugar secundário”. Tal segregação determinada sob base religiosa, também irá determinar na forma de organização social e escolar.

Há nos habitantes do bairro o sentimento de pertencer a uma tradição, a uma maneira de ser que anima a vida das ruas e das praças, dos mercados e das esquinas. A paisagem do bairro tem um história conquistada numa longa adaptação. (p. 76)

O problema que emergiu da pesquisa de campo, através de visitas semanais à escola no período de mais de dois anos (2008-2010) e da interação com os sujeitos formulou-se pelas seguintes indagações: através da história local, sob quais aspectos a categoria “cultura escolar” possibilita apreender contradições nos projetos idealizados e implantados pelos republicanos, no sistema público de ensino, e que vislumbravam a democratização do ensino? No caso estudado, de que modo a modesta Escola Mista - entendida como um bem social - contribuiu para a difusão da educação pública estatal, quais sujeitos sociais atendeu e em que medida os beneficiou no plano da instrução?

No ensejo de responder a essas questões, os objetivos se formulam em:

- 1) narrar e compreender a história de uma comunidade de imigrantes italianos no advento da expansão cafeeira em Campinas, e sua apropriação da instrução formal como um elemento de valor cultural no projeto familiar de integração e ascensão social, cujo reconhecimento identitário enquanto cidadão passa pelo crivo da educação. Nesse sentido, busca-se valorizar as memórias das famílias e da comunidade atendida pela instituição escolar desde 1920, através dos conhecimentos revelados em seus testemunhos que informam a respeito de uma modalidade específica de escola primária popular;
- 2) caracterizar a cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão contextualizada nos anos 1930-40, pelos testemunhos de ex-alunos e ex-professora que ainda vivem para narrar os fatos da experiência escolar do passado; dar voz aos sujeitos anônimos e visibilidade às suas histórias de luta pela inserção social, ao buscarem assegurar a cidadania a seus filhos, pela instrução oficial/estatal;
- 3) analisar a expansão do ensino paulista entre as décadas de 1920, 30 e 40, destacando as diferenças entre os Grupos Escolares urbanos e as Escolas Mistas rurais que co-existiam no mesmo sistema de ensino, trazendo elementos tanto do agrário como do urbano como marcas numa sociedade segmentada e em transição, e problematizar o quase apagamento da história da Escola Mista na historiografia educacional; transcorrer sobre a configuração dos projetos políticos e pedagógicos, no embate entre forças democráticas e totalitárias do

período contextualizado na conjuntura da Era Vargas, desvelando ambigüidades nos movimentos de democratização do ensino na República;

4) organizar as fontes documentais diversas e disponibilizá-las para a escola, para o público e futuros pesquisadores, cujos documentos permitem trilhar sobre os rastros ou vestígios que dão sentido à fundação da escola naquele lugar da cidade e à sua duração, mudanças e continuidades, o que possibilita o diálogo com o tempo passado e o encontro de pistas que ajudam a compreender os problemas e desafios da escola pública de hoje.

Conhecer certas regiões da cidade-metrópole e refletir teoricamente sobre a realidade observada, através do recorte local, põe em evidência as características educacionais de instituições cuja posição geográfica as coloca “à margem”. Na fala de uma das coordenadoras pedagógicas que atuam na escola hoje, o próprio sistema oficial de ensino geralmente divulga notícias positivas, de sucesso, de escolas localizadas na região central ou em bairros “nobres”. Sobre as escolas situadas nas regiões periféricas raramente se publica eventos que dão destaque ao trabalho realizado, o que, segundo ela, daria a oportunidade de terem uma imagem mais valorizada socialmente.

Nos últimos anos, ao percorrermos algumas ruas na região central de Campinas, visualizamos faixas comemorativas em escolas centenárias que advêm dos primeiros “grupos escolares” ou “escola normal” instalados na República, expressão que compartilha com a sociedade campineira seu lugar e importância na história da educação; no entanto, histórias de instituições escolares periféricas permanecem desconhecidas.

Foi com esse foco e com essa preocupação que procurei tecer esse trabalho com a participação da comunidade, reconhecendo a expressão do sentimento de pertencimento dos sujeitos que ali vivem.

Na passagem do século XIX para o XX, com a substituição da mão-de-obra escrava pela dos imigrantes europeus que vieram trabalhar nas fazendas de café paulistas, a instrução anunciada pelos republicanos no poder passou a se concretizar com maior ênfase na conjuntura do nacionalismo no Governo Vargas, nos anos 1930, convergindo para uma política educacional que visava modernizar a sociedade brasileira pelas vias da instrução e do progresso da nação (mediante o trabalho e formação da identidade do cidadão). No âmbito paulista, um conjunto de reformas desencadeou o processo de modernização da educação, sob o discurso democratizante e que passou a ser seguido por todo o país, com a

expansão da oferta do ensino primário, a criação dos Grupos Escolares e das Escolas Normais nas cidades como as medidas de maior repercussão. Contudo, na transição rural-urbana, apesar das escolas modelares localizadas nas cidades mais ricas, as escolas primárias rurais permaneceram na condição provisória, mas cuja existência teve longa duração.

Seria omissão do Estado a expressão da longa duração que tiveram? Por que não obtiveram melhorias nesse período? Se fossem ofertados outros níveis de ensino os alunos teriam cursado?

### **Revisão bibliográfica e justificativa do tema**

Nos últimos anos, pesquisadores vêm apontando que são raros os estudos sobre a história da educação rural no Brasil, constituindo uma área de investigação que acaba se situando na “marginalidade”, fato que transcorre da baixa produção científica referente às escolas multisseriadas, classes multisseriadas, classes unidocentes, escolas isoladas e/ou escolas rurais. (Almeida, 2005; Souza, 2006; Cardoso e Jacomeli, 2010). Também Auad (2006) afirma que há escassez de material como fonte de pesquisa sobre a história da escola mista no Brasil.

Rosa Fátima de Souza, no IX Encontro de Pesquisa em Educação da região sudeste, aponta alguns desafios para a pesquisa em história da educação pública no Brasil no século XX. Ao situar a produção historiográfica sobre o ensino primário e secundário e sua democratização ao longo do século em decorrência da intervenção efetiva do Estado, indica as lacunas dessa produção. Sobre o ensino primário postula o interesse dos pesquisadores sobre a história dos grupos escolares, o que fez avançar o conhecimento sobre o tema. Mas uma importante lacuna está por ser preenchida: “a relação entre as escolas primárias urbanas e rurais e a participação das diversas modalidades de escolas públicas na expansão do ensino”, diz Souza (2009a).

Noutro trabalho, *Lições da escola primária*, a autora salienta:

Em meados do século XX, os grupos escolares se haviam tornado a modalidade de escola primária predominante no país, acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. No entanto,

a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezadas, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira. (SOUZA 2006, p. 118)

Em nota de rodapé, sobre as escolas isoladas, a autora ainda destaca: “A esse respeito a historiografia da educação brasileira ressenete-se de estudos mais aprofundados para uma avaliação mais precisa da contribuição dessas instituições de ensino primário.” (id. *ibid.*, p. 118)

Também Maria Angélica Cardoso e Mara Regina M. Jacomeli (2010), ao realizarem o *Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas*, perfazem a problematização sobre a questão colocada em destaque. Ao fazerem um balanço de toda a produção acadêmica mais expressiva, as autoras apontam uma referência mínima do tema, cuja maioria dos trabalhos apenas cita casualmente a escola multisseriada.

Reportando-se a alguns autores, analisam o fato de que as escolas multisseriadas são historicamente consideradas como de segunda categoria, o que pode justificar seu “esquecimento”, e do qual seu desaparecimento é consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. As autoras questionam tal abordagem pelo fato dessas escolas terem resistido no tempo, existindo ainda no século XXI. O tema, no entanto, continua pouco explorado nas pesquisas em história da educação.

Embasadas em Dermeval Saviani (na obra *Do senso comum à consciência filosófica*) as autoras afirmam:

as escolas no campo tendem a se efetivar conforme os padrões urbanos uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais. As escolas rurais assumem, assim, um caráter modernizador. É nessa perspectiva que elas são criadas e recriadas. Nesse sentido, explicam-se os argumentos da aparente extinção das escolas multisseriadas e os esforços de superá-las. Porém, apesar do padrão urbano-industrial que delega à escola o formato seriado, graduado, com um professor por série, como entender a existência, ainda hoje, das escolas multisseriadas (...)? (CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 175)

Citando algumas pesquisas, as autoras refletem que tais escolas, apesar dos problemas existentes, historicamente têm assegurado a iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo.

Em matéria publicada no Correio Popular de Campinas, em 23 de maio de 2010 *Escolas rurais têm problemas com a falta de estrutura* são divulgados dados de uma pesquisa de âmbito nacional, em notícia que destaca a realidade dessas escolas hoje, sendo que em 10 estados brasileiros, 70% dessas escolas não possuem biblioteca e ainda usam mimeógrafo; 92% não têm acesso à Internet. “A única ferramenta pedagógica que foi encontrada em todas as unidades e em boas condições de uso foi o quadro negro”.

Na opinião e avaliação de especialistas e representantes de entidades educacionais, os resultados da pesquisa revelam o descaso político com a educação do campo pela priorização das escolas urbanas. Consta-se que metade delas não possui diretor e em 44% todos os alunos estão em classes multisseriadas.

Nesse formato, alunos de diferentes idades estudam em uma mesma classe, aprendendo conteúdos diferentes de acordo com a série em que estão. Esse modelo é muito comum nas escolas rurais já que elas contam com poucos alunos e há dificuldade de acesso de professores... (Correio Popular, Campinas/SP – 23/05/2010)

Ressalta-se que as desigualdades relativas às escolas urbanas e rurais são historicamente delineadas e permanecem no tempo, como atestam os estudos que se voltam tanto para o passado como para o presente. A abordagem sobre a escola rural dá-se sempre em comparação com a urbana (parâmetro/modelo de qualidade), estabelecendo uma hierarquia que sinaliza a primeira a um passado arcaico em oposição ao moderno e superior da outra (num sentido evolutivo). Tal hierarquia está posta na própria ordem social, com suporte ideológico – a referência ao rural é de atrasado, primitivo, tosco, em contraposição ao moderno, confortável, bem equipado.

É esclarecedora esta passagem de Raymond Williams, em *O Campo e A Cidade- na história e na literatura*:

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica. (WILLIAMS, 1989, p. 11)

A esse respeito, Dóris Bittencourt Almeida (2005), questiona: *Educação rural: uma história esquecida?* Citando o historiador português António Nóvoa, argumenta que a história da educação tende a legitimar alguns grupos e ignorar outros, o que explica o fato de pesquisas educacionais deixarem na sombra determinadas práticas e atores educativos, privilegiando as regiões urbanas e ignorando o meio rural.

De acordo com a autora, a história da educação rural traz personagens anônimos e identidades desconhecidas, já que nossas referências são essencialmente urbanas. “Há uma tendência da ‘cidade’ assumir uma posição de guia, de condutora das populações...”.

Segundo ela, o advento da República no final do século XIX demarca um processo de mudanças estruturais na sociedade brasileira, com o trabalho assalariado, melhoramentos urbanos e o início da industrialização; a educação passa a seguir a tendência pública, universal e laica; o Estado Republicano promove a escolarização como adaptação às transformações econômicas, sociais e políticas; a dinâmica da acumulação do capital passou do setor agrário para o industrial, o que faz acelerar as migrações. Até o final do século XIX é pequena a quantidade de pessoas que vivem em cidades (pouco mais de 10%); nos anos 1960 e 1970 a porcentagem já estava quase equilibrada.

Nesse processo, em um país que se torna industrializado e urbano a escola da cidade passa a ser valorizada. O próprio discurso educacional ao longo da Primeira República (1889-1930), afirma que o homem do campo não precisaria de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade. Desse modo, conclui a autora, as populações urbanas foram privilegiadas pela política educacional. (Almeida, 2005)

Na pesquisa de campo por mim realizada foi possível constatar o quase “apagamento” da história da Escola Mista rural, pelo desconhecimento por parte dos sujeitos do presente, dessa sua fase precursora, e pela ausência de documentação preservada nos arquivos da escola, sendo os mais antigos os relativos ao período em que funcionou como Grupo Escolar. Na comemoração do aniversário da escola, nos dias de hoje, consideram como data oficial o ano de inauguração do prédio novo em 1974, como se sua história começasse ali, não trazendo as referências do passado.

No Livro de Termos de Visitas da Supervisão aberto em 21/09/1974 o (a) supervisor (a) de ensino na época (não identificado pela assinatura, dada a letra ilegível), no advento da inauguração do novo edifício, assim registrou:

*Aos vinte e um dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e quatro, num radioso sábado ensolarado de primavera, foi inaugurado o prédio próprio do Gesc<sup>4</sup> “Prof. Luiz Gonzaga da Costa”, velha e absolutamente inadiável aspiração de professores e comunidade. Criado e instalado em 1963, pela sua diretora Prof. Antonia Bombach; um dos mais brilhantes nomes do nosso magistério, somente agora pode deixar as precaríssimas instalações no pátio (sic) da Igreja Católica, onde até o coreto foi transformado em salas de aula. Presente o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado Laudo Natel, Paulo Gomes Romeu, Secretário da Educação, Deputado Sólon Borges Reis, Nabi Chjedid, quase a totalidade dos familiares do Patrono ‘Prof. Luiz Gonzaga da Costa’, autoridades da V DRE<sup>5</sup>, municipalidade, Câmara Municipal, Delegacias de Ensino Básico, Exército, D.R. Saúde, Escola de Cadetes, Lions Centro, autoridades eclesiásticas, Diretores de Grupos Escolares e Escolas de 1º Grau, professores e pessoas gradadas, amigos e representantes da comunidade, foi desatada a fita e dado início às solenidades. (...)*

Nesse registro constata-se que, todo o período em que existiu como Escola Mista desde 1920, também parece ignorado pelo (a) supervisor (a), como se a velha escola nascesse como Grupo Escolar em 1963 na igreja.

Se alguns pesquisadores do campo da história da educação recentemente vêm se debruçando em estudos que investigam escolas do meio rural, reconhece-se o trabalho de Denise G. Silva (2004) *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo: 1933-1943* através de sua Dissertação de Mestrado. As fontes documentais utilizadas pela pesquisadora advêm principalmente de relatórios redigidos por inspetores de ensino quando realizavam as visitas nas escolas isoladas sob sua inspeção (supervisão). Seu objetivo foi retratar a realidade dessas escolas, as prescrições lançadas pelos inspetores (supervisores) e que contribuíram para as representações acerca das escolas isoladas. Segundo afirma, desde a implantação dos grupos escolares no final do século XIX, o projeto republicano de difusão da escola graduada encontrou um grande obstáculo, devido à “dispersão” geográfica, já que a população vivia em regiões afastadas dos centros urbanos, o que inviabilizava a instalação e manutenção de grupos escolares.

A autora sintetiza que essas escolas não possuíam os recursos de que dispunham os grupos escolares, e conclui:

---

<sup>4</sup> Grupo Escolar.

<sup>5</sup> Delegacia Regional de Ensino.

Como reflexos num espelho invertido, essas formas escolares tinham seus traços definidos numa relação delineada por oposições. A existência de uma decorria da outra. Como alternativa para a instrução das populações das localidades onde a falta de condições impossibilitava o funcionamento e a manutenção dos grupos escolares, as *escolas isoladas* eram categorizadas como aquelas nas quais as classes não eram agrupadas, aquelas cujas práticas ainda não adequavam ao modelo de educação defendido e que, portanto, estavam à margem, à deriva, ilhadas. (id.ibid.)

O antagonismo traçado pela pesquisadora, com base nas obras de referência de Rosa Fátima de Souza (*Templos de civilização...*)<sup>6</sup> e Luciano Mendes Faria Filho (*Dos pardieiros aos palácios...*)<sup>7</sup>, levou-a a concluir que “Se nos ‘templos de civilização’ dos grupos escolares os ideais de educação eram sacralizados... nos ‘pardieiros’ das escolas isoladas eles pareciam profanados” (Silva, 2004). Assim também analisa Clarice Nunes em resenha do livro “*Dos pardieiros aos palácios...*”, ao sintetizar que

O grupo escolar está no alvo de sua análise como ‘forma autorizada’ ou símbolo pleno do ‘moderno’, em oposição às ‘arcaicas’ escolas isoladas, sinal de uma ruptura em termos da educação escolarizada e, diga-se de passagem, não só em Minas Gerais. Como exemplo de racionalização e urbanização da sociedade, o grupo escolar não está, porém, conforme adverte o autor, subsumido a esse momento histórico. Ele tem uma lógica própria que se expressa no ordenamento espacial e temporal, na constituição das subjetividades, nas suas regras, enfim, em tudo o que constitui uma atmosfera própria que não fica presa nas malhas dos processos sociais e econômicos.

(...) Encontramos, neste livro, uma escola viva, que expressa material e simbolicamente as características do lugar que a abriga: palácio, no centro da cidade, pardieiro no subúrbio (...). (NUNES, 2002)

Em trabalho recente, Antonio V. M. Garnica (2011), no artigo *Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948)* analisa as características de uma escola isolada que existiu numa antiga fazenda no interior de São Paulo, também pelos registros de um inspetor de ensino que lá atuou por duas décadas. Mostra criticamente como era a intervenção deste profissional que representava o Estado e fazia valer as normatizações que deveriam ser seguidas pelas professoras. Aponta as contradições desse

---

<sup>6</sup> SOUZA, R.F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. SP: Unesp, 1998.

<sup>7</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

processo e a desresponsabilização do Estado com as condições do ensino na época retratada, o que fazia recair sobre os próprios educadores, a responsabilidade sobre a frequência dos alunos, a conservação da escola, a renovação dos métodos de ensino etc..

No artigo *A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil*, Souza & Faria Filho (2006) ampliam a análise sobre a institucionalização da escola primária e os desafios para a pesquisa sobre a história do ensino primário no Brasil, ao projetarem as reformas educacionais implantadas em regime republicano no processo de democratização da escola e de modernização da sociedade. Quando situam os anos 1990 como o marco da renovação dos estudos em história da educação, pela confluência das temáticas “história das instituições educativas” e “cultura escolar”, os autores destacam a relevante contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a história do ensino primário e da escola pública no Brasil. Segundo eles, “a história desse nível de ensino foi por muito tempo secundarizada, especialmente se comparada à história das ideias pedagógicas ou mesmo à história dos ensinos secundário e superior”. (p. 24). Criados originalmente no regime republicano, a partir dos grupos escolares o sistema escolar paulista foi utilizado como referência modelar em vários estados brasileiros. Enfatizam, contudo, que é preciso considerar o papel preponderante e central desempenhado pelas escolas isoladas na disseminação da instrução elementar na primeira metade do século XX.

(...) não se podem aceitar as representações erigidas em torno da escola isolada vinculando-a ao atraso e ao passado que se desejava ultrapassar sem considerar as inovações introduzidas nessas escolas primárias na transição do século XIX para o século XX e a relevância que elas tiveram na escolarização da população brasileira. (SOUZA & FARIA FILHO, 2006, p. 44)

Compõe o fechamento (inconcluso) desta revisão bibliográfica a Dissertação de Mestrado *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)*, de Cynthia L. Shieh (2010), no qual a pesquisadora problematiza que, com a reforma paulista, os grupos escolares não eram sinônimos de escolas primárias. Ao descrever outras modalidades de escolas públicas, como as escolas isoladas, escolas reunidas e escolas-modelo, dentre outras, esclarece que para cada uma havia um programa de ensino específico, e problematiza o fato de que o

público escolar primário não tinha a oportunidade de acesso aos mesmos saberes escolares. Com este trabalho ela mostra que “ainda é incipiente o interesse da área da História da Educação Brasileira em torno das diferentes escolas públicas primárias”, e argumenta que o campo teórico deve reconhecer a multiplicidade de tipos de escolas primárias estatais e os saberes escolares por elas transmitidos, tendo em vista a constatação de que a história dos grupos escolares tem sido o foco principal das pesquisas. Portanto, a diversidade de escolas públicas primárias paulistas e os saberes escolares selecionados para serem ensinados, segundo ela, são temas ainda insuficientemente investigados pela História da Educação Brasileira. Conclui que a opção política dos reformadores em se criar programas de ensino próprios para cada tipo de escola refletiu um mecanismo de diferenciação social que acabou por reforçar as desigualdades sociais. Se “nas escolas-modelo e nos grupos escolares, o período de duração do curso e os programas de ensino eram mais extensos, nas escolas isoladas, ambos eram mais reduzidos, o que se tornou um empecilho para a mobilidade social dos habitantes do campo”, afirma. (p. 19)

Tendo em vista os desafios sinalizados a partir deste levantamento teórico, o qual caracteriza a baixa produção de pesquisas que tomam como objeto as escolas do meio rural, justifica-se a relevância desse trabalho por retratar uma realidade pouco conhecida, e a passagem da Escola Mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira está sendo analisada com vistas a conhecermos um pouco mais sobre essa modalidade de escola pública na história da educação e sua identidade.

## **Referencial Teórico-metodológico**

### ***A trajetória da pesquisa empírica: o trabalho com os documentos***

A metodologia da pesquisa compõe-se da seleção e análise de fontes documentais diversas, em especial do arquivo da instituição escolar e depoimentos, levando em conta a ampliação da noção de documento escolar conforme Le Goff (2003) e Diana Vidal (2007). Dentre os documentos (oficiais e não oficiais) encontram-se as observações diretas registradas em diário de campo, o diálogo com as pessoas envolvidas (gravados ou não), a seleção de objetos escolares, a utilização do recurso fotográfico, o manuseio de arquivo

escolar, compondo uma diversidade de documentos coletados sendo eles escritos, orais e imagéticos.

Como fontes primárias materiais foram selecionados álbuns de fotos, croquis, quadros parietais, atas de reuniões, recortes de jornais etc. organizados por educadores e preservados na escola, assim como cadernos de lições, provas, diplomas, materiais escolares, fotografias, guardados por ex-alunos da comunidade. Documentos levantados na Prefeitura, Cartório e Cemitério também compõem o acervo. As fontes primárias orais foram obtidas por meio da coleta de depoimentos, através de relatos ou entrevistas gravadas. (Anexo H)

Encontrei um rico acervo através dos depoentes que preservam, na memória, as lembranças do passado e, segundo o historiador paulista, memória é o vínculo entre passado e presente que permite manter as identidades. (Guarinello, 2004). Ao serem reveladas e remexidas (pelo contato, pergunta, interesse do pesquisador curioso que instiga o informante), fontes fecundas emergem como marcas de experiências submersas pelo movimento do tempo – experiências de infância, de trabalho, de estudo, experiências ligadas a um grupo social, cultural ou profissional, etc.

E, seguindo a trilha aberta pelos historiadores que argumentaram em favor da ampliação da noção de documento como fonte de pesquisa histórica, destaco a visão de Diana Vidal (2007) por afirmar que os documentos escolares preservados revelam vestígios da ação histórica dos sujeitos, tendo, portanto, valor social.

No artigo “*Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*”, Vidal (2005) focaliza a tomada de referência da categoria “cultura escolar” na pesquisa historiográfica a partir dos anos 90, pelo passe de teóricos como Chervel, Dominique Julia, Viñao Frago, dentre outros. O pressuposto central é o de que a escola é produtora de uma cultura própria, embora sempre influenciada pela cultura social. O olhar para o interior da escola passa a demandar novos problemas assim como novas fontes de pesquisa, para além das tradicionais fontes legais e estatísticas, o que implica focar as ações dos sujeitos e os modos como encarnam representações que se produzem nas situações concretas do cotidiano escolar.

Por suposto, os campos novos de investigação levam ao alargamento das fontes que devem informar sobre o funcionamento interno das escolas, o que vai depender da guarda

ou preservação de documentos escolares, como cadernos, provas, diários de classe, cartazes, quadros etc. Esses e outros objetos trazem as marcas da modelação das práticas escolares; outras fontes como fotografia e a história oral podem aumentar a compreensão dessas experiências. (Vidal, 2005)

A história cultural, do cotidiano pode responder aos problemas colocados sobre o passado escolar, a partir de preocupações atuais. Pensa a autora que,

Integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere). É preciso reconhecer que a guarda dos objetos escolares, como globos, carteiras, material dourado, projetor de *slides* (...) museus escolares (...) é importante, na compreensão de que os objetos portam pistas das múltiplas maneiras como professores e alunos constituíram inteligibilidade e suscitam a investigação sobre as diferenciadas formas de sua apropriação, oferecendo ao pesquisador índices sobre as relações pretéritas dos sujeitos com a materialidade escolar, ou sobre a *formalidade das práticas* escolares (...). [id. *ibid.* p. 23-24]

Também Souza & Faria Filho (2006) chamam a atenção para o encontro do pesquisador com esses “rudimentares arquivos escolares” como matéria prima da pesquisa em nova perspectiva, como ata de fundação da escola, atas de exames finais, mapas, termos de visita de inspetores, livros comemorativos, recortes de jornais, atas de reuniões, dados sobre o patrono, planejamento, dentre outros.

Mogarro (2005, p.104), ao discorrer sobre a importância dos arquivos escolares como novos caminhos da investigação em educação, e sobre o papel dos arquivos nas instituições educativas, destaca:

- as informações contidas nos documentos permitem a análise dos discursos produzidos pelos sujeitos (professores, alunos, funcionários, etc.).
- as escolas apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e dos sujeitos), tendo o arquivo papel fundamental na construção dessa memória.
- o exercício do arquivo integra-se no processo de conhecimento da cultura escolar, e a escrita tem uma posição de grande centralidade no cotidiano escolar.
- a análise desses documentos permite-nos conferir sentidos ao passado e ao presente.

- a cultura escolar remete-nos para as formas de fazer e de pensar, para os comportamentos sedimentados ao longo do tempo e que se apresentam como tradições, regularidades e regras partilhadas pelos atores no seio das instituições.

É preciso reconhecer que a ampliação da noção de documento na pesquisa histórica tem como precursores os historiadores “clássicos”, tomados como referência conceitual do movimento inovador denominado “nova história cultural”.

O historiador francês Jacques Le Goff (2003), em *História e Memória*, ao discorrer sobre as matrizes de pensamento dos “pioneiros de uma história nova”, refere-se aos fundadores da revista *Annales d'histoire Économique et Sociale* (1929) para destacar a necessidade de se ampliar a noção de documento para além do documento escrito, até então único considerado válido, oficial. Para Le Goff, o documento é o resultado de uma montagem da história, da época... é uma coisa que fica (porque durou), tendo o sentido de testemunho, portador de ensinamento aos que vivem no presente. Novas fontes documentais se abrem como possibilidades de se fazer história... se ampliando também os objetos de pesquisa dos historiadores, como a escola – por exemplo.

Em tal percurso acadêmico lidei com o desafio de, sendo pedagoga, tornar-me historiadora da educação, ao me apropriar dos conhecimentos próprios do campo da história - teóricos, conceituais, metodológicos – aplicando-os na pesquisa escolar. Quanto mais me apropriava desses saberes, mais ensejo tinha em desenvolvê-los, ou seja, ir a campo e ser capaz de realizar um trabalho de pesquisa histórica.

Com um projeto inicial no qual propunha analisar as narrativas de professores sobre a reforma educacional nos anos 90 no Brasil, cheguei até essa escola pública estadual por indicação de uma colega assistente técnico-pedagógica<sup>8</sup> da diretoria de ensino (região oeste), que me informou sobre a atuação comprometida da gestora, a qual reflete tanto na organização do trabalho na escola quanto na imagem positiva da instituição no interior do sistema. O projeto contemplava, numa primeira parte, a elaboração da história da instituição como base de compreensão para a dinâmica atual do trabalho pedagógico, e que permite interpretá-lo em sua historicidade.

O projeto de pesquisa foi exposto para a diretora, que me recebeu com bastante abertura, favorecendo minha inserção na escola como pesquisadora. Foi combinado com

---

<sup>8</sup> Maria Adriana Bachion.

ela que eu fazia visitas semanais para observação em campo e análise de documentos, compondo esta etapa inicial de investigação sobre a história da escola. Conforme pude registrar em meu Diário de Campo, minhas impressões iniciais foram afetadas pela materialidade do que minha visão alcançava e selecionava, enquanto pesquisadora:

Em seguida me levou até sua sala – uma sala muito aconchegante com uma mesa executiva, poltronas de visita, enfeites na mesa, estantes de madeira para arquivo com troféus em cima, quadro parietal com fotos antigas (1963) de eventos comemorativos da escola, um violão em pé ao canto da sala... (Diário de Campo – 14/09/2008)

Cuidou de me apresentar às funcionárias (secretária, agente escolar e outras), sendo que duas delas são primas e descendem de família antiga no bairro, e assim me informaram: “Meu pai estudou nessa escola” (já falecido); “Minha mãe estudou aí”. Expliquei a elas que meu grupo de pesquisa segue uma linha da História da Educação, vinculado à vertente que valoriza os aspectos culturais da escola, seu cotidiano, seus sujeitos, os depoimentos de quem vivem ali, já anunciando que iria realizar entrevistas.

A diretora perguntou sobre o que eu iria precisar. Combinamos que eu começaria pela leitura do projeto pedagógico. Indaguei se havia documentos antigos, e ela confirmou que havia pastas (arquivos) com registros sobre a fundação da escola, porém não estavam organizados. Eu me comprometi a colocá-los em ordem<sup>9</sup>. Disse que o que eu precisasse era só solicitar com certa antecedência que ela providenciaria.

Passei a freqüentar a escola em setembro de 2008, às sextas-feiras de manhã. Uma escola que atende a aproximadamente mil alunos, funcionando nos três turnos com ensino fundamental, médio<sup>10</sup> e EJA (Educação de Jovens e Adultos), contando com mais de 50 professores (maioria efetivos) e três coordenadores pedagógicos, uma diretora e uma vice-diretora. Trabalham nela sete funcionários, três serventes, uma mãe voluntária e atualmente três alunos bolsistas. No geral é uma equipe estável, havendo pouca rotatividade. Uma das coordenadoras, que no ano de 2009 assumiu a vice-direção<sup>11</sup>, está há vinte anos na escola quando começou como professora de educação artística, ingressando em 1990. Ao assumir

---

<sup>9</sup> Em anexo encontra-se uma planilha de etiquetas que elaborei para a organização dessas pastas, numa sequência por data, tipo de documento, descrevendo-os nos aspectos essenciais. (Anexo A)

<sup>10</sup> O ensino médio é recente nesta unidade, tendo sido implantado em 2008.

<sup>11</sup> Em 2011 esta educadora deixou o cargo de vice-diretora nesta escola, passando a atuar noutra unidade.

a coordenação pedagógica em 1996 organizou os arquivos de documentos reunindo fotos, relatórios, atas de reunião, documentos oficiais e registros de inúmeros projetos que acabam por refletir as políticas reformistas dos anos 90. “*Uma escola muda sua maneira de trabalhar*” é o título de um dos relatórios enviados ao “Prêmio Gestão Escolar” de 1999 no qual a escola se inscreveu.

Datadas de 1999 até 2002, algumas pastas arquivam registros de projetos inovadores que mostram movimento/adesão dos educadores no sentido de atender às determinações oficiais<sup>12</sup>. As pastas que passei a analisar são daquelas comuns, pretas, com plásticos no interior para armazenar papéis; uma pilha delas contendo fotografias (álbuns) de datas comemorativas, festas e trabalhos pedagógicos, a partir dos anos 1990, 2001, 2002. Uma delas mostra a comemoração do Jubileu de Prata em 1999 (25 anos de fundação da escola – pela data oficial), organizado pela ex-coordenadora. Consta a programação deste evento que foi comemorado por uma semana, com grande festividade envolvendo convidados e a comunidade, retratado por muitas imagens.

E havia também, numa das pastas, alguns documentos tratando da fundação do grupo escolar em 1963, funcionando na igreja católica do bairro: documentos soltos, recortes de jornal, fichas de dados oficiais da escola, croquis etc. Observando esses documentos mais antigos na tentativa de estabelecer uma origem da instituição e conversando com as funcionárias da secretaria entendi, num primeiro momento, que a escola surgiu como Grupo Escolar do bairro São João em 1963, instalada na igreja católica que fica a uma quadra da atual escola.

Dois croquis registram sua instalação na igreja (diretoria/secretaria funcionando na sacristia da igreja, algumas salas de aula, banheiros, coreto, uma figueira no “pátio”), e um recorte de jornal do Correio Popular explica que em 1974 foi inaugurado o novo prédio escolar. Esses e outros documentos trazem o registro e alguns vestígios dessa história, compondo um conjunto de documentos preservados e que ficaram armazenados na pasta por mim etiquetada “*Documentos de fundação do Grupo Escolar do bairro São João – 1963*”. (Anexo A)

---

<sup>12</sup> Inúmeros trabalhos acadêmicos analisam criticamente as reformas educacionais nos anos 90 no Brasil, de vertente neoliberal a qual veicula o discurso da competência condicionado à inovação didática e à qualidade do ensino, o que recai sobre a formação continuada dos professores. De acordo com alguns críticos, numa lógica perversa, o que ocorre é uma desresponsabilização por parte do Estado e uma tendência a culpabilizar os professores pelo mau desempenho educativo.

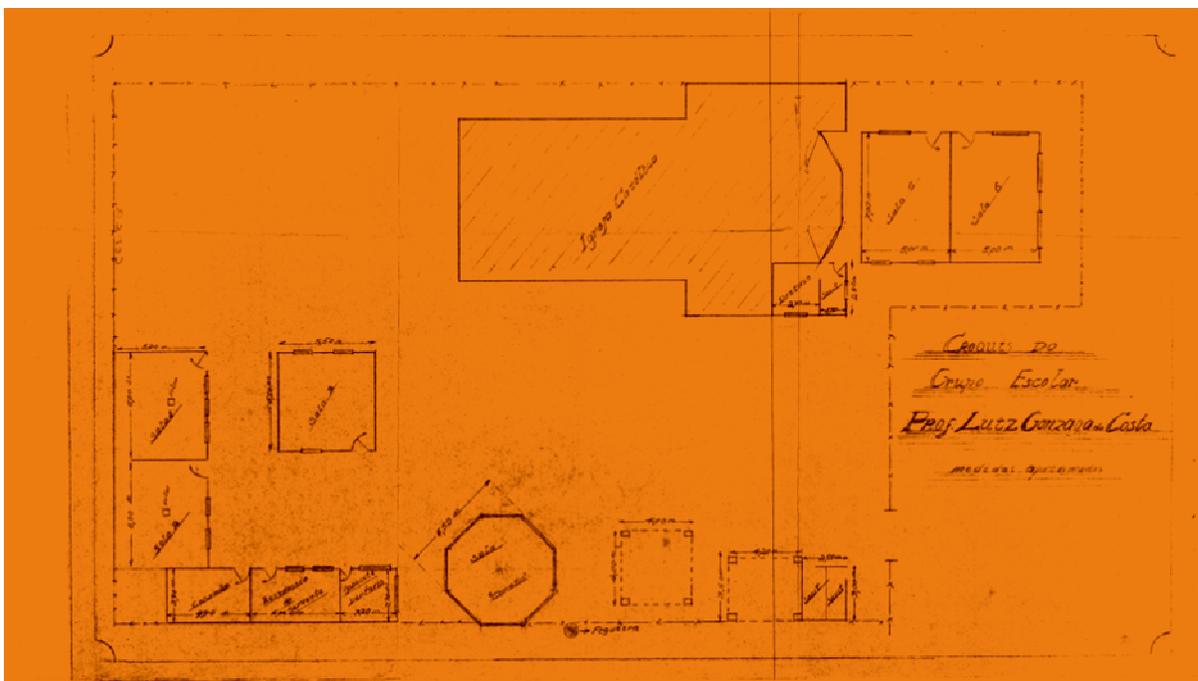


FIGURA 1 - Croqui do Grupo Escolar funcionando na igreja – 1963

Já a Ficha de dados informa sobre as características gerais da escola, na sua fundação como Grupo Escolar, constando que o bairro era rural, sua instalação antiga e particular (igreja), com quatro salas de aula, três instalações sanitárias com fossa negra, tendo água encanada, não havendo casa para zelador, constando observação no final (verso) de que transcorre processo de doação de terreno pela família Lovato para a construção de prédio próprio, fato que não se concretizou. Uma década mais tarde o novo prédio foi construído noutro terreno negociado com a família Míssio.

*Após escritura de doação pela família Lovato, o Exmo. Sr. Secretário da Educação, planejou dar andamento rápido a abertura de concorrência e construção do prédio Escolar que é de grande urgência devido ao grande número de crianças que lutam por falta de vagas.*

*O referido Grupo funciona em salas isoladas, motivo por qual deixa de enviar as fotografias<sup>13</sup>.*

<sup>13</sup> Não fica clara a justificativa do motivo por não enviar fotografia. As salas isoladas não são dignas de registro fotográfico? Ou a precariedade não pode ser registrada sob o impacto das imagens comparadas com o modelo ideal, denunciando o próprio sistema pela omissão política?

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**Chefia de Prédios**

Data do preenchimento desta: \_\_\_\_\_

Município: Campinas 3º. dist. Distrito Campinas Delegacia G. E. de Campinas

Estabelecimento Grupo Escolar do Bairro São João Estágio 2º

Denominação antiga \_\_\_\_\_ Doc. N.º \_\_\_\_\_ D. O. \_\_\_\_\_

Denominação atual Grupo Escolar do Bairro São João Doc. N.º 41.160 D. O. 11-12-62

Endereço antigo: Rua \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço atual: Rua Bairro São João Telefone: \_\_\_\_\_

Zona (rural - urbana - suburbana - distrital) Zona rural Núcleo: (Fazenda - Bairro - Sítio) Bairro Rural

Criação do Estabelecimento 10-12-62 Doc. N.º 41.160 D. O. 11-12-62 - Instalado 1-63

Instalação antiga: sim Instalação atual \_\_\_\_\_

a) Próprio Estadual? \_\_\_\_\_ Municipal? \_\_\_\_\_ Part. sim IPESP? \_\_\_\_\_ Federal? \_\_\_\_\_

b) Const. especialmente? não Adaptador? sim

c) Sendo alugado: preço \_\_\_\_\_ Nome do proprietário? \_\_\_\_\_

Tem contrato? \_\_\_\_\_ Por quantos anos? \_\_\_\_\_ Início do contrato \_\_\_\_\_

d) Sendo adaptada: Quem fez a adaptação? \_\_\_\_\_ Edif. \_\_\_\_\_ Monte? \_\_\_\_\_ Part.? sim

e) Material de construção: Alvenaria sim Madeira \_\_\_\_\_

f) Salas removíveis: D.O.F. \_\_\_\_\_ P.M. \_\_\_\_\_ Part. \_\_\_\_\_

g) Há contrato de locação? \_\_\_\_\_ Já vencido? \_\_\_\_\_ Quando vence? \_\_\_\_\_

a) Como foi adquirido o terreno? 1 - Por compra? \_\_\_\_\_ De quem? \_\_\_\_\_ Preço: \_\_\_\_\_

Data da Escritura \_\_\_\_\_ Onde foi lavrado? \_\_\_\_\_

2 - Por doação? \_\_\_\_\_ De quem? \_\_\_\_\_ Lei \_\_\_\_\_

b) Área total do terreno: \_\_\_\_\_ Área construída \_\_\_\_\_ Área descoberta \_\_\_\_\_

c) O terreno é murado? \_\_\_\_\_

a) N.º de salas: 4 Demais dependências: \_\_\_\_\_

b) Instalações sanitárias: N.º 3 Qta. lava 2 Dentes 1 Separatas por Sexo N.º sim

c) Há mistérios? N.º \_\_\_\_\_ Há lavabos? N.º \_\_\_\_\_ Há chuveiros? N.º \_\_\_\_\_ Fossa séptica? \_\_\_\_\_ Fossa negra \_\_\_\_\_

d) Há bebedouro? N.º \_\_\_\_\_ Há água encanada? sim De onde vem a água? DHE da Prefeitura de Campinas

FIGURA 2 - Fundação do Grupo Escolar – 1963

Na biblioteca organizei as pastas, etiquetadas por ordem cronológica, e separei uma especialmente para recortes de jornais e outra com os documentos mais antigos.

Desde a primeira vez em que estive na escola chamou-me a atenção um quadro na diretoria feito com uma montagem de fotos, medalhas, etc., datado de 1963, intitulado “Homenagem - Semana de Carlos Gomes”, cujo cabeçalho acima vem escrito G.E. do bairro São João. Nele há uma foto expressiva da “Bandinha Rítmica”, quando a professora regente preparou os alunos da escola para se apresentarem no antigo Teatro Carlos Gomes, em Campinas (demolido em 1965), data em que a escola ainda estava na igreja. Este quadro parietal - portador da tradição naquela escola - dá a ideia de patrimônio daquele lugar, vinculando a modesta escola pública rural às referências culturais da cidade – o ilustre músico campineiro Carlos Gomes e o Teatro. Também fui informada que a Orquestra Sinfônica de Campinas (uma parte representante dela) já se apresentou na escola, pois um de seus músicos tinha um filho que era aluno lá.

Ao abordar as pessoas que ali trabalham constatei que ninguém tinha a informação sobre quem montou o quadro e quando o expôs, nem com que finalidade etc. O “quadro monumento” traz certo anonimato no ambiente presente, embora a ex-secretária da escola (que se aposentou) me relatou que está na foto da bandinha. “O *monumentum* é um sinal do

passado, é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação; o monumento tem como características ligar-se ao poder de perpetuação (é um legado à memória coletiva)”. (Le Goff, 2003) O silêncio ou desconhecimento talvez se explique pelo intervalo que separa a história do novo prédio da história da escola da igreja (passado a ser esquecido pela modéstia e provisoriedade).

A partir do momento em que passei a anunciar que iria entrevistar sujeitos para escrever a história da escola, as indicações começaram a surgir. No início o critério era a sugestão de pessoas da própria escola, por isso a primeira entrevista foi com a ex-diretora dona Marisa Pitton, juntamente com a ex-professora Sonia Maria F. de Moraes (entrevista conjunta/simultânea). Foram educadoras atuantes e hoje se encontram aposentadas, residindo bem próximo da escola. Nessa entrevista os álbuns de fotos, documentos etc. serviram como disparadores da memória dessas educadoras.

O ponto forte dessa entrevista foi a descrição da escola que funcionou na igreja até a década de 1970, a simplicidade material, o esforço das professoras em início de carreira que iam lecionar nas escolas rurais, já que as efetivas tiravam licença. Também ficou evidente a força das famílias tradicionais do bairro, que eram mais abastadas e apoiavam a direção da escola, participando ativamente na garantia dos recursos para que a escola funcionasse adequadamente, tendo em vista, muitas vezes, a omissão do Estado. Muitos sobrenomes foram mencionados e identificados como descendentes de italianos e católicos. Esta entrevista foi realizada na própria escola e durou aproximadamente duas horas. Desse modo, dona Marisa Pitton, ex-professora e ex-diretora desde os anos 60, e professora Sônia Maria, ex-professora desde os anos 70 inauguraram minha incursão pela história oral.

Depois dessa entrevista presumi a dificuldade que teria para entrar em contato com as famílias antigas. Por sorte, enquanto eu permanecia na biblioteca, conheci a professora Zenaide. Licenciada em História pela PUC, ela mora na rua ao lado da escola e atua como professora eventual (é chamada para substituir quando algum professor falta). Expliquei a ela que estava fazendo a pesquisa e como algumas pessoas diziam “Minha mãe estudou aí na antiga escolinha”; “Meu pai estudou na escolinha...” queria achar o começo desse fio: que escolinha era essa que funcionou na igreja e parecia tão antiga?

Zenaide me indicou várias pessoas para eu conversar, das famílias tradicionais, atuantes na igreja, gente de prestígio na comunidade. Comecei a percorrer o bairro com ela

a pé e de carro. Ela assumiu a função de guia; enquanto ia me mostrando tudo durante as andanças eu lhe perguntava da sua história familiar, e passei a entender que houve dois movimentos migratórios no bairro: 1º) na passagem do século XIX para o século XX com a chegada dos imigrantes europeus (principalmente italianos) para trabalharem nas fazendas de café; 2º) nos anos 1960-70 com a vinda de migrantes de outras regiões do Brasil para trabalharem como operários nas indústrias da região.

Esses dados tornaram-se indicadores para a compreensão do processo de transição rural-urbana que transcorreu na sociedade brasileira de um modo geral, a partir dos anos 1930, sob o fenômeno político denominado Era Vargas. “Sob a Era Vargas, o Brasil deixou de ser predominantemente um país agrário-exportador e entrou na fase urbano-industrial, uma profunda mudança para qualquer sociedade”. (D’Araujo, 2004, p. 12). Fiz a descoberta da antiga Escola Mista que existiu por longo tempo anterior ao Grupo Escolar, sem que houvesse documentação oficial preservada para ser consultada, e assim me dei conta que para reconstituir essa história teria que investir na história oral.

Aos poucos os contatos foram se ampliando como uma rede, ao tentar percorrer a trilha de ex-alunos mais antigos. Assim dei início às entrevistas, com base em roteiro semi-estruturado, embora o tom de cada entrevista tenha se constituído em um diálogo aberto (Exemplar de entrevista no Anexo B). Estou chamando de entrevista a coleta de depoimento através do recurso do gravador digital que registrava as conversas, e que eram posteriormente transcritas<sup>14</sup>. Já os relatos consistiram em conversas sem o uso do gravador, com posterior registro manuscrito em diário de campo e digitado no computador, com base nas informações por mim recordadas.

Ao todo foram entrevistados 08 ex-alunos e 03 ex-alunos deram seus relatos, sendo 01 por telefone. As entrevistas foram individuais (à exceção de uma conjunta em família – genro/sogra), no entanto estavam quase sempre presentes os familiares do depoente, assim como Zenaide que me acompanhou na maioria delas, também interagindo, comentando. As entrevistas com os ex-alunos foram realizadas em suas residências, cujos depoentes me receberam de forma amistosa e com generosa atenção e colaboração, sendo que cada uma

---

<sup>14</sup> Em cada entrevista eu apresentava uma “Ficha do Depoente” na qual o mesmo deveria informar seus dados para preenchimento e identificação do perfil. Nas transcrições optei pela correção parcial das falas dos entrevistados, de acordo com as normas ortográficas.

teve duração aproximada de uma hora. Posteriormente eu retornei em cada casa para entregar um CD-Rom com uma síntese da história da escola, ilustrada com as imagens (fotos, etc.) adquiridas com a maior parte dos entrevistados, e nessa oportunidade pude tirar dúvidas sobre as entrevistas já transcritas, buscar esclarecimentos dos fatos e complementar as informações.

Em relação às educadoras, foram entrevistadas em conjunto 02 ex-professoras (sendo 01 delas também ex-diretora), e 01 ex-professora de 96 anos.

No total registrei o depoimento de 14 sujeitos, sendo 11 ex-alunos e 3 ex-professoras. Com exceção das ex-professoras Dona Marisa e Prof<sup>a</sup>. Sônia, e da ex-aluna Zenaide, todos os demais sujeitos vivenciaram a experiência na antiga Escola Mista e, de um modo geral, todos contribuíram para a construção da narrativa sobre a história da escola e do bairro São João. São eles:

**TABELA 1 - Ex-alunos depoentes**

<i>Entrevista</i>	Dona Maria de Lourdes Domingos Dobner	<i>Anos 40</i>
<i>Entrevista</i>	Sr. Gildo Lovato [ <i>in memorian</i> ]	<i>Anos 20</i>
<i>Entrevista</i>	Dona Quita (Maria Oliveira Pitão) [ <i>in memorian</i> ]	<i>Anos 20</i>
<i>Entrevista</i>	Sr. José Primo Míssio	<i>Anos 50</i>
<i>Entrevista</i>	Sr. José de Lima	<i>Anos 50</i>
<i>Relato</i>	Dona Rute Galbiatti De Lacqua [ <i>in memorian</i> ]	<i>Anos 60</i>
<i>Entrevista</i>	Dona Mafalda Míssio Lovato	<i>Anos 40</i>
<i>Entrevista</i>	Sr. Clemente Míssio	<i>Anos 20</i>
<i>Entrevista</i>	Sr. Ângelo Pitton Filho	<i>Anos 30</i>
<i>Relato</i>	Dona Idalina	<i>Anos 40</i>
<i>Relato</i>	Francisca Zenaide da Rocha Franco de Lima	<i>Anos 70</i>

**TABELA 2 - Ex-professoras depoentes**

<i>Entrevista</i>	Marisa Pitton	<i>Ex-diretora e ex-professora nos anos 60, 70 e 80</i>
<i>Entrevista</i>	Sonia Maria Moraes	<i>Ex-professora nos anos 70, 80 e 90</i>
<i>Entrevista</i>	Ana Maria Guedes de Túllio	<i>Ex-professora nos anos 40</i>

Todos os depoentes contribuíram para a construção da narrativa, no Capítulo 1, sobre a *História do bairro e da “Escola do São João”*. Para o Capítulo 2, que discorre sobre os *Vestígios da cultura escolar da Escola Mista nos anos 1930-40*, foram destacados os depoimentos dos ex-alunos Lourdes, Mafalda e Ângelo, e da ex-professora Aninha.

### ***Uma trança entre História Oral, Cultura Escolar e Nova História Cultural***

Tendo escolhido a “Escola do São João”- como é conhecida, como *lócus* da pesquisa empírica, este estudo está embasado, principalmente, na perspectiva teórica da nova história cultural, e elege como foco de análise a categoria “cultura escolar”, ao lançar o olhar sobre o cotidiano e sua dinâmica, através das ações dos sujeitos que nele interagem, remetendo-se ao campo relativamente novo da história das instituições escolares.

Tal escolha teórica remeteu ao aporte ancorado na metodologia da história oral, com a pretensão de “ouvir aqueles que não foram ouvidos – as pessoas comuns” (Portelli, 1997a). Essas pessoas – sujeitos depoentes, informantes entrevistados - foram ex-alunos ou ex-professora da Escola Mista do Felipão entre os anos 1920-60.

Da categoria dos ex-alunos, de modo geral, estes pertencem à classe trabalhadora e têm pouca escolaridade (somente os três anos cursados na Escola Mista). Trabalharam quando crianças, e quando adultos, as mulheres tornaram-se donas-de-casa e os chefes de família, de modo geral e em diferentes épocas, trabalharam em profissões que não exigiam qualificação (diploma). Desses segmentos, algumas famílias se destacaram como as mais abonadas do bairro, embora praticamente todos tenham melhorado de vida entre a infância

e a vida adulta, ainda que às custas de terem perdido parte da infância trabalhando como adultos<sup>15</sup>.

Na definição de Maria Isaura Pereira de Queiroz,

‘História Oral’ é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. (LUCENA et. al. 2008, p. 42)

Enquanto metodologia de pesquisa, a História Oral se baseia em testemunhos, cujas vozes gravadas e transcritas constituem-se em documentos a serem analisados, já que o documento não fala por si, mas precisa ser interpretado. Na medida em que a História Oral busca conhecer o passado através do testemunho de pessoas que nele viveram, recorre à memória do narrador, às suas lembranças. (Lang et. al. 1998).

Assim passei a abordar os depoentes escolhidos por indicação, por pertencerem às famílias mais antigas, ou seja, aquelas que estão há mais tempo ali. Receberam-me com entusiasmo em suas casas, e dispostos a narrar sobre a origem do bairro e especialmente da escola, atendendo à minha expectativa e curiosidade. Além de gravar as entrevistas nas casas das pessoas, eu também registrava minhas lembranças das narrativas, em manuscrito, no Diário de Campo, em letra carregada de sentimentos. Assim registrei em dois cadernos minhas impressões, conforme exemplo abaixo:

Em 1928 o Sr. Gildo Lovato já era aluno da escola. Havia muitos alunos e duas classes. Não havia merenda nem uniforme – tudo era pobre, segundo ele. Entrava na escola ao meio dia. Quando chegava em casa ia tratar dos porcos, galinhas, etc. . No começo o bairro tinha poucas famílias, umas seis casas somente. Ele estudou na escola somente o primeiro e segundo ano, lembra que as professoras eram Sofia e Maria. Alguns alunos vinham de outros bairros, pois só havia aquela escola. O comércio mais próximo ficava na Vila Industrial (onde hoje é a Av. João Jorge). Lembra que seu pai comprava no empório o ano todo e pagava quando podia (segundo ele, havia confiança). O pai do Sr. Gildo, Vitório Lovato, veio de Bragança Paulista, era filho de italianos (morou na Itália quando menino e tinha um ano de estudo). Eram em 11 irmãos. Com 10 anos o Sr. Gildo saiu da escola para trabalhar com o pai. (Diário de Campo. Comentários sobre a entrevista realizada em 08/08/2009).

---

<sup>15</sup>Um dos membros de família abonada, viúvo e sem filhos que não mora mais no bairro, afirmou, no entanto, que sempre trabalhou e nunca enriqueceu.

Para Pollak (1989) em *Memória, Esquecimento, Silêncio* valorizar as memórias subterrâneas reabilita a periferia. Nesse sentido a metodologia da história oral possibilita dar visibilidade aos sujeitos protagonistas de histórias ocultas, anônimas, pouco retratadas, mas nem por isso de menos valor. O autor diz:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à 'memória oficial', no caso a memória nacional. (...) essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade (p. 4)

A história da Escola Mista rural se expressa na história da cidade num processo que retrata a transformação de um determinado contexto rural para periferia, de produção agrícola para produção fabril, refletindo em sua mudança de escola isolada para grupo escolar, até converter-se nos anos 70 em escola de primeiro grau urbana. Um segmento de classe social – trabalhadores – foi atendido por esta Escola Mista em sua origem, e a identidade dos depoentes começou a se constituir pelos registros do trabalho de campo:

A casa da dona Maria de Lurdes parece uma chácara: um terreno imenso, arborizado, com pomar. (...). Comecei a conversar com dona Maria de Lurdes, que tem 74 anos, nasceu em 1934, estudou na escola em 1941, até o 3º ano. Era ótima aluna e quando parou de estudar a professora solicitou que continuasse para ajudar os alunos, que ensinasse para eles...

Ela começou a trabalhar com 12 anos, nas olarias/cerâmicas. O pai era filho de português; o avô naturalizou-se brasileiro (ela o acompanhou na ida à cidade nesse dia). Seu pai tinha carteira de cocheiro (autorização para transportar) e aposentou como pedreiro. Dos seus quatro filhos, três estudaram na escola. O pai dela estudou na escola. A nora também...

Trouxe documentos antigos, álbuns de fotografias, documentos religiosos, um mapa das glebas com a distribuição de terras por famílias. E uma foto de 1938 de crianças vestidas de anjo da cerimônia de coroação da velha igreja. Explicou-me que a escola ficava atrás da igreja. Tinha uma classe de 1ª série e outra de 2ª e 3ª (juntas). Chamava-se "Escola Mista do bairro Felipão". Nela vinha o inspetor aplicar as provas. As professoras vinham de trem dar aulas, e era tudo rural. (Diário de Campo. Comentários sobre a entrevista realizada em 10/09/2009).

Discorrendo a pesquisa pelo reconhecimento dos documentos validados também pela oralidade, parte-se da concepção de que a memória pode ser subjetiva ou individual,

mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos apreendidos nos processos de socialização. Nessa perspectiva os sujeitos sociais sabem dizer sobre si mesmos e sobre o mundo, pois são seres de memória, de cultura e história (Von Simson, 2000; Teixeira, 2004).

Ainda, segundo Pollak (1989), a memória, enquanto operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado pode reforçar sentimentos de pertencimento. A referência ao passado serve para manter a coesão de grupos/instituições, e definir seu lugar.

Passei a entender que em diferentes épocas os alunos da Escola Mista do bairro Felipão em Campinas compartilharam experiências e formaram certa identidade cultural e educacional relativa à classe social a que pertenciam.

Cheguei às 9:00h em ponto na residência de dona Odete, filha de dona Quita. Estavam as duas e o esposo de dona Odete, Sr. José Primo Míssio. (...) Eu havia ido com a expectativa de ouvir mais a dona Quita, mas seu genro Sr. José Primo tomou a palavra e narrou com veemência suas experiências naquele lugar.

(...) Dona Quita é uma idosa simpática... filhos e netos criados, família unida e muito religiosa (a sala tem um santuário; um dos santos é relíquia da velha igreja demolida, que eles guardam com orgulho a peça de concreto restaurada). O Sr. José Primo me esclareceu bastante sobre as mudanças no bairro em todo o século XX. Fiquei muito impressionada ao confirmar que, dessas famílias pioneiras e seus descendentes, todos nasceram ali (eles diziam: ‘nasci naquela casa’, ‘nasci nessa casa’, ou ‘naquela chácara’, naquele local que hoje compreende o bairro).

Dessa família, quatro gerações estudaram na escola. Dona Quita disse que seu pai estudou na escola, ela estudou na escola, suas filhas estudaram na escola, seus dois genros (irmãos Míssio) estudaram na escola, ou seja, quatro gerações da mesma família de imigrantes italianos, todos nascidos nas chácaras do Felipão (nome antigo daquela região), sendo católicos, trabalhadores da lavoura, de olarias, motoristas de caminhão ou ônibus... É possível perceber também a ascensão social dessas famílias (...).

(Diário de Campo. Comentários sobre a entrevista realizada em 09/10/2009).

Na verdade, “aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações”, diz Portelli (1997a, p.27). Nós também podemos aprender conhecimentos com nossos informantes, que compartilham conosco suas informações de vida, sendo um processo de reconstrução “a dois” da história passada - pesquisador e

depoente, o que requer confiança, diálogo, vontade de partilha, e que pode ser traduzido de co-autoria.

Por alguma razão (ligada a vivências de infância ou à minha formação teórica) senti-me a vontade em conversar com as pessoas daquele lugar. Não senti estranhamento; talvez eu tenha causado a mesma impressão... o que despertou a mutualidade na interação, o reconhecimento da diversidade, condição essencial para a troca no momento das entrevistas. (Portelli, 1997c)

Fomos às 17 horas para a chácara do Sr. Ângelo Pitton... à margem do Rio Capivari, um lugar muito bonito, agradável em plena área urbana. Seu filho havia me explicado que a casa fica numa entradinha da estrada acidentada, sinuosa, muito arborizada, com vista para uma mata... revelando um autêntico cenário rural, herança dos antepassados europeus, que seu filho mantém e cultiva.

(...)

Sr. Ângelo se lembrou de algumas fazendas onde a família viveu, contou histórias dos navios que trouxeram os familiares da Itália, as idas e vindas Brasil-Itália até se estabelecerem definitivamente no Brasil. Contou histórias indígenas ... e que naquela região nas margens do rio Capivari viveram índios (já foram encontrados vestígios, potes, objetos, etc.). Num outro momento falaram dos animais que criavam na chácara. Falaram da reprodução deles com bastante naturalidade, revelando o gosto pela cultura rural.

(Diário de Campo. Comentários sobre as entrevistas realizadas em 06/07/2010 e 27/07/2010)

A História Oral nos leva a analisar padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos por meio de conversas com pessoas sobre suas experiências e memória individuais, através de trabalho de campo:

(...) quando fazemos uma entrevista, invadimos a privacidade de outra pessoa e tomamos seu tempo... vamos à casa dessa pessoa e iniciamos uma conversa. A arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir... são eles que têm as informações e, gentilmente, compartilham-nas conosco. (...) A História Oral tende a representar a realidade como um mosaico, uma colcha de retalhos onde os pedaços, depois de reunidos, formam um todo. (PORTELLI, 1997a, p.16; 21; 25)

No caminho de escolha ou seleção dos sujeitos entrevistados, identifiquei que nem todos pertencem à categoria das “famílias tradicionais”, fundadoras daquele bairro. No entanto, mantém fortes laços com a comunidade e sua história.

Sr. José de Lima foi aluno da escola em 1956. Ele reuniu muitas fotos, e conseguiu algumas com amigos. Foi me narrando os acontecimentos enquanto eu gravava. Ele é um operário aposentado, religioso, os filhos já casados residem bem próximos à sua casa. Um homem alegre que narrou inúmeros acontecimentos. Filho de trabalhador, dentre 9 irmãos, nasceu numa fazenda em Campinas na década de 40. A família se mudou para o Felipão. Estudou na escola até o 3º ano (término da escola). Nunca mais continuou os estudos. (...) Ele se lembra que as crianças da escola escutavam o apito do trem e saíam em disparada para se encontrarem com a professora; eles disputavam quem carregava seu material.

Ele disse que na infância, ele e os irmãos enchiam a bacia de louça suja e iam lavar no rio Capivari. Sua mãe lavava roupa no rio. A avenida das Amoreiras, no trecho próximo ao rio era uma trilha de terra no meio da floresta. Quando maior ele trabalhou na cerâmica Mingone, e depois foi para a Singer, onde se aposentou.

(Diário de Campo. Comentários sobre a entrevista realizada em 13/10/2009).

Portelli (1997b), no artigo *O que faz a história oral diferente* pontua:

Fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas (...). É o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho (...). A história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador. (PORTELLI, 1997b, p. 37; 39)

\*\*\*

Procurei analisar, através dos depoimentos, alguns traços característicos do cotidiano no qual se circunscrevia esta Escola Mista. Esse processo se deu através de diálogos, manuseio de documentos, observações e escuta na tessitura de uma rede que foi se ampliando na medida em que obtive a confiança das pessoas da escola e da comunidade. Desse modo, sob o olhar micro (do cotidiano e das culturas) e sua convergência para o macro (da política e da economia) é que se justifica a escolha metodológica desta pesquisa.

Perguntas sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem, quais os indícios dos referenciais teórico-metodológicos adotados, como se organizam os conteúdos

curriculares e simbólicos, suas maneiras de planejar, de avaliar o conhecimento, de lidar com a legislação, com os recursos, com as normas, com as hierarquias, com os sentimentos, remetem ao que De Rossi (2004) chama de cultura da escola, em *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*:

A cultura da escola está situada na estrutura socioeconômica; num contexto sociopolítico e cultural, recebe influências diretas das políticas públicas de educação, das normas de organização do sistema de ensino, da realidade socioeconômica e cultural da população atendida e também das tendências educacionais contemporâneas. (p. 71)

Ainda, de acordo com a autora, determinada cultura da escola (normas, tradições, comportamentos) expressa o projeto pedagógico de seu tempo. A escola moderna cria seu ritual de organização; estabelece rotinas e disciplinas, hábitos de civilidade; organiza tempos e espaços de modo próprio.

Luciano Mendes de Faria Filho et. al. (2004), no artigo *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*, apresenta um “Estado da Arte” acerca das teorizações sobre cultura escolar nas produções internacionais e nacionais, ao abordar a elevação desta categoria na pesquisa em história da educação e sua incorporação pelos pesquisadores brasileiros.

Os autores dão ênfase aos novos referenciais teóricos utilizados na interpretação do universo da escola, assim como à renovação dos métodos que recorrem à investigação etnográfica, estudos de caso, etc., que possibilitam maior valorização dos sujeitos que atuam no cotidiano escolar. O referencial em destaque situa-se no campo interdisciplinar da cultura, e dá suporte para se interpretar as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas.

Desse modo, os teóricos argumentam sobre a necessidade de se fazer um inventário das práticas escolares, ou um mapeamento cultural da escola, através de levantamento, organização e ampliação da massa documental, conferindo legitimidade à narrativa histórica.

Ao conferirem destaque a teóricos europeus em evidência na atualidade, como Julia, Chervel, Forquin e Viñao Frago, dentre outros, os autores pontuam suas colocações sobre a necessidade de se investigar o funcionamento interno das escolas, de aproximar análises

macropolíticas com os estudos voltados para o interior das instituições de ensino, engendrando o reconhecimento de que a escola produz conhecimento (e não somente reproduz) e influencia na cultura da sociedade (assim como é influenciada).

Citando Forquin, os autores mencionam a identificação da cultura escolar pelos “instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções”. Tal abordagem instiga o historiador da educação a enxergar o funcionamento escolar, as práticas internas às salas de aula, os rituais, rotinas, ou como referenda Viñao Frago, as manifestações das práticas instauradas no interior das escolas.

Faria Filho et. al. (2004) destaca no pensamento de Viñao Frago sua visão histórica, a partir do reconhecimento do espaço e tempo como princípios formadores da cultura escolar. Concluem os autores que as práticas escolares, a materialidade, os métodos pedagógicos são entendidos como produtores de sujeitos, ao mesmo tempo produzidas pelos sujeitos, como maneiras de fazer e que ocorrem no interior da vida escolar. Tal abordagem supõe apreender a dinâmica entre o passado e o presente para a escrita da história das instituições escolares, feita pela história de seu cotidiano, e desse modo confere visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar.

Viñao Frago (2003) aponta indicadores que possibilitam visualizar os aspectos em torno dos quais se articulam a cultura escolar, quais sejam:

- Práticas e rituais da ação educativa: classificação dos alunos; divisão do saber em disciplinas; classe como um espaço-tempo gerido por um só professor; critérios de avaliação e promoção dos alunos.
- Modos disciplinadores e instrutivos da relação didática, em aula, entre professores e alunos e entre os alunos.
- Modos organizativos formais (direção, secretaria, etc.) e informais (tratamento, atitudes, etc.).
- Modos de comunicação e rituais que dão sentido e coesão ao conjunto.

Sobre as conceituações e relações entre cultura e educação, cultura da escola e cultura escolar vale destacar as definições postas por Forquin (1993), ao colocar educação e cultura como duas faces recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra. Ainda que a cultura varie de uma sociedade a outra, de um

grupo a outro no interior da mesma sociedade, não podendo ser idêntica para todos os indivíduos, está submetida aos acasos das relações de força simbólicas, por isso é imperfeita, ambígua, inconstante.

Desse modo, diz o autor, a educação transmite “algo” da cultura, elementos da cultura onde não há homogeneidade, podendo provir de fontes diversas. Cultura e transmissão cultural pela educação dizem respeito a um patrimônio de conhecimentos, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade, definida de modo mais ou menos amplo, sendo obra e bem coletivos. Por isso,

Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. (...) se se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. (FORQUIN, 1993, p. 15)

Os programas escolares incorporam senão um espectro estreito de saberes, competências, formas de expressão, mitos e símbolos sociais produzidos pela cultura, tendo pertinência e valorização social que justifica seu ensino sistemático mantido pelo Estado, o que varia segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes em relação aos critérios da “seleção cultural escolar”. (p. 16) A escola ensina determinada cultura às novas gerações pela “transposição didática”:

Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares. (...) conversão, de toda uma herança viva de experiências (...) (id.ibid. p. 17)

A desigualdade social se converte em desigualdade escolar – os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente nos modos de apropriação do saber escolar. Nesse sentido, Forquin (1993) diferencia o conceito de “cultura da escola” do conceito de “cultura escolar”. A produção da “cultura da escola” dá-se pelo fato de que

a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (p. 167)

Se, para este autor, “cultura da escola” não deve ser confundida com “cultura escolar”, esta última, segundo ele, significa

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (p. 167)

Para este trabalho, o referencial adotado inspira-se na definição apresentada por Viñao Frago (2003), quando diz:

A cultura escolar, assim entendida, estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo subtendidas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração a geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se nas tais instituições e interagir nas mesmas; b) para se aplicar, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam; c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as à frente de sua cultura em seu contexto e necessidades. Seus traços característicos seriam a continuidade e a persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que permite gerar resultados específicos com as disciplinas escolares. (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 59 – tradução minha)

No entanto, é preciso historicizar as próprias categorias de análise histórica e, desse modo, reconhecer que é recente no campo da história a incorporação da temática educacional. Ao discutir o processo de renovação teórico-metodológica nas pesquisas em história da educação, a partir das novas fontes, novos objetos e novas abordagens, as autoras Eliane Marta T. Lopes e Ana Maria de O. Galvão (2001) assinalam que, tradicionalmente, os pesquisadores privilegiavam as análises sobre fontes oficiais como leis, reformas etc., a partir de uma macrovisão do processo educacional determinado pela política e economia, a qual sobrepujava o cotidiano escolar.

A longa citação abaixo esclarece a mudança de paradigma anunciada:

Mais recentemente, tanto no Brasil como em outros países, a Nova História e, particularmente a Nova História Cultural, tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação. A “revolução” provocada no campo da História sobretudo pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação. (...) Mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos” da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidade também passam a fazer parte da História e fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passam a constituir indícios para a reconstrução do passado. (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 39-40)

Pesquisar o cotidiano escolar, na sua materialidade, pelos registros preservados, assim como entrevistar alunos e educadores sujeitos da história das instituições escolares, valorizando suas memórias pelo registro da oralidade, com recursos e suporte tecnológico, são tendências que confluem nas pesquisas em história da educação nesse momento, para além da análise dos documentos oficiais, o que favorece a multiplicidade de abordagens da pesquisa... como bem retrata Rogério Fernandes (2005). Em seu artigo *Cultura de escola: entre as coisas e as memórias* explica que “as ‘grandes narrativas clássicas’ sobre a educação colheram os primeiros temas no nível macroscópico, bem longe, portanto, da modesta sala de aula.”

Para captar os vestígios da “cultura escolar” o autor focaliza os programas e as determinações legais, o currículo e objetivos, os processos de aprendizagem, a arquitetura pedagógica, a normatização e o código disciplinar, os castigos e prêmios, a estrutura hierárquica e relações de poder, a organização do espaço escolar, o mobiliário, as práticas de ensino/aprendizagem, os quadros parietais, os livros de registro administrativo-burocráticos, os mapas de matrícula dos alunos, os registros de faltas, os livros de atas dos conselhos, livros, manuais, mapas, vestuário, rituais, valores, etc. “Mas a escola não é apenas um universo de objetos. É também um mundo de pessoas e um tecido de relações interpessoais”, diz o autor. (p. 24)

Através de recordações, depoimentos, memórias, histórias de vida é possível percorrer “das coisas às pessoas: um arquivo de alegrias e dores”, quando o autor se refere aos tipos de relações estabelecidas entre alunos e professores no interior das salas de aula, sendo possível caracterizar tendências mais tradicionais, opressoras, ou não. “Uma das qualificações mais admiradas nos professores, mesmo em alguns que se distinguiram pelos seus hábitos violentos, era a extensão do saber e mais ainda o seu talento pessoal para suscitar o conhecimento ativo do aluno”. (Fernandes, 2005, p. 27)

A fotografia enquanto documento contém um enorme poder de evocação, diz o autor. Há a fotografia das crianças na escola junto do professor ou da professora à entrada do edifício, “falando sobre o estabelecimento na sua mudez”. Na foto da Escola Mista do bairro Felipão vemos professora e alunos sorrindo. Quem seriam eles?



FOTO 2 - Professora Marina com os alunos - 1949

Nesta reprodução de fotografia<sup>16</sup> vemos o sorriso da professora Marina que parece contagiar algumas crianças da sua turma, em pose na escadaria da igreja/escola. O aluno negro que se encontra na segunda fileira de baixo para cima, Waldomiro, é hoje um senhor de mais de 70 anos que vende garapa na Avenida das Amoreiras. Conversei com ele nos intervalos enquanto atendia os clientes – disse-me que a família veio de Indaiatuba para Campinas e passaram a viver no bairro Felipão, morando na colônia da Cerâmica onde todos trabalhavam. Contou-me que um dia seu pai se desentendeu com o patrão e tiveram que sair da moradia, mudando-se para outro bairro. Ele se emocionou quando viu a reprodução da foto que lhe ofertei.

\*\*\*

Pesquisando a história da instituição, chamou-me a atenção a história do lugar e suas nuances. Desse modo imergi no universo para além dos muros da escola, percorrendo o bairro e alguns bairros circunvizinhos, buscando interpretar esta localidade como parte de uma “região” da cidade. Com aporte teórico na geografia passei a focalizar que:

A análise do lugar, de sua paisagem, de sua dinâmica, das relações de poder nele materializadas, de sua história (...) pode fornecer elementos para uma compreensão mais ampla do ‘espaço vivido’ e desenvolver valores referentes à identidade, ‘pertencimento’, que integram uma construção do conceito de *região* (...). (CAVALCANTI, 1998, p. 106)

Nesta região da cidade de Campinas é possível identificar traços do rural e do urbano coexistindo e interagindo pelo movimento passado/presente, e pelo nexos das dinâmicas migratórias protagonizadas por classes trabalhadoras que se apoiavam na família, na religião e na instrução como estrutura que colaborava com o trabalho. Segundo o historiador inglês,

mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. (HOBSBAWN, 1998, p. 22)

---

<sup>16</sup> As fotografias que apresento neste trabalho foram cedidas, para reprodução, pelas famílias dos entrevistados ou ex-alunos.

Desse modo, apresento no Capítulo 1 a *História do bairro e da “Escola do São João”*, lançando o olhar sobre seu surgimento enquanto escola estatal na comunidade de imigrantes no início do século XX, no contexto da expansão cafeeira da economia paulista que se deu na segunda metade do século XIX; o movimento Republicano e abolicionista que engendrou a substituição da mão de obra escrava pela livre trouxe os imigrantes europeus para o Brasil. Na história local, em determinado momento a escola desponta nesse cenário como um bem social oferecido pelo Estado, porém dotada de características próprias para atender à categoria social daqueles trabalhadores. A fundação da escola em 1920 deu-se pelas mãos de uma professora e de membros das primeiras famílias que residiram no bairro. Pelos depoimentos depreende-se o conhecimento de que os alunos da Escola Mista eram filhos de imigrantes e crianças trabalhadoras, e que conciliavam estudo e trabalho. A política nacionalista de Vargas nos anos 30 e a política de expansão do ensino lançada pelos republicanos em São Paulo convergem para a compreensão do enraizamento da escola naquele lugar, coadunando com a cultura e costumes daquela comunidade.

Analiso no Capítulo 2 os *Vestígios da cultura escolar da Escola Mista nos anos 1930-40*, que existiu nesse lugar da cidade, descrevendo suas características com base nos depoimentos e objetos preservados de sujeitos que dela fizeram parte – alunos e professora – cuja análise perpassa as concepções educacionais que circularam, sobretudo pelo modo oficial, refletindo no fazer pedagógico da instituição, como o currículo, as lições, os materiais didáticos, a organização do espaço, as normas, a avaliação, dentre outros elementos de seu cotidiano. É problematizada a dualidade na oferta educacional pelo Estado, ao instituir reformas modernizadoras que contemplavam a expansão do ensino, fundada em discurso democratizante proponente da igualdade educacional para todos os cidadãos. Contudo, legitimou a co-existência de pelo menos dois modelos de escola primária - uma da cidade (Grupo Escolar) outra da zona rural (Escola Mista) – sendo que nesta última, além de toda a estrutura ser improvisada e simplificada, não permitia a conclusão do curso primário aos estudantes, pois só era oferecido o ensino até o terceiro ano. Também destaco neste capítulo a ideologia do nacionalismo imposta e disseminada na Era Vargas e que perpassava todo o currículo escolar brasileiro, sinalizando que a Escola Mista serviu para alfabetizar as crianças filhas de imigrantes e conformá-los à cultura brasileira e ao trabalho. Ainda assim foi possível constatar a valoração da instrução na

história da comunidade local e as peculiaridades da cultura escolar instituída na periferia da cidade, explicando talvez a permanência da escola no bairro São João/Felipão por quase cem anos, instruindo gerações e gerações.

No Capítulo 3 reflito sobre a *Escola Mista na República: entre ambiguidades políticas e educacionais*, apontando elementos que se destacaram no processo modernizador brasileiro, marcado pela transição rural-urbana. A rápida urbanização, definidora de novos padrões de vida social, projetou a instrução formal pela via da escola pública como uma importante referência do novo paradigma urbano-industrial. As Escolas Mistas foram implantadas sob o discurso liberal democrático, porém, instruíram minimamente crianças trabalhadoras. O pressuposto educacional moderno, de inspiração iluminista, passa a ser questionado em relação à sua ambigüidade, pois trouxe movimentos tanto de emancipação como de conformação, ou seja, as medidas democratizantes de expansão do ensino conduzidas pelas reformas educacionais favoreceram alguns segmentos sociais, até então excluídos do sistema. Porém, a dualidade dos modelos escolares ofertados para as diferentes categorias sociais tornou legítima a desigualdade no interior do próprio sistema, o que chama a atenção para a revisão da própria historiografia educacional que tende a ocultar o papel da Escola Mista em suas pesquisas.

## Capítulo 1 – História do bairro e da “Escola do São João”

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

*Antonio Viñao Frago*

### 1.1. Surgimento da escola estatal em 1920 na comunidade de imigrantes

A “Escola do São João” (antigo Felipão) se situa na *periferia* de Campinas num bairro pacato fundado por imigrantes italianos e que até os anos 60 era considerado rural<sup>17</sup>. Dividido pela Avenida das Amoreiras e entrecortado pelo rio Capivari - à margem da Rodovia Santos Dumont, este bairro conserva características de cenário rural intercalado com a paisagem urbana. Nele o gado transita livremente pelas ruas<sup>18</sup>... e os carros ficam congestionados na avenida em horário de *rush*.

Esta convivência simultânea entre o rural e o urbano, construída historicamente, é analisada por alguns autores como a configuração de uma *paisagem rurbana*, onde “as fronteiras esmaecem, seus contornos, outrora nítidos, (...) tornam-se imprecisos, (...) em inúmeras situações intermediárias”. (SOUZA, 2009)

Já Noronha e Hespanhol (2008) definem como *áreas periurbanas* as de transição rural-urbana que “compreendem um *mix*”, caracterizadas por formas de organização dispersas, onde fica difícil a distinção clara entre campo e cidade, dado o fato de que as periferias tendem a aumentar sua extensão e ter limites indefinidos quanto à área rural.

Nessa perspectiva de análise, tanto o campo quanto a cidade, no contexto da urbanização difusa, representam realidades espaciais complexas que se transformam, que se adaptam, mas que também mantêm suas especificidades, como é o caso dos espaços rurais tradicionais. (NORONHA e HESPANHOL, 2008, p. 86)

---

<sup>17</sup> Ver Anexo C - Mapas do bairro São João.

<sup>18</sup> Ver Anexo D.”*Vacas na rua trazem riscos de acidente no Jd. São João*”.

De pequena extensão geográfica, o bairro São João apresenta abundante área verde e vestígios do mundo rural conservado em plena metrópole: pastagens, animais, chácaras, etc coexistindo com um pequeno comércio, algumas oficinas e empresas de grande porte nas imediações. Não obstante, sua força cultural concentra-se nas duas instituições quase centenárias - a igreja e a escola, ambas nascidas de forma simbiótica, pelo pioneirismo de uma professora estimada pela comunidade.

Na região do bairro vemos: uma fábrica de ração animal de grande porte fundada nos anos 60 (Guabi), uma empresa municipal (pátio da EMDEC), uma empresa de coleta de lixo urbano (TECAM), cerâmicas (algumas em funcionamento desde os anos 30 e outras desativadas), poucos estabelecimentos comerciais (padaria, bares, bazar etc.), as residências dos moradores (algumas de ótimo padrão; outras mais simples), muitas árvores (figueiras, paineiras, jatobá, etc.), córrego, hortas, estábulo para abrigar cavalos; quase diariamente vacas vasculham o lixo em frente à escola.

Comentamos sobre os limites do bairro, os bairros no entorno, e ela disse que eu devo ter percebido como o São João é pequeno, ‘não tem nada’, mas a igreja é o centro de tudo. Nomeou para mim os bairros vizinhos e disse que todos os moradores de todos esses bairros freqüentam a mesma igreja: a paróquia São João Batista. Todos se conhecem...

(Diário de Campo – 13/11/2009. Registro da conversa com Ângela Maria Lovato, 49 anos, ex-aluna, agente de organização escolar efetiva desde 1978).

Nessa história local a escola nasce em 1920 pelas mãos da professora Balbina Cesarino Silva (1885-1928), que passou a viver junto com a comunidade, sendo solteira e de ascendência negra. Talvez o fato de ser católica explique sua aceitação pelos membros, já que ocupou um papel importante ao trazer o passaporte da instrução para os filhos de imigrantes italianos que fundaram aquele lugar. Tendo se instalado numa casa, a professora começou a lecionar para as crianças e jovens daquela comunidade. Desde que foi fundada a capela, pela Balbina, Vitório Lovato e os irmãos Afonso, José e Rafael Míssio, a escola passou a funcionar lá em modesto edifício que fora reconstruído e reformado mais de uma vez, sem sair do lugar. No entanto a “escola do São João” sempre atendeu crianças e jovens de vários bairros no seu entorno, inclusive situados “do outro lado da estrada” (onde hoje passa a rodovia Santos Dumont). Mesmo com o falecimento da mestra a escola nunca

parou de funcionar. Não há registro do ano em que foi encampada oficialmente como escola do Estado, mas em 1928 já era chamada de Escola Mista do bairro Felipão.

Nos depoimentos de ex-alunos transparecem as raízes dessas famílias no bairro rural. Sr. Clemente, 95 anos, que hoje mora no bairro DIC IV diz:

*Nasci ali mesmo. Ali no São João. Minha casa sabe onde que era? Lá embaixo. Não tem uma casa lá pra baixo da igreja?(...) A Glória ainda mora ali onde eu nasci.*

Dona Mafalda, 73 anos, diz:

*Nasci aqui no meu sogro, meu pai era empregado do meu sogro... minha mãe casou e veio morar pra cá com meu pai. Aí nasceram dois filhos ...*

Dona Quita, 88 anos, e seu genro José Primo, 67 anos dizem:

Dona Quita: *Eu nasci aqui.* (Sr. José Primo completa: *Naquela casinha ali!*)

Sr. José Primo: *Eu nasci no fim da rua ali.*

(... Zenaide comenta “são nativos do Felipão”)

Com base nos depoimentos é possível observar que as crianças nasciam em casa, que na época eram sítios, sendo que algumas existem até hoje no mesmo lugar ora transformado pela expansão urbana. Especificamente onde hoje é o bairro São João são fundadores os Míssio e os Lovato, e assim,

Escutando muitos depoimentos, nós percebemos que os bairros têm não só uma fisionomia como uma biografia. O bairro tem sua infância, juventude, velhice. Esta, como a das árvores, é a quadra mais bela, uma vez que sua memória se constituiu. (BOSI, 2003, p. 73)

O bairro mudou de nome, na passagem das décadas de 50 para 60, refletindo a religiosidade de seu povo. Primeiro nome daquele lugar, os antigos narram que Felipão era o fazendeiro dono das terras vendidas em pequenas glebas para as famílias de imigrantes, e era um homem “grandão”. Passados muitos anos, um padre influente chamado Idelfonso Sigrist, tendo sido o precursor da paróquia São João Batista, fundada oficialmente em 1975

onde existia a Capela Sagrado Coração de Jesus desde 1920, se empenhou com a comunidade para a mudança do nome do bairro.

Em sua pesquisa *Imigração italiana e vocações religiosas no Vale do Itajaí*, Marisa R. G. C. Gonçalves da Silva (2001), ao analisar a herança da cultura camponesa transportada pelos imigrantes italianos vindos para a região sul do Brasil, afirma que a sociedade camponesa estava centrada na terra e, deste modo

A família era a célula econômica e social mestra de tal sociedade, e a Igreja Católica, entendida tanto como estrutura quanto conjunto de leis codificadas, fornecia opções éticas e morais, mitos e tensões que ela mesma mediava (...). Em última instância, a igreja configurava-se como poder político perante a classe camponesa. (p. 20)

Em seu depoimento, Sr. Clemente se lembrou de muitas experiências quando foi aluno da Prof<sup>a</sup>. Balbina em 1925: declamou poesia que aprendeu na escola, narrou que os alunos escreviam com estilete em placas de madeira encerada e apagavam “com cuspe”, dentre outras. Havia o caderno de caligrafia e a cartilha; os alunos declamavam poemas de cunho religioso. Havia castigo também. Ele ia para a escola às 11h e saía às 15h. Almoçava em casa. Falou com emoção que a professora Balbina era generosa, “tinha um coração bom”. Quando viu a foto que levei se espantou: “Olha minha professora! Mas aqui ela está branca!”. Eu indaguei sobre sua cor da pele, disse que parecia índia, era morena, linda.

O Sr. lembra quando a Balbina era professora? Tinha diretor ou era só a Balbina?

*Era só ela que tomava conta...*

E ela morava ali e dava aula ali mesmo?

*Ela morava ali. E dava a escola pros meus irmãos tudo grande, pro meu padrinho que era mais velho,... ele escrevia até manuscrito, ela ensinava até manuscrito pro meu padrinho...*

Tinha uma irmã que morava com ela ou não?

*Tinha. Orênia... não sei se era irmã... era branca a Orênia<sup>19</sup>.*

E ela fundou a capela junto com os Míssio?

---

<sup>19</sup> No túmulo da Balbina no Cemitério da Saudade está escrito na lápide “uma homenagem de sua irmã adoptiva...”, o que presume talvez algum fato relativo à irmandade e etnia.

*Ela que fundou a igreja.*

E como que era essa capelinha? É verdade que o temporal derrubou a igreja?

*Foi em 1920 eles fizeram essa igreja aí. Eu tava com cinco anos. E depois veio uma chuva de vento, um temporal... derrubou, ... caiu e ficou só o altar com o Sagrado Coração de Jesus.*

Então o Sr. não tem informação se antes da Balbina tinha professora?

*Não tinha. Que eu lembro não tinha. Acho que só ela... a primeira. Não tinha mais casa ali, foi meu sogro que arrumou aquela casinha pra ela morar.*

Dona Quita afirmou que sua mãe (nascida em 1897) foi aluna da Balbina. Outros depoentes já idosos também afirmaram que os pais foram alunos da mestra, o que favorece a suposição de que ela alfabetizava tanto crianças como jovens adultos. O genro de dona Quita, Sr. José Primo relatou as mudanças pelas quais a igreja passou. Quando mostrei a foto dos fundadores aos entrevistados, suas lembranças emergiram trazendo informações sobre o início da escola.

E a escola era...

*Sr. José Primo: ...apegada à igreja. Essa igreja é a terceira. Era uma capelinha que eles fizeram, os fundadores. Depois deu uma tempestade, uma chuva tão forte, um temporal... caiu, demoliu. Construíram outra... Aquela foi a segunda... a gente ia ficar com uma igreja sem poder reformar, que estava caindo... Fez essa igreja no fundo da outra, depois que estava pronta essa daqui demoliu ...*

*Dona Quita: eu sei que minha mãe estudou com ela, né. Minha mãe foi comadre dela, deu um filho pra ela batizar... Era solteira, muito religiosa, foi ela que fundou a capela aí. Ela rezava primeiro na classe dela, que ela dava aula de dia que tinha pouco sitiante, tinha sitiante pra lá, mas aqui eram só os três Míssio e o Lovato... ela deu aula aí pra eles. E depois que foi aumentando o pessoal porque não tinha outra escola, era só aqui que tinha, quer dizer que vinham aí. Os meus tios estudaram aí. Seus tios também né Zé? (Sr. José Primo: Ah sim, meu pai estudou aí).*

Pelos relatos vemos o valor cultural da igreja/escola na comunidade que se formara pelos imigrantes, e como uma instituição serviu de suporte para agregar a outra na sua

estrutura simples, fato tomado com certa naturalidade pelos que dela fizeram parte, de geração em geração. Foi preciso fundá-las “com as próprias mãos”.

Bosi (2003) elucida que

A liturgia poderia ser um fator privilegiado de enraizamento. (...) O enraizamento é um direito humano esquecido. O migrante vem chegando à cidade com as raízes partidas: a liturgia poderia enraizá-lo, criar e reviver tradições, valores, lembranças que dão sentido à vida. (p. 208)

Também nesse sentido, Silva (2001) argumenta, sob a perspectiva antropológica, que

O abalo sofrido pelos grupos imigrantes em consequência da emigração atinge todo o seu mundo cultural, no qual se inclui também a religião. Ora, se para a sociedade camponesa do norte da Itália a religião funcionava como princípio regulador central, seria certamente ela que viria a permitir a garantia da continuidade desse mundo para estes mesmos emigrantes, quando do lado de cá, através da sua vivência e recriação. (...) Era a religião, com seus símbolos, espaços e tempos sagrados, os ritos e rituais cotidianos, que iria permitir-lhes a plausibilidade do seu mundo cultural. (p. 73)



FOTO 3 - Cerimônia na Capela Sagrado Coração de Jesus em 1938

Esta fotografia cedida pela ex-aluna Maria de Lourdes registra a imagem da igreja/escola, duas instituições fundidas. Também nos dizeres de Bittencourt (2009) em *Riscando a cidade...* : “Para a implantação e evolução da vila, a igreja é símbolo primordial e transcendental de fixação...”. No contexto da imigração no final do século XIX no Brasil, Silva (2001) tece a seguinte caracterização:

os imigrantes reconstruíram sua sociedade nos moldes da anterior – a sociedade da capela -, isto é, tomando como princípio regulador a religiosidade e adaptando-a ao novo contexto.

(...) cada grupo de famílias da localidade encontrava-se agrupado em torno de uma capelinha ou oratório, erigida e cuidada, alternadamente, por uma das famílias da localidade. (p. 84; 90)

O simbolismo escola/capela, Estado/Igreja e educação/religião ora se confundem na construção do mundo moderno, revelando que a laicidade, desse modo, deu-se por muito

tempo apenas no plano ideal/conceitual. O autor espanhol Augustín Escolano (2001), no livro em co-autoria com Antonio Viñao Frago - *Currículo, espaço e subjetividade* - analisa a arquitetura da escola na história como elemento formativo na sociedade. Retratando as concepções de arquitetos modernistas, informa que

a escola deveria ser o elemento dominante do conjunto de construções que a rodeiam, sendo o *símbolo* que represente o esforço em favor da cultura. (...) as escolas deviam se instalar no centro das populações, (...) com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os alunos. A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. (ESCOLANO, 2001, p.33)

No caso da comunidade do bairro Felipão, na sua origem, quem tinha essa importância e servia de referência era a igreja, ficando a escola embutida simbioticamente nessa centralidade cultural e ideológica. Ao pesquisar o processo de adaptação dos imigrantes italianos em terras paulistas, Alvim (1986) explica:

a pequena propriedade significava também, para muitos, a liberdade de religião, a busca de uma das formas conhecidas de identidade. Esse sentimento religioso comum era, na verdade, sua única forma de organização e seu único ponto de apoio. Por isso, se fosse preciso, não hesitavam em construir com as próprias mãos e com o próprio dinheiro uma igreja, por pequena que fosse. (p. 167-168)

De modo semelhante, Silva (2001), quando analisa o surgimento da escola numa comunidade formada por imigrantes italianos na região do Vale do Itajaí (SC), descreve:

Em 1879, reuniram-se todos os chefes de família na capelinha que havia sido construída, a fim de escolher uma pessoa alfabetizada para professor. A escolha recaiu no bergamasco Luís Vegini<sup>20</sup>, 'que era dotado de ótima caligrafia do estilo antigo (...)'. Com a matrícula inicial de mais de 30 alunos, começou a lecionar na capelinha. Foi designado também para ser o capelão. (SILVA, 2001, p. 94)

Também nesse sentido, Escolano (2001), ao citar pareceres de arquitetos da década de 1930, assim sintetiza suas visões:

---

<sup>20</sup> Diferente da Escola Mista do Felipão, esse professor era leigo e remunerado pelo consulado italiano da região, e não pelo Governo do Estado.

a imensa maioria de nossos povoados se forma por um mísero casario agrupado ao redor de um edifício monumental que se destaca pela sua massa imponente sobre as moradias que o rodeiam (a igreja). O dito monumento tem uma tradição secular e para o seu embelezamento contribuíram muitas gerações. (...) a escola rural, sem que tenha de rivalizar em monumentalidade e distinção com a igreja, deveria ser um edifício sólido e estético, dentro das normas de austeridade imprescindíveis, destacável desde logo das moradias de seu entorno. Essa dignificação da arquitetura escolar acrescentaria, também, o prestígio do professor e elevaria a estima que os alunos têm para com a educação. O prestígio da escola dependerá, pois, de como essa esteja instalada, de seu tamanho, limpeza, orientação. E esse modelo influirá, depois, na casa que a criança buscará no futuro, para melhorar as condições de vida de seus pais. (p. 37)

No entanto, nessa história local, a edificação da instituição escolar foi postergada para o futuro, já sob a influência do modelo fabril.

Sobre sua origem nos instiga ainda a presença desta professora pela projeção de mulher de reconhecido valor social, revelado na pose desta fotopintura posicionada no centro entre os homens fundadores, ainda que possa parecer montagem do fotógrafo. Deduzi que, para os padrões da época, seja provável que o fotógrafo tenha intencionalmente “branqueado” a Balbina, para “harmonizar” sua pose ao lado dos italianos, fato também questionado pelos professores quando apresentei o trabalho em reunião de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Na opinião destes foi montagem do fotógrafo colocar uma mulher (solteira) ao lado de quatro homens em 1920, numa foto.



FOTO 4 - Fundadores da capela e escola em 1920:  
Professora Balbina e os imigrantes italianos

Este quadro – reprodução da foto original feita pelo fotógrafo Perussi na década de 1970 – foi localizado no sótão da igreja. Na parte de trás o fotógrafo registrou numa ficha datilografada: “Os primeiros fundadores da Igreja Sagrado Coração de Jesus; hoje ‘Paróquia São João Batista’. Fundada em 25/04/1920. Afonso Míssio; Vitório Lovato; Balbina Cesarino Silva; Rafael Míssio; José Míssio”. É provável que o fotógrafo fez o quadro para o evento que a transformou em paróquia em 1975, contando com grande festividade.

A mestra Balbina reunia atributos que foram expressos na homenagem feita a ela, com a colocação de uma placa de mármore no altar da igreja em 1945. Faleceu muito jovem, de câncer<sup>21</sup>, em 1928 com 42 anos, e a rua na qual se situa a escola atual leva seu nome.

---

<sup>21</sup> Dados que constam da Certidão de Óbito adquirida no 1º Cartório de Registro Civil no bairro Cambuí. Neste documento, o sobrenome Cesarino é grafado com Z (Cezarino). (Anexo G)



FOTO 5 - Placa no altar da Paróquia em homenagem à Balbina

Na leitura da obra *Enfrentando preconceitos – um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*, de Irene M. F. Barbosa (1997), publicada pelo CMU (Centro de Memória da Unicamp), encontrei fortes indícios de que a professora Balbina Cesarino Silva provavelmente tinha parentesco com Antonio Cesarino Jr., nascido em Campinas em 1906. Num estudo biográfico, esta autora discorre sobre a trajetória pessoal e educacional deste cidadão campineiro negro, que se tornou ilustre advogado e professor, e que superou inúmeros obstáculos impostos socialmente a esse grupo étnico ao longo da história, já que a discriminação e o preconceito – o racismo - tentam colocar esses sujeitos em condição subalterna. No argumento da autora, apenas algumas pessoas, usando estratégias individuais e individualistas, conseguem furar essa barreira. Formam eles as “personalidades negras excepcionais” – sendo o caso do Prof. Cesarino Junior, docente brilhante da USP, ex-aluno do tradicional colégio “Culto à Ciência”.

A autora narra que, em meados do século XIX, um tropeiro negro chamado Custódio veio com a família de Minas gerais à Campinas, sendo negros libertos ainda em tempo de escravidão. Embora pobres, eles tinham alguma instrução, o que os diferenciava numa sociedade onde poucos sabiam ler. Custódio tinha um filho chamado Antonio Cesarino que, em 1860 fundou em Campinas um colégio particular para moças – o Colégio Cesarino ou Colégio Perseverança, em regime de internato, sendo o primeiro colégio feminino da cidade. Lecionavam nele suas filhas Bernardina e Balbina. Foi um conceituado colégio na cidade que ensinava a ler, escrever e contar, gramática nacional e francesa, geografia, música e prendas domésticas. As alunas eram de famílias ricas, embora algumas

fossem pobres (negras), e assim não pagavam - “seis meninas pobres saíram do colégio casadas”. Em 1871 contava com trinta alunas e em 1875 com aproximadamente cinquenta alunas. Seu fechamento deu-se no final de 1876, por falta de recursos. Na obra vemos três gerações de Antonios: o professor da USP, advogado e médico, ex-aluno do “Culto à Ciência” e bisneto do fundador do Colégio Perseverança (1860-1876) - Antonio Ferreira Cesarino Junior (1906) - filho de Antonio Ferreira Cesarino (bedel do Ginásio Culto à Ciência), que por sua vez é filho do carteiro Bartolomeu, irmão da Balbina Cesarino - professora do Colégio Perseverança; filhos de Antonio Ferreira Cesarino que foi fundador, diretor e professor do Colégio Perseverança, que é filho do tropeiro Custódio, negro livre e instruído que veio para Campinas. Tanto o “primeiro” como o “último” Antonio (o fundador do Colégio e o ilustre acadêmico) foram alfabetizados pelas tias. (Ver Gráfico 1 - p. 55). Ao biografar o Prof. Cesarino Junior, a autora destaca que a família Cesarino ao longo das gerações constituiu uma tradicional família campineira e que, apesar da pobreza, seus membros se diferenciavam dos outros negros na cidade e tinham respeitabilidade.

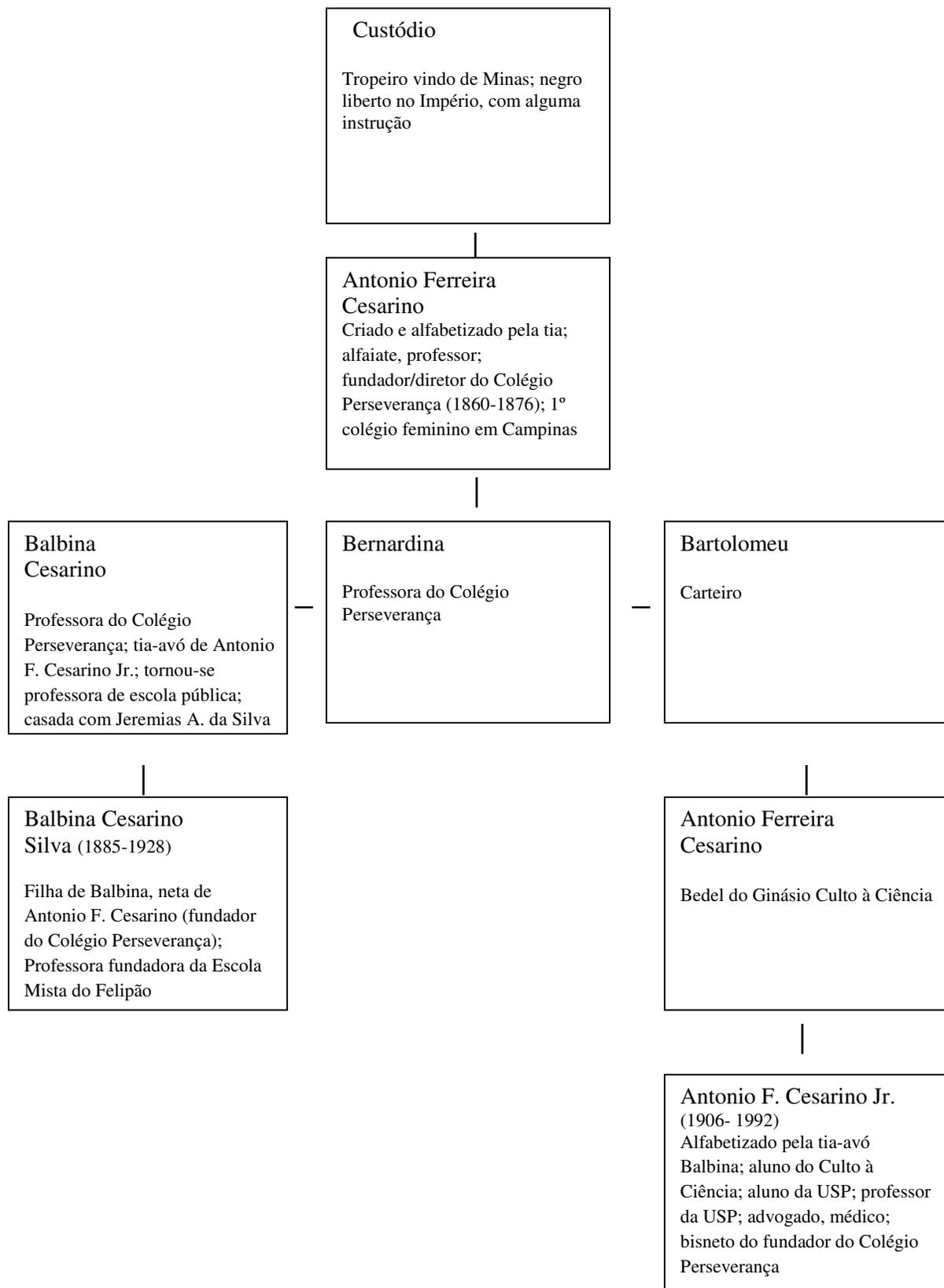
Era constituída de negros libertados muito antes da Abolição e, possivelmente, deve ter havido alguma mestiçagem (...) ao longo deste período, pois há uma fotografia do velho Cesarino (...), que mostra um velho de barbas brancas com nítidos traços negróides (...), mas a cor da pele não parecia carregada; assim, ele poderia fazer parte daquele tipo de negros que, segundo Maria Isaura Pereira de Queiróz, *tiveram sempre mais facilidade na ascensão social-econômica*. (BARBOSA, 1997, P. 75)

O menino Antonio Cesarino (nascido em 1906) foi alfabetizado aos cinco anos pela tia-avó Balbina Cesarino, ex-professora do colégio Perseverança, e que se tornou mais tarde professora de escola pública. Segundo a autora, tal herança cultural formada no campo escolar vai ser determinante em sua trajetória de ascensão. Com a Certidão de Óbito adquirida em Cartório (Anexo G) foi possível obter a informação de que a professora Balbina Cesarino Silva, fundadora da Escola do Felipão em 1920, é filha de Balbina Cesarino e de Jeremias Antonio da Silva. Residia na Rua Irmã Serafina. De cor branca e solteira, deixou bens e testamento<sup>22</sup>. Desse modo podemos confirmar que ela era prima de Antonio Ferreira Cesarino (pai de Antonio Ferreira Cesarino Jr.) e neta de Antonio Ferreira Cesarino (fundador/diretor do Colégio Perseverança).

---

<sup>22</sup> Provavelmente o pai Jeremias era branco, e pelo visto era uma família que tinha recursos.

## GRÁFICO 1 – Família Cesarino



Deste “mapa familiar” podemos concluir que a professora Balbina, descoberta nesta história local, pertenceu a uma família de negros professores em Campinas. Seu avô Antonio, ainda no Império e na escravidão, fundou um colégio feminino onde toda a família lecionava, com destaque para sua mãe - também Balbina - que era alfabetizadora. Parece que a educação formal e o magistério era um valor nobre nesta família, uma herança passada de geração a geração (assim como os nomes repetidos). Semelhante ao avô, a segunda Balbina funda uma escola, só que desta vez na periferia rural, numa colônia de italianos, e que se tornou escola pública. Eis o legado educacional deixado por uma família campineira de negros educadores na história do município! Teria ela se formado na 1ª Escola Normal de Campinas (Escola Complementar de Campinas/EE “Carlos Gomes”, fundada em 1903)?

O pai de Dona Lourdes foi aluno da mestra Balbina, no Felipão, quando já era rapaz. Inspirada nas histórias contadas por ele, a ex-aluna de 75 anos relata:

*Meu pai nasceu em 1907 e ele estudou ali! (..). Ele ajudou a por tijolo na igreja velha, que quando deu o temporal caiu duas paredes, ficou a do altar e uma outra só...*

E a senhora se lembra dele contar história?

*Lembro.*

*Quando nós éramos crianças e ia ao cemitério meu pai levava nós pra ir ver a escultura dela... aí na Saudade... o túmulo dela é ali. Mas na igreja tem uma placa dela.*

Nota-se, pelos relatos desses antigos moradores, o reconhecimento da importância da mestra naquele universo onde o código escrito, a cultura letrada veiculada pela instrução elementar era vista como essencial para a integração e socialização desses filhos de estrangeiros na terra recém “conquistada”. De certo modo, a professora auxiliou nessa travessia para a aquisição cultural necessária para a apreensão da nova nacionalidade, e também pela conquista do bem social que os distinguiu dos trabalhadores analfabetos, condição de menos valor.

Louro (1997), ao tratar de *Gênero, sexualidade e educação* põe em destaque as representações em torno do magistério exercido por mulheres no Brasil onde, historicamente, originou-se pelos padres jesuítas. Ela afirma que

De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantêm-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. (LOURO, 1997, p. 97)

A autora argumenta que as representações não são meras descrições que refletem as práticas dos sujeitos, mas, de fato, descrições que os “constituem” – que os “produzem”. Ressalta as representações de professoras, vistas historicamente como solteironas ou “tias”, gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, sintetizando modelos de virtude.

As representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. (id. ibid. p. 98)

Afirma que as primeiras mulheres que passaram a atuar no magistério foram principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas – as mulheres sós. No exercício dessa profissão feminina combinaram-se elementos religiosos e atributos femininos, “construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância”. Sobre a representação da professora “solteirona” reflete a ambigüidade da mulher que falhara por não ter casado e não ter tido filhos, mas ao mesmo tempo era uma mulher portadora de uma instrução mais elevada e com maior circulação no espaço público, e que garantia seu próprio sustento, tornando-as um pouco diferentes das mulheres comuns.

Na consulta ao protocolo<sup>23</sup>, na Prefeitura, que oficializou o nome da rua da escola em 1982, encontrei um texto biográfico apresentado como justificativa para a solicitação à Câmara Municipal de Campinas, assinada pelo vereador Adalberto Von Zuben, que diz:

*A Prof<sup>a</sup>. Balbina Cesarino Silva nasceu no dia 04 de janeiro de 1885 e faleceu em 20 de agosto de 1928.*

*Pessoa afável, bondosa e caridosa, a Prof<sup>a</sup>. Balbina Cesarino Silva exerceu a nobre profissão de Mestra, como um verdadeiro sacerdócio.*

*Em vida só fez amigos e sua perda foi uma lacuna difícil de ser preenchida. Mercê os dotes de que era possuída, entendemos de inteira justiça seja o seu nome perpetuado em uma das vias públicas de nossa cidade, como exemplo para os pósteros.*

---

<sup>23</sup> Foi solicitada cópia de inteiro teor deste Protocolo - consta que o início do processo data de 1935, sendo o pedido deferido somente em 1982. (Anexo H)

Tais palavras, que enaltecem as qualidades da mestra, carregadas de representações sociais, expressam a importância da professora Balbina naquela comunidade. É provável que a demora na nomeação oficial da rua, antes chamada “Rua Projetada”, deva-se ao processo moroso de regularização de loteamentos em áreas periféricas.

O pioneirismo da professora Balbina, ao iniciar a escola lecionando em sua casa, vai de encontro à análise de historiadores da educação em Campinas, durante o período republicano, que pontuam:

As pequenas escolas (em geral de uma só classe) eram mantidas pelos próprios professores que nela lecionavam e eram inúmeras. Algumas tiveram vida longa, outras surgiam e logo desapareciam. Em 1918, por exemplo (segundo o Anuário de Ensino daquele ano), elas eram em número de 28, sendo 19 urbanas e 9 rurais, todas oferecendo o ensino preliminar e apenas duas também o ensino secundário (...). (NASCIMENTO et. al., 1999).

### **1.1.1. Mudanças e permanências na escola e no bairro**

Na história do bairro Felipão, tanto escola quanto igreja passaram por reformas, mudanças e continuidades ao longo do século XX, acompanhando as transformações influenciadas pela economia, pelas políticas públicas, pelo delineamento social e cultural. A religiosidade, os laços familiares e o trabalho compõem a base identitária de seus moradores, tendo sido a escola um curto espaço de convívio na infância e de afetividade na relação com as professoras... (“a professora batizou meu irmão”; “a professora doava roupas para minha mãe”; “a professora me presenteava por ser a primeira aluna da classe”; “os alunos iam buscar a professora na parada do trem e brigavam para carregar seu material”...). Nesse sentido, “o bairro é uma totalidade estruturada, comum a todos, que se vai percebendo pouco a pouco, e que nos traz um sentido de identidade” (Bosi, 2003, p. 74).

Segmentos das famílias fundadoras se constituíram na elite do bairro e foram proprietários de olarias/cerâmicas, onde seus filhos trabalhavam junto com outras crianças empregadas, e freqüentavam a mesma escola, ficando as diferenças sociais quase camufladas.

A esse respeito, Raymond Williams (1989), em sua conhecida obra esclarece:

Sem dúvida, tem importância este aspecto imediato da diferença entre a cidade ou subúrbio e a aldeia: esta é menor; seus habitantes são mais facilmente identificáveis e interligados; a estrutura da comunidade é, sob diversos aspectos, mais visível. Mas uma comunidade cognoscível, no campo tanto quanto em qualquer outro lugar, é uma questão de consciência, e de experiência prolongada, além da cotidiana. Na aldeia, como na cidade, existe divisão do trabalho, existem contrastes entre as diferentes posições sociais, e, portanto, há necessariamente pontos de vista alternativos. (p. 229)

Durante décadas a estrutura da comunidade manteve-se inalterada, fato que ocorreu com a chegada dos novos moradores, o que obrigou a construção de um novo edifício escolar para atender à constante procura por vaga/matrícula. Pela força da demanda impulsionada pelo desenvolvimento da cidade, a escola ganhou edifício próprio e moderno, depois de mais de meio século imbricada com a igreja. O historiador Viñao Frago (2001) assim analisa:

Existe uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial. Se um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal é, em parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições ou poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência. (...) historicamente se pode assinalar, também, exemplos de edifícios escolares construídos para serem dedicados a essa finalidade e localizados como anexos ou dependências de outros mais amplos, nos quais se integram (p. 72)

Assim, em setembro de 1974 deu-se a inauguração do prédio recém construído a apenas alguns metros do outro, nomeado Grupo Escolar Prof. Luiz Gonzaga da Costa, que homenageia o inspetor de ensino que atuou na antiga Escola Mista na década de 1930. O evento contou com a presença do Governador do Estado Laudo Natel. De mãos dadas e uniformizadas, as crianças se mudaram da velha escolinha na Igreja para a nova escola caminhando pela Avenida das Amoreiras, “em procissão”, acompanhadas de suas professoras, conforme depoimento da ex-professora Marisa Pitton:

*Então nós viemos pra cá em 74... Eu me lembro bem desse dia, a gente veio em fila, parecia procissão, então uma professora arrumava a classe dela, né, um aluninho assim atrás do outro, dando a mão pro primeiro, ‘fechou mais ou menos o pedaço’, né... E assim foi nossa mudança, a coisa mais bonita do mundo, uma classe atrás da outra... Nós viemos tudo pra cá, nos “idos” de setembro de 74, por aí, foi uma coisa assim muito interessante... E aí cada um já tinha sua classe...*

Pelo relato vemos que o ritual de mudança da velha escolinha na igreja para o amplo prédio, agora apropriado, expressa gestos tão bem incorporados pelos sujeitos daquele lugar imbuído de religiosidade<sup>24</sup>. Para Viñao Frago (2001) “o espaço carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”, conforme expressam as fotografias (Foto 6 e 7), que retratam as procissões na avenida.



FOTO 6 - Procissão no bairro São João – 1979

---

<sup>24</sup> Bem próximo ao bairro São João há um antigo convento de freiras onde algumas famílias também freqüentam as missas.



FOTO 7 - Procissão na Avenida das Amoreiras – 1982

Alguns meses antes, o jornal Correio Popular denunciava a demora na entrega do edifício recém construído, retratando a precariedade das instalações do antigo grupo.



FIGURA 3 - Correio Popular, 13/02/1974

Nas legendas de cada foto da matéria constam as seguintes informações:

Foto I: “*Uma sala minúscula, sem ventilação*” – (retrato de crianças nas carteiras, em aula, sendo maioria loira, com uma pequenina lousa na parede).

Foto II: “*Algumas classes instaladas no estábulo*” – (fachada da sala de aula improvisada onde ficavam os cavalos).

Foto III: “*A única água existente para as crianças do São João*” – (retrato de uma talha).

Foto IV: “*Escola de 1º Grau Luiz Gonzaga da Costa: fechada!*” – (fachada da nova escola).

Foto V: “*Um dos barracões de quermesse aproveitado*” – (fachada do prédio velho onde funcionava uma classe).

O novo prédio escolar ficou um ano pronto sem ser inaugurado por falta de mobília. Nessa matéria, o jornalista afirmou que as crianças da escola do São João “são subnutridas” e “forçam a mente” para aprenderem nas salas de aula improvisadas na igreja, em “verdadeiros cubículos”.

**Oitocentas crianças do bairro São João iniciaram o ano** letivo da mesma forma que outras crianças em anos anteriores: **freqüentando as velhas instalações da Escola de 1º Grau “Luiz Gonzaga da Costa”**. Só que neste ano, enquanto ocupam velhos barracões, estábulos e um coreto, um imponente monumento da arquitetura está solitário, em meio ao mato, em sua tonalidade marrom-terra. As aulas foram iniciadas mas o novo prédio não foi aberto. E pelo que se ouve falar, por muito tempo ainda ficará de portões fechados, a espera de mobiliário e da alegria das crianças. Enquanto isso, **alunos e professores não dispõem nem mesmo de sanitários nas instalações atuais**. E o que é pior não há segurança alguma, pois portas estão quebradas e paredes ruindo. Para os professores, o sacrifício já não tem mais razão de ser. (...)

Na Escola de 1º Grau “Luiz Gonzaga da Costa”, estudam 800 alunos, em três períodos. **As instalações pertencem à Igreja do Sagrado Coração de Jesus**, que as utilizava em suas quermesses (?). Enquanto condições melhores não existiam, a situação era compreensível e o trabalho dos professores louvável, por que **levar o ensino a um bairro distante, de difícil acesso**, não se justifica a não ser pelos próprios professores, em seu sacerdócio de ensinar.

Hoje, com um prédio novo a menos de 200 metros das atuais instalações, **não existem sanitários para professores e alunos: a diretoria e a secretaria funcionam na sacristia da Igreja: os alunos, subnutridos (o bairro é pobre), não têm merenda escolar** por falta de um local onde ela possa ser preparada, local este que existe no novo prédio.

**As salas de aula são o que de pior pode existir:** um coreto, um estábulo e barracões. Uma delas não chega a ter cinco metros quadrados, **além de não dispor de janelas! É um verdadeiro cubículo, onde crianças subnutridas forçam a mente, sem qualquer ventilação!**

Como se isso não bastasse, **a escola não dispõe de um servente sequer** para pelo menos cuidar do pouco que existe.

O novo prédio possui 11 (onze) salas de aula, amplas, diversos sanitários, copa e cozinha, quadras de esporte e instalações administrativas adequadas. Mas não funcionam! Por quê?

(Correio Popular, Campinas, 13/02/1974 - grifo meu)

A questão que mais me instigou referia-se à afirmação de que ali naquele grupo havia “crianças subnutridas”, conforme enfatizava o repórter ao denunciar a demora na entrega do edifício. Por outro lado me chamou a atenção a foto das crianças na sala de aula, sendo quase todas loiras, ficando evidente nesta comunidade a predominância de uma dada etnia historicamente em “vantagem social”. Loiros, porque descendentes de imigrantes europeus, mas por que tão pobres (desnutridos)?

Em entrevista, dona Marisa Pitton confirmou que era tudo muito simples mesmo, mas acha que o jornalista “exagerou” para forçar o Estado a inaugurar a nova escola. Segundo a entrevistada, os alunos eram de “famílias boas” ali do bairro - os mais pobrezinhos vinham de bairros vizinhos. Ela me esclareceu que essa escola, na qual ingressou como professora, apesar da modéstia tinha um ambiente acolhedor, aconchegante. O bairro era totalmente rural, de difícil acesso, as árvores eram gigantes e quando chovia as professoras tinham dificuldades de chegar à escola.

O relato de dona Marisa Pitton expressa a simplicidade da escola instalada na igreja, que já era Grupo Escolar, mas classificada como escola rural. Observando os croquis e refletindo sobre a matéria do Correio Popular, a educadora se expressa:

*Eram duas salas, aí tinha o corredorzinho pequenininho onde era a sala de aula aqui, tinha uma sala de aula... as duas eram viradas... na Amoreiras. E entre uma sala e a diretoria, que era a sacristia, tinha um banheirinho, só que no banheirinho... não tinha porta. Então nós pusemos uma cortina, e o diretor era homem... a maior parte era tudo mulher, professora, esse banheiro que ele está falando aí (o jornalista) ... Mas era tudo tão bom! Os alunos eram umas graças, eles eram uma graça, um pessoal muito educado, uma criançada que respeitava.*

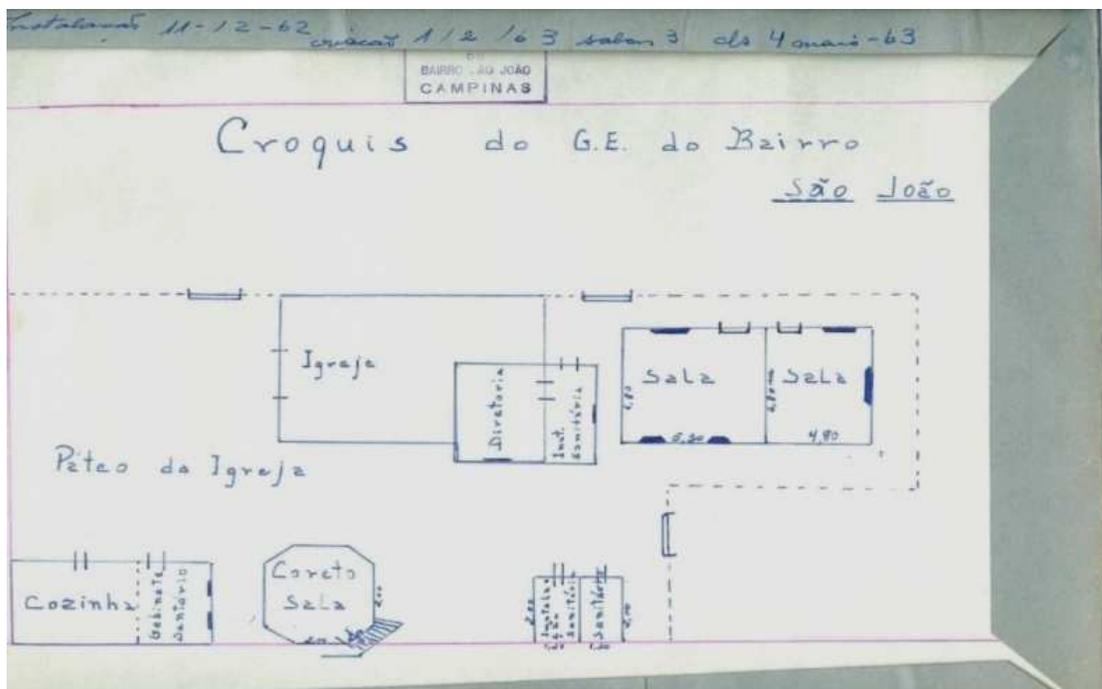


FIGURA 4- Instalação do Grupo Escolar – 1963

Fica evidente que as “escolas isoladas” eram o início de carreira das normalistas recém-formadas, como foi o de Dona Marisa em meados dos anos 1960:

*Nossa! Ano de ingresso na escola, então ... como eu fui substituta efetiva, vou por 1965, foi o ano que eu casei... eu vim transferida de Ribeirão Preto pra cá, na escolinha... Cheguei aí, eu falei 'Nossa...escolinha perto...' eu ia morar aqui, era sítio naquela época, agora é chácara, dividimos, demos pros filhos... ..'Nossa, que escolinha boazinha! Vamos ver se tem vaga...' Cheguei aqui o diretor também estava chegando... Aí ele falou 'Tem sim, tem uma vaga pra substituir'... 'Eh, que maravilha!' Aí eu vim, já peguei uma classe, porque como era longe, os efetivos escolhiam, mas tinham que andar de trem, então eles tiravam licença, entendeu, e nós substitutas pegávamos as classes, então de 65 a 68 sempre peguei classe. Aí foi quando prestei o concurso...*

É possível visualizar vestígios de imagem da sala de aula (Foto I da matéria) nesse recorte do artigo original preservado em arquivo escolar: as crianças sentadas de frente para uma pequena lousa.

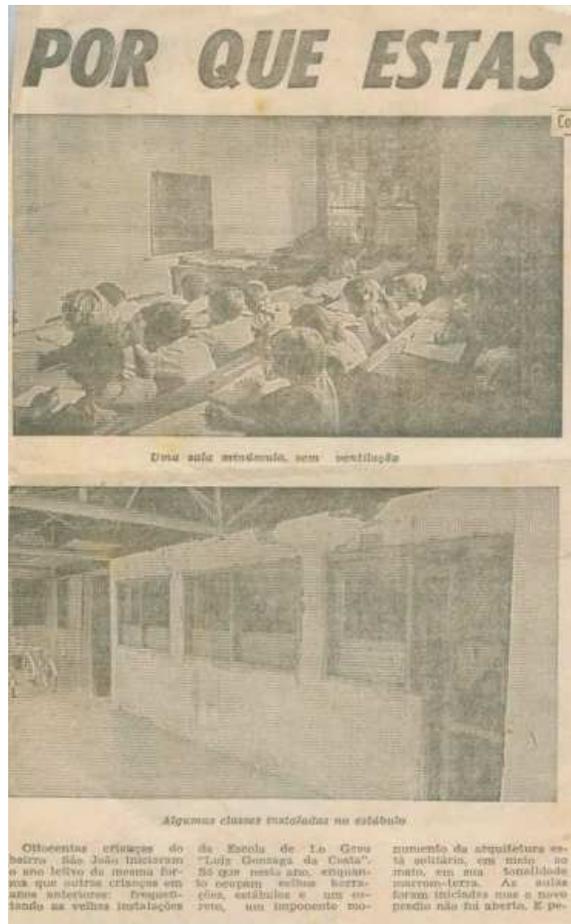


FIGURA 5- Correio Popular 13/02/1974

Em 1963 a antiga Escola Mista do bairro Felipão/São João é transformada em Grupo Escolar, no entanto, mantendo-se nas mesmas instalações. Dona Marisa Pitton descreve:

*O bairro começou crescer, além da pista aí, da Santos Dumont... Precisava de muita vaga e não tinha porque as salas eram muito pequenas, tanto é que tem uma das salas que funcionava dentro do coreto, subia uma escadinha... E o coreto...era um coreto aberto, então pra proteger as crianças de chuva, vento aquelas coisas...então foram feito uns tablados, eram uns tablados pesados. Então aquilo lá ficava suspenso, armava a chuva, tinha que chamar os alunos 'maiorzinhos' que estudavam nas outras classes, ou mesmo na própria classe, pra ajudar destravar. E aí descia aquelas tábuas fechadas, sabe, aquelas aberturas entre uma coluna e outra, aí fechava pra poder continuar dar aula. E se o temporal era muito forte tinha que sair dali as crianças e ir pra*

*cozinha... aquela sala de alvenaria que tinha era a cozinha. O estábulo era muito pequenininho, não abrigava classes naquele momento. Então tinha que ir pra cozinha. Aí a dona Rosa, que era uma senhora muito boa, lembra dela? (pergunta para a Prof<sup>a</sup> Sônia). Aí ela ficava lá um pouco até o tempo abaixar né... Aí voltava. Isso que eu estou contando é dos anos 65 até 70...*

Com a extinção dos grupos escolares no final da década de 1970, decorrente da reforma educacional naquela conjuntura (Lei 5692/71), a instituição se converte em Escola Estadual de Primeiro Grau no ano de 1976, e as matrículas passam a assumir proporção numérica expressiva, fato que atesta a massificação do ensino no Brasil: em 1979 já havia oito classes de 1ª série. As transformações da escola, ou sua metamorfose se explica tal qual o olhar do historiador:

A localização, enquanto problema a ser resolvido, surge com a confluência dos fatos: um deles (...) seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído com tal fim; o outro seria o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-lo mediante o planejamento urbanístico. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.81)

A fotografia seguinte<sup>25</sup> ilustra uma das oito turmas de primeira série com a professora Neusa, na “Festa de entrega do primeiro livro”, em cerimônia onde cada criança recebia da professora um exemplar encapado da Cartilha Caminho Suave.

---

<sup>25</sup> Algumas dessas crianças da foto, hoje adultos, têm filhos que estudam na mesma escola.



FOTO 8 - EEPG Prof. Luiz Gonzaga da Costa - 1979

Desde 1998 é denominada Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga da Costa, em face das alterações nominais que refletem as sucessivas reformas educacionais que protagonizou. Para De Rossi (2005), no entanto, as políticas educativas ao gerirem as reformas não podem desconsiderar os saberes, as experiências e as memórias dos educadores em nossos sistemas educativos formais, pois são eles os sujeitos da escola.

A escola pública do bairro São João em Campinas, quase centenária, protagoniza uma história feita “aos pedaços”, e que levou ao desafio de juntá-los através dessa pesquisa. Tem uma história peculiar pelo fato de reunir um conjunto de características que brotaram de raízes profundas e que permitiram a escola atravessar longo período de existência resistindo ao tempo e às políticas, diversificando as formas de concretizar sua função social frente à comunidade e ao sistema oficial, apesar das contradições desse processo.

Com a política de massificação do ensino que ampliou, por um lado, a expansão das oportunidades educacionais, e por outro, promoveu a exclusão de muitos, a escola passou por mudanças e continuidades – seu edifício e arquitetura, suas concepções pedagógicas,

seus métodos de ensino e disciplinares, suas festividades e cerimônias, seus recursos didáticos, sua organização e estrutura pedagógica, a atuação de seus profissionais, a interação com a comunidade, e os impactos sentidos pela precarização do trabalho docente que configuraram as últimas décadas do século, decorrentes das políticas neoliberais.

A rua da escola – Professora Balbina Cesarino Silva - não informa mais uma personagem desconhecida, para alunos e educadores do presente, cuja narrativa possibilitou o diálogo passado/presente. A guarda de materiais como lembrança da escola, por ex-alunos, levou ao encontro de fontes de dados relevantes sobre a história da instituição, como o caderno de provas do Sr. Ângelo Pitton, datado de 1938. Ao ser indagado se o inspetor é quem vinha aplicar as provas, o filho o ajudou a lembrar do nome do educador: “*Luiz Gonzaga da Costa*” (nome da escola desde 1974), informação até então desconhecida para as pessoas que circulam pela escola hoje.



FIGURA 6 - Capa da Pasta Escolar do ex-aluno Ângelo Pitton - 1938

Sobre o caderno escolar tomado como documento em pesquisa histórica, assinala Isa Cristina da Rocha Lopes (2008) em *Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção*,

destaca-se o caderno escolar como um suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Os registros ali presentes assinalam um percurso da memória escolar e o torna um documento, uma vez que é possível analisar e investigar as condições de sua produção histórica. (p.190)

Contagiada por esse passado e sua “escavação”, deparei-me com vestígios de uma antiguidade escolar pouco conhecida e estudada na história da educação – a Escola Mista, escola isolada rural. O historiador Viñao Frago (2001) pergunta: Que características definem a escola como um lugar? Delineia-se pois uma tendência à fixação e estabilidade. “Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo para os alunos e para o professor.” (p. 66). Além de outras razões, a ausência de prédio próprio destituiu a Escola Mista de prestígio social, o que pode explicar, em parte, o “apagamento” de sua história junto às novas gerações.

Da mesma maneira que, para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola. O edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal. Alguns signos próprios. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 73)

As transformações da escola do bairro São João/Felipão ao longo de quase cem anos podem ser “visualizadas” pelo cronograma que segue:

#### QUADRO 1 – Cronologia da Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga da Costa

CRONOLOGIA	
<b>1920 - 1962:</b>	Escola Mista do bairro Felipão/São João; (instalada na capela)
<b>1963 - 1974:</b>	Grupo Escolar do bairro São João (funcionando ainda na capela)
<b>1974 - 1976:</b>	Grupo Escolar Prof. Luiz Gonzaga da Costa (prédio novo, a poucos metros da capela)
<b>1976 - 1998:</b>	EEPG Prof. Luiz Gonzaga da Costa (Escola Estadual de Primeiro Grau)
<b>1998 -</b>	: EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa

Qual o significado simbólico da existência de uma instituição escolar quase centenária na periferia da cidade? Na sua fase precursora como Escola Mista qual a identidade das pessoas que passaram por ela (como alunos e professores) e qual sua estrutura e organização pedagógica?

A busca de informações convergiu para a história oral, dada a inexistência de fontes documentais oficiais preservadas na escola. Destaco os seguintes depoentes:

- Dona Maria de Lourdes Domingos Dobner, 75 anos, dona de casa (esposo motorista; o pai foi cocheiro e pedreiro). Ela foi aluna em 1941. Depois da entrevista conseguiu localizar sua antiga professora, dona Aninha, com a qual conversou por telefone, ficando muito emocionada e impressionada com sua lucidez. Ela obteve a informação, dada pela professora Aninha, de que a escola era mantida pelo Estado.
- Sr. Gildo Lovato (*in memorian*), motorista (o pai foi lavrador/proprietário de cafezal), um senhor de quase noventa anos, elegante, demonstrou alegria em me receber para entrevista em companhia da esposa. Recordou episódios do passado familiar e da antiga Campinas, o quanto moravam longe da cidade onde ficava o comércio. Ele foi aluno em 1928.
- Dona Mafalda Míssio Lovato, 73 anos, dona de casa (esposo industrial/cerâmica; o pai foi lavrador). Foi aluna em 1943. Revelou que os membros das famílias tradicionais casavam-se entre si, portadores de habitual religiosidade, identidade rural e devoção ao trabalho (voluntária ou não). Falou de suas professoras, do bairro, das famílias, dos costumes da época de infância
- Dona Quita (*in memorian*), 88 anos, dona de casa (esposo motorista, oleiro; o pai foi lavrador). Foi aluna em 1928. Seu genro Sr. José Primo, 66 anos, motorista/industrial/bancário (o pai foi oleiro), foi aluno em 1954. Ambos são filhos de dois irmãos fundadores do bairro. Narraram que o dono da cerâmica mais importante da região trouxe a estátua de São João da Itália para o ritual festivo, quando o bairro foi renomeado.
- Sr. José de Lima, 64 anos, operário aposentado da Singer (o pai foi trabalhador rural; pai e filhos foram trabalhadores na cerâmica), residente no bairro Indianópolis

(ao lado do São João) próximo à antiga fábrica de ração. De origem humilde, o pai trabalhou nas fazendas da região, sendo pobre com muitos filhos, deslocou-se com a família para o bairro para trabalhar na cerâmica e residir na colônia<sup>26</sup>. Recordou-se do trajeto para a escola e para o trabalho na cerâmica. Ele foi aluno em 1956. Sr. José não é de família tradicional de imigrantes, mas é essencialmente católico e integrado na comunidade. Prosperou como operário e nutre carinho pela professora Lúcia, da 3ª série. Ele me forneceu várias fotos da escola, do bairro, da igreja. Guarda no quintal de casa, com orgulho, as velhas carteiras da antiga Escola Mista (pintadas de branco sobre a madeira original) e as cartas de homenagem à mestra, lidas em eventos comemorativos na igreja (expressando ainda a simbiose das duas instituições para aquela comunidade).

- Dona Rute Galbiatti Del Acqua (*in memoriam*), 61 anos, dona de casa (esposo eletricitista de manutenção; o pai foi agricultor/trabalhador rural), é vizinha do Sr. José e recebeu-me em sua casa fornecendo-me um conjunto de materiais escolares quando foi aluna da Escola Mista em 1961, na quarta série. Ela preservou como um tesouro, pelo fato de ter sido a melhor aluna da classe, inúmeros cadernos de lições, poesias, desenho, o diploma de quarta série, uma foto no dia da “formatura”, e as lembranças da professora Elza, como cartões, livro de reza, etc. que ganhava como prêmio por ser uma aluna exemplar.
- Sr. Clemente Míssio, 95 anos, lavrador/vendedor de vassouras (pai lavrador), genro e filho de fundadores, não vive mais no bairro. No dia da entrevista me recebeu alinhado e elegante, com terno, quepe de soldado quando “combateu na guerra” na Itália (2ª Guerra Mundial), com óculos do tipo *Ray Ban* (um olho é cego), e ele ficou muito emocionado. Sr. Clemente é um homem falante, cheio de energia. Apesar da idade avançada é independente, vai sozinho à cidade e me disse que até hoje visita o túmulo da professora Balbina no Cemitério da Saudade.
- Sr. Ângelo Pitton, 85 anos, lavrador (o pai foi lavrador), também descende de uma família de imigrantes italianos que vieram para Campinas trabalhar nas fazendas de café. Sendo um senhor de idade, bem claro, magro, usando óculos, com ar sério e

---

<sup>26</sup> Trata-se da mais importante cerâmica daquela região – “Mingone” (família de imigrantes italianos), fundada na década de 1930, em funcionamento até os dias de hoje.

educado, recebeu-me com um caderno nas mãos. Foi aluno da Escola Mista de 1935 a 1938. Mostrou para mim, em seu caderno, os borrões da caneta-tinteiro. As notas dele eram altas, mas me disse que repetiu o primeiro ano. No decorrer do relato ele se entusiasmou muito.

Feitas as entrevistas, elaborei um quadro na tentativa de sintetizar todas as informações que havia coletado e organizá-las de modo que pudesse compreender algumas referências em relação às diversas fases que caracterizam a escola nos seus 90 anos.

## QUADRO 2 - Diferentes fases da “Escola do São João”

		<i>1ª Imigração (europeus)</i>	<i>Ex-alunos e ex-educadores (até anos 70)</i>
<b>ESCOLA MISTA DO BAIRRO FELIPÃO</b>	O lugar chamava <i>Felipão</i> ; a professora Balbina começou a lecionar em casa para alunos de várias idades; a escola foi instalada na capela recém inaugurada pelos fundadores imigrantes italianos, e passou a fazer parte do sistema público de ensino estadual.	Os alunos (meninos e meninas na mesma classe) escreviam com caneta-tinteiro; além das provas mensais, no final do ano o inspetor Luiz Gonzaga da Costa vinha aplicar as provas para oficializar a promoção ou retenção dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 20:</b> Sr. Clemente Míssio; Sr. Gildo Lovato e dona Quita (Profª Balbina; Profª Sofia...)</li> </ul>
<i>1ª. República</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 30:</b> Sr. Ângelo Pitton Filho (Profª Maria Aparecida...)</li> </ul>
<i>Contexto Rural</i>	As crianças trabalhavam nas olarias; passaram a usar uniforme escolar; lavavam a escola com água do córrego junto com as professoras. Faziam lições de linguagem, aritmética, geografia, história e artes.		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 40:</b> dona Mafalda Míssio Lovato; dona Maria de Lourdes Domingos Vieira; dona Idalina; Sr. Waldomiro (Profª. Aninha; Profª Marina...)</li> </ul>
<i>República Populista</i>	Até esta década funcionavam duas classes multisseriadas de 1ª a 3ª série; as professoras vinham de trem e os alunos buscavam-nas na parada da Linha Sorocabana, onde hoje fica a fábrica de ração.		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 50:</b> Sr. José de Lima e Sr. José Primo (Profª Lúcia; Profª Glorinha...)</li> </ul>
<b>GRUPO ESCOLAR DO BAIRRO SÃO JOÃO</b>	O bairro passou a se chamar São João; foi implantada a 4ª série; instalada a fábrica de ração em área onde foi cafezal. Um grupo de mães chamadas “ <i>As dez mais</i> ” colaboravam com a direção da escola (buscavam a merenda na prefeitura com veículo particular).		<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 60:</b> Dona Rute Galbiatti (Profª Elza...)</li> </ul>
		<i>2ª Migração (NE, PR, MG)</i>	
<i>Ditadura Militar</i>			----- (Prédio novo)
<b>ESCOLA ESTADUAL PRIMEIRO GRAU PROF. LUIZ GONZAGA DA COSTA</b>	Os alunos se mudaram para o prédio novo junto com as professoras em setembro de 1974, vindos de mãos dadas pela Av. das Amoreiras. No ano de 1979 havia 8 turmas de 1ª série, e as demais séries se multiplicaram. Um novo fluxo migratório transcorre em Campinas repercutindo na massificação do ensino, com a ampliação de vagas e reformas educacionais.	Fim da ditadura militar. Mudanças sociais decorrentes da industrialização e urbanização. Redemocratização do país. Ampliação dos direitos políticos, civis e sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 70:</b> Francisca Zenaide da Rocha (Profª Sonia; Profª Neusa; Vice-diretora Marisa Pitton...)</li> </ul>
<i>Contexto Urbano</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 80:</b> educadores dão início a projetos inovadores que envolvem a participação de alunos e comunidade. Gincanas, concursos com premiações sempre foram valorizados na escola.</li> </ul>
<i>Nova República</i>			<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anos 90:</b> “<i>Uma escola muda sua maneira de trabalhar</i>” – título de um relatório para inscrição da escola no Prêmio Gestão Escolar. O paradigma da inclusão se estabelece. Gestores e professores são desafiados a inovarem, pois a mudança é condicionada à melhoria da qualidade do ensino.</li> </ul>
<b>ESCOLA ESTADUAL PROF. LUIZ GONZAGA DA COSTA</b>	Reforma Educacional – de inspiração neoliberal. Leis, estatísticas e uma política de bonificação passam a compor a lógica do trabalho pedagógico no âmbito estadual (e nacional). A competitividade se instaura na cultura escolar. Mães voluntárias até hoje auxiliam a direção da escola.		

Cabe ressaltar que, na história do município, as dinâmicas migratórias confluem com o desenvolvimento econômico em diferentes contextos, retratando os arranjos sociais de tempos em tempos, com as marcas e tendências de cada momento.

Olga Von Simson (2008), em seu artigo *As múltiplas faces das migrações para a região de Campinas* analisa a dinâmica desse processo migratório desde a formação da cidade até os tempos presentes. Afirma que migrar significa realizar movimentos nos espaços geográfico, social e cultural, deixar o convívio com familiares e amigos, assim como deixar de percorrer espaços conhecidos. Por isso, quem migra pode lidar com dificuldades de diversas ordens, como o desemprego, a falta de acolhimento, a ausência de redes sociais de apoio e o próprio desconhecimento pela cultura local.

O migrante de primeira geração geralmente vive numa intersecção de culturas, uma situação de equilíbrio precário em que tenta manter ou recriar costumes e vivências que trouxe da terra de origem, com o apoio da família ou de outros migrantes de mesma origem. Mas também deseja conhecer e partilhar as vivências típicas da nova terra e adentrar redes de convívio mais amplas e significativas, sempre em busca de ascensão social. (p. 6)

A autora argumenta que Campinas sempre recebeu migrantes em diferentes épocas, com diferentes origens e identidades, por variadas razões históricas<sup>27</sup>, o que contribui para nossa compreensão acerca das duas dinâmicas que irão constituir a comunidade *lócus* da pesquisa de campo: a primeira fase de imigração no bairro com a chegada da mão-de-obra italiana para a produção cafeeira, a partir do final do século XIX, e a segunda fase de migração, a partir dos anos 1960, com a chegada de trabalhadores vindos do Nordeste, Paraná, Minas Gerais, interior de São Paulo, para ocuparem postos de operários nas indústrias de Campinas e região.

---

<sup>27</sup> A matéria do Correio Popular de Campinas (20/04/2011) “*Campinas tem o menor número de migrantes desde o boom de 70*” mostra que, na atualidade, apesar do refluxo da migração, a cidade “recebe pessoas com mão de obra qualificada, que vêm em busca de trabalho nas empresas de base tecnológica que estão se instalando por aqui”.

## 1.2. Primeira fase de imigração no bairro: os italianos e outros

O século XIX trouxe para a região de Campinas a experiência de convívio com outras culturas, diz Von Simson (2008), através dos grupos imigrantes que os fazendeiros trouxeram para a propriedade cafeicultora com o trabalho de famílias européias.

Mas foi após 1870 que a força da imigração no crescimento e expansão da nossa região se mostrou mais presente, com a chegada de sucessivas levas de famílias italianas (...) que vieram habitar as fazendas que se expandiam e enriqueciam a região com o trabalho desses europeus, já no regime de colonato. Eles cuidavam de pedaços definidos do cafezal, por cuja produção ficavam responsáveis e cuja renda anual era dividida com o fazendeiro. Recebiam a autorização para plantar feijão, e outros produtos entre as carreiras de café e também para criar pequenos animais. O excedente dessa produção de subsistência era vendido na cidade e assim essas famílias foram formando seus modestos pecúlios que permitiriam a compra de pequenos sítios, quando as crises da cafeicultura do final do XIX e início do XX forçaram a venda das propriedades falidas, pelos grandes cafeicultores locais. (id. *ibid*, p. 7)

O livro *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*, publicado pelo CMU (Centro de Memória da Unicamp) nos remete à história da cidade, fundada em 1842. Na segunda metade do século XIX desponta seu crescimento econômico, político e cultural decorrentes da economia cafeeira. Por volta de 1870, os sinais de urbanização se expressam através dos serviços urbanos, como: ferrovias, correio, telégrafo, teatro, clube, escolas, iluminação a gás e jornais. A prosperidade determinada pela lavoura de café contribuiu para o desenvolvimento urbano da cidade e seu processo de modernização. Por toda a Primeira República, a região de Campinas continuou sendo um pólo de desenvolvimento importante no interior de São Paulo, cuja prosperidade estava determinada pela lavoura de café, projetando os fazendeiros da região na composição da elite política nacional. (Nascimento et. al., 1999)

No livro *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*, também publicado pelo CMU, a historiadora da educação Rosa Fátima de Souza afirma:

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-paternidade. O zelo pelos 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 que permaneceu como o principal centro econômico do interior e a segunda cidade mais importante do estado, mantendo estreitos os vínculos políticos com a Capital. (SOUZA, 1998a, p.91)

Em 1920 Campinas possuía aproximadamente 100 mil habitantes, sendo que mais de 20% desta população era de estrangeiros (principalmente italianos, portugueses, espanhóis e alemães). (Nascimento et. al, 1999)

Em *Brava gente! Os italianos em São Paulo: 1870-1920*, Zuleika M. F. Alvim (1986) esclarece que esses imigrantes vieram de diversas regiões da Itália, no entanto, predominava inicialmente o perfil de trabalhadores rurais (pequenos proprietários ou meeiros) e também aqueles que trabalhavam como assalariados, vitimados pela crise agrária que assolou o país com o capitalismo monopolista da era imperialista. Na Itália, com a concorrência desigual, o pequeno produtor agrícola perdeu espaço no mercado e começou a deixar o campo, cuja proletarização levou-os à emigração. Viviam em condições de vida muito simples, usando roupas grosseiras de algodão tecidas em casa e andavam descalços, trazendo os valores do mundo camponês para a nova pátria. Segundo a autora, o trabalho de todos era a única possibilidade de sobrevivência do grupo, constituindo luta pela autonomia camponesa, sendo um valor a ser preservado. Sendo assim,

a família era a unidade fundamental da organização do trabalho. Trabalho esse geralmente voltado para a propriedade familiar (...). Mas tais homens e mulheres vinham de um mundo com regras e valores muito precisos, que guiavam seu comportamento inclusive na sociedade de adoção. (ALVIM, 1986, p. 75-76)

Desse modo, podemos entender que, na primeira fase de migração no bairro pesquisado, as famílias de imigrantes vindos da Europa eram constituídas principalmente de italianos, sendo lavradores em sua maioria. Famílias de origem portuguesa, suíça e outras nacionalidades também são expressivas nessa região de Campinas<sup>28</sup> (Estrada Velha de Indaiatuba; Fazenda Bradesco; Aeroporto de Viracopos) que era essencialmente rural, composta por fazendas, chácaras e sítios, cuja atividade econômica era agricultura e pecuária.

---

<sup>28</sup> Ver Anexo C – Mapas do bairro São João.

No relato do Sr. Ângelo é possível ver o movimento da família rumo às fazendas de café em Campinas, e seu estabelecimento que fixou e marcou gerações.

Sr. Ângelo, o Sr. nasceu em que ano?

*É... 1927.*

E o Sr. nasceu aonde?

*Eu nasci ... aqui na fazenda Capivari, sabe onde tem a Reforma Agrária aqui (bairro entre Campinas e Valinhos) ... eu nasci ali e vim pra cá nesse sítio que meu pai comprou, eu tinha parece que dois ou três meses.*

E qual o nome do pai do Sr.?

*Ângelo Pitton.*

O pai do Sr. era italiano ou ele nasceu no Brasil?

*Não, meu avô veio de imigrante aqui pro Brasil e meu pai tinha nove anos só, quando meu avô veio como imigrante, né.*

E a esposa do Sr.... ela é de família de descendentes de italiano também?

*O pai dela era de origem italiana. A mãe já era mineira...*

Então o pai do Sr. tinha um sítio aqui?

*É... que nem eu estava falando, ele era garotinho novo... o meu vô veio da fazenda aí... fazenda Macuco aí perto de Valinhos, meu pai até casou quando estava morando na fazenda Macuco. Depois meu pai mudou pra fazenda Capivari onde fizeram a Reforma Agrária lá. Aí mais tarde nasceu quase tudo aí. Só o mais velho que nasceu na Itália, o resto nasceu tudo aí. O mais velho nasceu na Itália porque o meu vô em 1900 quis voltar pra Itália. Então naquele tempo os casados iam sempre junto com o pai. Então minha mãe, meu pai foi junto com ele, daí nesse intervalo meu irmão o mais velho nasceu, ele chegava ficar sete meses só, ele voltava de novo aqui pro Brasil. Voltaram aqui na fazenda do Macuco, depois pra fazenda Capivari onde o resto da irmandade nasceu...*

São em quantos irmãos, com o Sr.?

*Olha... o meu pai teve treze filhos, mas dois morreu novo... Daí ficou onze filhos, né. Seis homens e cinco mulheres.*

E... aí vocês foram pra escola? Tinha a escolinha aqui? Foi em 1938 que o Sr. fez o primeiro ano?

*Não, não. O primeiro ano parece que foi em 1935... quando eu entrei no primeiro ano.*

Garnica (2005), no artigo *Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico sintetiza* esse marco da história paulista:

É graças à cultura do café, a partir de meados do século XVIII, que o estado de São Paulo conquista liderança no cenário político e econômico brasileiro. A trajetória dos cafezais no estado parte do Vale do Paraíba e avança em direção às regiões mais interiores, trazendo consigo duas principais conseqüências: a imigração e a implantação do sistema de transporte, isto é, a construção de ferrovias e rodovias, uma vez que é sobre o tripé “café, ferrovia/rodovia, imigrante” que se assenta a colonização do estado de São Paulo (...). No final do século XIX, momento em que a marcha pioneira avança para o sertão, os imigrantes subsidiados pelo governo chegam em larga escala a São Paulo. Todavia, os fazendeiros do café não se satisfazem com o auxílio governamental e os mesmos homens que fundaram as companhias de estradas de ferro associam-se para participar diretamente da organização da imigração. Com a iniciativa e o capital dos plantadores de café, constituem-se em São Paulo várias empresas destinadas a recrutar imigrantes, principalmente italianos, para trabalharem nos cafezais. Da região de Campinas, as frentes de expansão avançam e novas áreas são ocupadas pelo café...

Sr. José Primo e dona Quita assim testemunham, quando indagados sobre a ascendência italiana da família:

*José Primo: segundo eu sei meu avô veio da Itália com 8 anos. Ele era o mais novo dos três.*

*Dona Quita: é... esses italianos vieram de lá sim.*

Pelo relato de Dona Lourdes, observamos que outros europeus compunham a população de imigrantes que trabalhavam tanto na atividade agrária quanto urbana na região. Seu pai, João Domingos, nasceu em 1907 e estudou na Escola do Felipão. Tanto sua ascendência paterna como materna é portuguesa.

E as famílias... muitos eram descendentes de italianos. A família da senhora também, ou não?

*Não. A minha era descendente de português. Eles vieram pra cá em 1926. (do lado materno - Vieira)*

Então compraram propriedade aqui, pequena propriedade?

*Isso.*

E em quantos irmãos vocês eram, os irmãos da senhora?

*Quatro. Nós somos em quatro.*

Então... a senhora nasceu em...

*34.*

E aí a senhora foi pra escola em...

*Em 41 mais ou menos.*

E chamava Escola Mista...

*... do bairro Felipão.*

O pai da senhora era descendente de português. E a sua mãe também?

*Também.*

Também no relato de Dona Mafalda podemos ver que eram muitas as famílias de imigrantes nessa região de Campinas, e revela como muitos deles prosperaram, pois tinham os seus empregados. Tudo indica que os filhos dos patrões e dos empregados, sem distinção formal, passaram pela escola, sinalizando indícios do caráter democrático dessa instituição nos moldes modernos. No entanto, a distinção de classe poderia ocorrer no plano informal do cotidiano escolar, por exemplo, na forma de tratamento dado às crianças segundo suas origens.

*Eu nasci em 36; meu marido em 32... estudou aí, minha tia do 23 estudou aí, a outra minha tia que faleceu, tia Santa... ela devia ser do 12, meu pai era do 12, meu pai estudou aí... É... faz tempo!*

E a senhora entrou em que ano na escola?

*Eu tinha sete anos... 43 acho.*

Então tem essas famílias fundadoras, descendentes de italianos...

*Italianos... de lado a lado é italiano.*

E o bairro começou com essas famílias, com os Lovato, com os Míssio...?

*Lovato, Míssio, Stefanelli... a família...aqui em cima onde a gente mora era Lovato e Míssio, a mais antiga do bairro, agora você não conhece quase mais ninguém, mas tem ainda, né, e lá no Bacuri era Martinuzzi, sogro do meu irmão, Del Acqua...*

Então eram chácaras... tudo sítio?

*Tudo sítio... tudo sitiante, naquela época falava sitiante, então cada um tinha as suas partes, sua divisão de terras...*

*Aqui onde é a Guabi (fábrica de ração)... aí era tudo cafezal do meu sogro.*

E as crianças da escola eram dessas famílias?

*Tudo, tudo dessas famílias... todas das famílias...Vieira, Bonin, Martinuzzi, Del Acqua, Stefanelli, Scabello, Míssio...tudo dessa escola.*

Vinham crianças de outros lugares?

*Não sei... porque era muito mato aqui, Souza Queiroz era só mato, aqui Santa Amália não tinha casa nenhuma. Mas devia vir de algum lugar porque tinha bastante empregados, né... Tinham os empregados...*

Os filhos dos empregados estudavam também?

*Estudavam também, todos eles estudavam...*

As narrativas traduzem que a igreja e a escola foram o centro daquela comunidade que floresceu junto com os cafezais, e que por muitas décadas acompanhou o compasso do trem. A experiência comum lembrada por todos os depoentes revelam que

*A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive... (BOSI, 2003, p.54)*

Sobre a referência à linha do trem, expressiva no contexto pesquisado, Nascimento et. al. (1999) nos informa que a localização geográfica de Campinas atraiu a instalação das ferrovias. As estradas de ferro Paulista e Mogyana foram criadas em 1872, surgindo mais tarde outras, como a Sorocabana, instalada em 1914 e funcionou até os anos 1970. Seus

trilhos percorreram o cenário do bairro Felipão/São João compondo a recordação de ex-alunos e ex-professora que entrevistei.

Bittencourt (2009) vê nas ferrovias um dos elementos propulsores da modernidade em Campinas, pois favorecem a circulação de pessoas, mercadorias e ideias.

(...) em Campinas a urbanização é comandada pelo complexo cafeeiro capitalista cujo núcleo produtivo está nas fazendas (...). Ao mesmo tempo em que diminuem os custos com transporte de café, as ferrovias facilitam a imigração, ampliam a força de trabalho livre e expandem a geografia da produção. (...) Assim as ferrovias nascem como organização moderna, de mentalidade empresarial, para atender as demandas da produção rural, o que repercute imediatamente na paisagem da cidade e no ambiente urbano... (p. 42-43)

Deponentes das décadas de 1940 e 50 e que trabalhavam nas cerâmicas narraram que, ao ouvir o apito do trem trazendo a professora, corriam lavar as mãos para buscar a mestra na parada da linha Sorocabana, cuja estação próxima era a Sete Quedas<sup>29</sup>, na fazenda do mesmo nome. No entanto, desde os anos 1930, as crianças já tinham o hábito de buscar a professora... cena comum na memória de ex-alunos de quase todas as décadas retratadas, como o Sr. José Primo.

*Sr. José Primo: Olha, a gente estava trabalhando, a professora vinha de trem. Quando o trem apitava o meu pai já falava assim: 'Vamos ver se a professora veio!' Se ele parasse na estação ali, se a gente estava com a mão suja era só passar uma água e (...) o trem chegava lá em cima, ali onde é a Guabi, a estação do trem era ali<sup>30</sup>.*

As crianças estavam trabalhando, fazendo tijolos junto com outros membros da família; o apito do trem era o sinal que disparava a expectativa de encontro com a professora, sentimento estimulado pelos próprios pais. Essas recordações comuns dos depoentes nos permitem pensar que

Se a memória é não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo... até mesmo da sua cidade... (BOSI, 2003, p. 56)

---

<sup>29</sup> Atual Fazenda Bradesco.

<sup>30</sup> Hoje a vista da fábrica Guabi se destaca na margem da rodovia Santos Dumont. A linha do trem, no passado dos cafezais, deu lugar à fábrica e à rodovia movimentada que leva ao aeroporto de Viracopos.

As fazendas de café, no passado, simbolizaram a prosperidade ostentada à custa do braço trabalhador. Onde muitas delas existiam, hoje avistamos grandes empresas ou fábricas, condomínios “fechados”, *shopping centers*, bairros periféricos que ganham destaque na paisagem que compõe o entorno da cidade. Nas fazendas campineiras no início do século XX a identidade italiana dos trabalhadores se fez marcante, conforme relata o Sr. Clemente, nascido em 1915.

O nome do Sr. é Clemente Míssio?

*Clemente Míssio. E meu pai é José Míssio e minha mãe dona Joana de Bernardino.*

Ela era italiana também?

*Ela conversava mais bonito do que ele... ela falava tudo em italiano... sabe onde que ela trabalhava? Na fazenda...*

Onde ficava a fazenda? Aqui em Campinas?

*Tudo essas fazendas que agora é cidade... Não tem mais, né... agora é tudo cidade... Capivari... Jambeiro... Sete Quedas e lá onde que invadiram... não invadiram lá no Taubaté? No Trevo? (Parque Oziel). Nós íamos dançar ali também... [referindo-se aos bailes]*

(...) E esse quepe, é de soldado?

*Esse é do tempo da guerra. Eu fui na guerra, menina! Eu sou da Itália!*

No passado, rios e córregos com águas límpidas, trilhas abertas no meio de matas compunham o cenário rural na cidade de Campinas. No rio Capivari, as famílias levavam os filhos nos fins de semana para nadar e pescar. Hoje o cenário do rio é marcado pela poluição e degradação visíveis e impactantes.

O Sr. Ângelo testemunhou as mudanças ambientais decorrentes do processo de urbanização da cidade, e relata o passado com nostalgia...

*Era Estrada Municipal de Campinas a Avenida das Amoreiras.*

*Era tudo fazenda, viu. A molecada que morava nas fazendas, eles vinham pela estrada de ferro aí, ia lá pra escola. Naquele tempo não tinha Santos Dumont, não tinha nada. Só tinha aquela estrada que parece que era Estadual que ia pra Três Vendas aonde é a*

*Reforma Agrária... (Estrada Velha de Indaiatuba?). Isso. Aquela já tinha. Que era de terra.*

*Do Bacuri, vinha da Sete Quedas... e tinha os bairrinhos aqui por perto .... Da Santa Lúcia a molecada vinha estudar aí também.*

*No tempo aqui da seca a gente ia tomar banho no rio... era aquela aguinha transparente que era uma maravilha, e gente chegava até tomar água do rio... maravilhoso...*

As reflexões sobre as transformações da cidade, demarcadas pela transição rural-urbana podem se apoiar na poética suposição de Bosi (2003):

Nas histórias de vida podemos acompanhar as transformações do espaço urbano; a relva que cresce livre, a ponte lançada sobre o córrego, a divisão dos terrenos, a primeira venda, o primeiro bazar. As casas crescem do chão e vão mudando: canteiros, cercas, muros, escadas, cores novas, a terra vermelha e depois o verde umbroso. Arbustos e depois árvores, calçadas, esquinas... uma casa pintada de azul que irradia a luz da manhã, os terrenos baldios, as ruas sem saída que terminam em praças ermas inacabadas por dezenas de anos.(p. 73)

De igual modo, o relato de dona Mafalda fomenta uma rica descrição daquele universo rural em que viviam as crianças que estudavam na Escola Mista do bairro Felipão, e a rotina que seguiam para freqüentar a instituição com o apoio da família. Em grupos pequenos atravessavam sítios e córregos para chegarem à escola e aprenderem as lições da mestra.

*A vida era difícil, todo dia eu e minha prima (...) minha mãe encontrava a gente, aí onde é o SESI era tudo sítio do meu vô (...) e foi vendido quando passou a pista no meio que vai pro aeroporto.*

*Então minha mãe encontrava a gente ali nesse local... com a cesta de comida, e a roupinha da gente pra trocar no rancho porque nós ficávamos na roça. E de noite com lamparina, porque luz elétrica não se tinha, a gente fazia lição porque seis horas tinha que sair de lá a pé pra vir na igreja, na escola aqui... No escuro a gente vinha, tudo a pé, mas era bastante gente, era bastante sitiante. A gente vinha tudo junto umas dez, doze crianças, de cada sítio, porque tinha o sítio do meu vô... (Ambrósio Stefanelli), tinha o Bonin, que era sitiante grande, Vieira... e tinha mais um outro lá. Tudo eles tinham animal, vaca no pasto, porque o Vieira sempre foi açougueiro, então eles criavam os bois... E a água que eles tomavam era na beirada da estrada que a gente passava, não tinha asfalto não tinha nada, era tudo porteira e arame. Eles vinham que*

*nem louco na hora que a gente saía da escola... que era aquela hora das onze horas que eles vinham tomar água...*

*Quanto corremos, quanto rasgar o uniforme debaixo de cerca... porque não dava tempo da gente passar na porteira. Os bois tomavam água na beiradinha da pista... da estradinha, né, que era tudo mato, era só umas casas de sitiante... algum empregado, então foi essa a nossa vida até ontem...*

*Sempre me lembro, eu caí no poço quando estava com cinco anos, depois no ano seguinte já comecei ir na escola, minha mãe veio comigo conversar com dona Isabel, pra que quando chegasse na lição do poço, pra ela não mandar eu ler porque eu chorava...*

Travessia em cerca de arame e porteiras, medo de ser atacado pelo gado e de cair no poço, longas caminhadas a pé pelas estradinhas abertas no meio das pastagens, o trabalho na roça e a breve experiência escolar caracterizam parte da vida dessas crianças na década de 1940, que desde esse tempo andavam uniformizadas e com lições para fazer à luz de lamparina.

### **1.2.1. Filhos de imigrantes, crianças trabalhadoras: os alunos da Escola Mista**

Silva (2001), ao discorrer sobre a pequena propriedade e a organização social da comunidade rural constituída por imigrantes italianos na região Sul do Brasil, esclarece que a pequena propriedade policultura, na qual o trabalho agrícola é realizado pelos membros da família, constituiu peça fundamental nessa forma de organização. Desse modo afirma:

*Como é comum nas formações sociais camponesas, também nos núcleos do Sul do Brasil as atividades econômicas eram desempenhadas pela mão-de-obra familiar. (...) De certa forma, todos os menores participavam do processo de trabalho desde muito cedo (por volta dos sete anos), mesmo as crianças que freqüentavam a escola. (p. 138)*

Também a comunidade do bairro Felipão foi se formando tendo como base o perfil das famílias trabalhadoras, sendo que alguns chefes de família eram donos de patrimônio. Naquele universo definido socialmente, seus membros norteavam-se por valores e tradições. Seguindo um modelo patriarcal, pautado no casamento monogâmico e indissolúvel (Silva, 2001), as famílias geralmente eram numerosas e os filhos ajudavam os pais no trabalho.

É o caso do Sr. Gildo que descreveu a vida que levavam, de muito trabalho, na roça, transporte de tijolos, revelando que a família prosperou e ascendeu economicamente. Sua passagem pela escola foi curta, pois logo começou a trabalhar com o pai “com caminhão” transportando os tijolos fabricados na olaria da família. O pai, que foi um dos fundadores, teve plantação de café, olaria e cerâmica, o que trouxe prosperidade para a família.

Também dona Quita testemunha sua experiência com o trabalho provido pela própria família. Ela apanhava algodão na antiga fazenda Sete Quedas. Conta que, para cortar caminho de casa até a fazenda, percorriam a pé pela linha de trem.

*Naquele tempo ia cedo pra escola, né. ... Com sete anos já ia pra escola. E depois os pais já punham a trabalhar. Não tinha olaria ainda, mas a gente ia apanhar algodão. Eu lembro que eu fui apanhar algodão também, pra ajudar os pais, né. Porque naquele tempo o dinheiro era curto...*

Como todas as crianças daquele contexto, o Sr. Ângelo trabalhava na lavoura com os irmãos desde a idade escolar.

E o Sr. começou trabalhar logo cedo?

*Ah! Logo com sete anos... nesse tempo que eu ia na escola, então de manhã cedo levantava e já ia com meus irmãos na roça. Depois quando era ali dez e meia mais ou menos vinha em casa, me lavava, trocava, depois as quatro, quatro e meia quando terminava as aulas, vinha em casa, trocava de roupa de novo e ia com meus irmãos na roça também ...*

Depois que o Sr. saiu da escola... terminou o terceiro ano... o Sr. continuou trabalhando?

*Daí eu fui direto na roça...*

Sempre na roça?

*Sempre na roça.*

Quando o Sr. ficou adulto qual era a sua profissão?

*Geralmente era a categoria de lavrador.*

Dona Lourdes, como os outros depoentes, também trabalhava na roça da família depois do horário escolar, no cultivo de grãos. Mais tarde foi para a olaria.

*A gente também trabalhava na roça, quando ia pra escola, quando voltava tinha uma enxada pra cada um pra ir trabalhar.*

Então trabalhava na roça, na plantação?

*Tinha café, tinha milho, feijão... tinha tudo.*

O mais antigo dos depoentes, o Sr. Clemente como os demais trabalhou na lavoura do próprio pai; adubava o milharal com esterco antes de ir para a escola nos anos 1920.

Que horas o Sr. ia pra escola?

*Até 11 horas meu pai mandava por o esterco na cova de milho... uma lata assim de esterco, eu segurava na mão e ia pondo no milho. Ele tinha esterqueiro, tinha bastante vaca... então quando era onze horas acabava, depois ia...[para a escola]*

Meninos e meninas de todas as famílias conciliavam as obrigações do trabalho com as atividades escolares. Por volta da década de 1930 nas olarias, as crianças trabalhavam na fabricação manual de tijolos. Nesse universo, o trabalho infantil era uma realidade aceita com normalidade pelas famílias (e “invisível” para o poder público), pois compunha estratégia para a aquisição e acumulação de riqueza, conferindo sentido à imigração:

A conjugação do esforço de todos os membros da família era a chance de juntarem alguma poupança, sustentando os sonhos de montar um pequeno negócio, comprar um lote de terra, ou mesmo voltar à pátria. Era sua única maneira para manterem autonomia enquanto camponeses e afastarem o fantasma da proletarização. Isso, porém, exigia um esforço hercúleo de toda a família. (ALVIM, 1986, p. 100)

Dona Mafalda narra o trabalho na olaria com a consciência de um adulto – viveu a experiência como criança trabalhadora, filha do oleiro, amassando o barro na fabricação artesanal de tijolo.

E as pessoas estudavam pouco, não é? Primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e parava?

*Parava porque ia trabalhar... tinha que trabalhar.*

As crianças trabalhavam?

*Tudo criança, eu tinha quanto, quando começou a olaria? Acho que eu tinha 9 pra 10 anos, eu batia tijolo de madrugada, três horas começava amassar o barro com os burros amassando o barro, sabe aquelas pipas? E amassava o barro assim, porque agora é tudo maquinário né, primeiro era assim, depois levava pra gente bater o tijolo, mas não podia esperar o dia muito quente porque senão você não conseguia cortar o barro pra fazer o tijolo. Então tinha que trabalhar madrugada, lamparina de carbureto, porque como você ia engavetar o tijolo? Ficava tudo torto, depois ninguém queria o tijolo pra por na parede. Tinha que por tudo direitinho, falava lançar o tijolo, né. Então eu mais batia do que lançava. E tinha que ter areia seca porque senão o tijolo não saía da forma.*

*De domingo, você pensa que a gente tinha lugar pra passear? Ia à missa de manhã, depois tinha que secar areia. Se chovia a semana toda nós tínhamos que secar a areia dentro de um lugar seco... depois que começou ter rancho. Aí quando chovia meu tio passava com o saquinho de feijão, de milho, de algodão...vamos trabalhar! Tinha que trabalhar! Chovendo ia na roça.*

A olaria... quem era o dono mesmo?

*Meu pai com meu tio. Ficava no sítio do meu vô. Eram duas famílias, né, meu pai com meu tio, que eram casados com duas irmãs, então a gente trabalhava tudo aí. Tinha uma família de empregado, que também eles vinham estudar aqui e ajudavam também. E meu irmão como era mais velho... primeiro ele tinha um sócio que baldeava o tijolo pras obras, então meu irmão sempre foi junto pra ser um ajudante, e depois quando ele completou 18 anos meu pai fez ele tirar carta e comprou um caminhãozinho. Meu tio aproveitou pra pegar barro, os burros já estavam cansados de trabalhar ali pra amassar o barro, ia com a carroça pra buscar o barro na lagoa lá... e aí então com o caminhãozinho foi mais fácil, duas viagens enchia a tal da pipa, e aí continuou o caminhão ....*

*Então era tudo a família mesmo que fazia, queimava e levava. Meu pai que queimava os fornos, coitado, ficava a noite inteira, porque cada hora... acabava a lenha tinha que por, senão ficava tudo cru, era tudo à lenha, ficava fumaceado, ficava cru, ninguém levava embora porque vai por na parede derrete né, tem que ser bem cozido.*

Enquanto Dona Mafalda era filha do oleiro, Dona Lourdes trabalhou como empregada noutra olaria da região.

*Eu sei que com onze anos eu fui trabalhar em olaria! Fui trabalhar na Olaria do Cassu, lá em baixo. Trabalhei dez anos lá.*

*... Depois que eu saí da escola eu fui trabalhar.*

*Nós todos fomos trabalhar em olaria.*

Na cultura camponesa dos imigrantes que vieram para o Brasil,

Percebe-se assim que, desde muito pequenas, as crianças eram levadas a incorporar uma ética em que o trabalho tem um valor fundamental como fonte de subsistência, como meio privilegiado de ganhar a vida e de honrar seus compromissos. (SILVA, 2001, p. 166)

Durante as entrevistas outros membros da família do entrevistado também informaram que trabalhavam quando crianças<sup>31</sup>. As crianças estudavam e trabalhavam, em tempo concomitante. Esse era o padrão seguido pelas famílias, sendo essa realidade “naturalizada” pelos seus membros. Pouquíssimos alunos prosseguiram os estudos noutras escolas da cidade – somente alguns, sendo filhos das famílias mais abastadas.

De acordo com Silva (2001), “Na família camponesa, as crianças aprendem a conviver com a realidade do trabalho desde muito pequenas...” (p. 165).

O depoimento do Sr. José Primo expressa a concomitância do estudo e trabalho nas experiências daquelas crianças. Ele e seus sete irmãos trabalhavam na fabricação de tijolos, na olaria da família instalada perto do rio Capivari.

Então o Sr. estudou primeiro, segundo, terceiro ano...

*Acabou... terceiro ano acabou. Tinha que trabalhar, minha filha.*

O retrato abaixo, sem data, localizado em restaurante da família Mingone/Buffo, exposto em quadro parietal, mostra trabalhadores em pose no portal da Cerâmica Mingone. Em imagem expressiva visualizamos homens, mulheres, meninos e meninas uniformizados - no lado direito da foto encontram-se crianças trabalhadoras. Ao centro, sem uniformes e sentados nas cadeiras deveriam estar posando os chefes desses operários.

---

<sup>31</sup> Geralmente o entrevistado me recebia para entrevista e a esposa permanecia em silêncio; uma delas se pronunciou na ausência do esposo, quando este teve que se retirar; outra fez contato posterior comigo por telefone, dias depois da entrevista com seu esposo; e outra permaneceu ausente durante a entrevista realizada com seu cônjuge. Já as mulheres que concederam entrevista gravada eram viúvas. Tal postura é reveladora das relações de gênero que ainda mantém determinado padrão hierárquico.



FOTO 9 - Funcionários da Cerâmica Mingone – sem data

Demartini (1988), em seu artigo *Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão*, quando trata a questão do trabalho infantil junto à população rural, explica que sempre houve, na utilização das crianças no trabalho agrário, uma necessidade econômica de sobrevivência dos pais que os obrigavam a recorrer aos filhos como forma de garantir seus rendimentos.

A agência escola tem (...) desempenhado um papel bem menor que a família; a forma de aprendizado pela qual estão inseridos no trabalho é através da prática, do aprender a fazer vendo e trabalhando junto a outros, especialmente nas lides agrárias. (p.36)

Segundo a autora, para os segmentos rurais da sociedade harmonizam-se a experiência escolar e a do próprio trabalho, embora de forma diferenciada para cada categoria (pequeno proprietário, arrendatário, colono).

É, portanto, grande a importância atribuída à escola pelos agricultores de todas as categorias, não apenas para o futuro dos filhos, mas também com

relação a seu trabalho, acreditando que o estudo lhes ajudaria em sua condição de agricultor.

Nem todas as crianças entram na escola aos 7 anos, muitas o fazendo um pouco mais tarde. Aos 9 anos, todos os meninos e meninas (...) estão na escola. Aos 10 anos, entretanto, já se inicia a evasão escolar (...). (DEMARTINI, 1988, p.34)

Na obra *Crianças Invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração* (2003), os autores afirmam que o Trabalho Infantil no Brasil foi tolerado pelo governo e pela sociedade civil até meados da década de 1980. Contudo, esclarecem que para a OIT (Organização Internacional do Trabalho), “quando a atividade da criança é parte real do processo de socialização e constitui um meio de transmissão de conhecimentos e experiências de geração para geração, faz pouco sentido falar em Trabalho Infantil”. (p.25). Tal organização estipulou que, a partir de 1973, “a idade mínima de admissão ao trabalho não deverá ser inferior à idade da conclusão do ensino obrigatório”.

De acordo com os autores, a escolaridade do pai e da mãe, a idade da criança e o número de irmãos mais novos são as variáveis que mais afetam a probabilidade de a criança trabalhar. Além disso, a trajetória de trabalho dos pais influencia a história dos filhos, ou seja, a maioria das crianças trabalhadoras tem pais que começaram a trabalhar muito cedo.

Tal preocupação já era manifesta pelo poder público, conforme foi publicado no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* em 1936-37:

Um dos grandes inimigos da instrução primaria, e um dos factores que mais prejudicam a regularidade da freqüência escolar, é o trabalho prematuro. Em vão prohibe a Constituição Federal o trabalho assalariado ás crianças de menos de 14 annos: nos meios pobres, operários e patrões se acumpliciam para violar a lei, ora abertamente, á luz meridiana, ora mediante fraude e subterfúgios. (p. 97)

\*\*\*

Na condição de imigrantes, esses sujeitos sociais se amparavam principalmente nas instituições família, igreja, trabalho e escola como modo de assimilarem padrões de conduta considerados fundamentais para a vida social. Não abriram mão da educação para os filhos, pois a instrução, ainda que mínima, dotava-os de um valor social para se

estabelecerem, já que passavam a ser portadores de um determinado capital cultural<sup>32</sup>.  
Segundo Pierre Bourdieu

o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 74)

Houve, portanto zelo por parte das famílias para enviarem os filhos à escola, no ensejo de sua integração na sociedade, e também pela obrigatoriedade determinada pelo Governo, pois

para as classes populares, o simples saber ler e escrever distinguia indivíduos, tornava-os possuidores de um capital cultural que os habilitava a integrarem-se melhor na sociedade letrada e a aspirarem uma melhor colocação no mercado de trabalho. Um ou dois anos na escola compreendia 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.** (SOUZA, 1998, p. 142) [grifo meu]

Os dados nos permitem sintetizar alguns aspectos culturais relativos ao universo pesquisado, qual seja, que os imigrantes retratados nessa história traziam a identidade de camponeses – sujeitos sociais inseridos no mundo rural. Não participavam dos eventos onde circulava a cultura na cidade, senão pela igreja, pelo culto, a missa, frequentando as festas e eventos culturais vinculados aos rituais litúrgicos. Deduz-se que, de modo geral, a cultura camponesa tradicional segue fundida com a religião, e nesse caso, as pessoas mais instruídas são os que têm formação clerical.

### **1.2.2. O nacionalismo na educação dos filhos dos estrangeiros**

Num estudo expressivo sobre *A Educação de imigrantes no Brasil*, Kreutz (2003) aborda aspectos como a representação social do imigrante, como sinônimo de trabalhador, assim como a luta pela manutenção de especificidades culturais tais como idioma, organização religiosa e escolar como modos de conservação da identificação étnica desses

---

<sup>32</sup> Cf. Pierre Bourdieu. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

grupos organizados. “Da parte dos imigrantes, houve uma tendência continuada à formação de núcleos etnicamente homogêneos, pois favorecia sua organização religiosa, social e escolar em perspectiva comunitária”. (p. 349)

Conforme já apontado, especialmente os italianos vieram a partir de 1870 e formaram o maior contingente de imigrantes, sobretudo no Estado de São Paulo. Em Campinas, de 1882 a 1900 entraram 10.631 imigrantes estrangeiros, sendo que aproximadamente 75% deles eram italianos (Pessoa et. al., 2004).

Na explicação dos historiadores, caracterizou-se como tendência entre os países a busca pela formação da nacionalidade, que no Ocidente foi se constituindo a partir do final do século XVIII, pressupondo uma universalização do conceito de povo e de nação. O nacionalismo buscou consolidar a afirmação de uma unidade simbólica, considerada necessária para a modernização econômica do país. Desse modo, cada nação apoiou-se na expansão de um sistema escolar para as massas com a função de difundir uma cultura uniforme.

Tentava-se assegurar a lealdade dos cidadãos difundindo e legitimando uma concepção de mundo semelhante, imposta pelo Estado e transmitida especialmente pelo sistema escolar. A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos. (KREUTZ, 2003, p. 351)

Schwartzman et. al. (2000) em *Tempos de Capanema*, ao analisar a construção da nacionalidade brasileira enquanto ideologia, nos anos 1930-40 no Governo de Getúlio Vargas, enfatiza o papel da educação como instrumento crucial, sobretudo pela inserção dos imigrantes pós-escravidão.

Nesse sentido, o historiador Hobsbawn (1988) define Estado-nação como

um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional, com um corpo de instituições jurídicas e políticas de tipo representativo e composto por cidadãos mediados por um governo nacional. (p. 41)

Nos anos 1930 que iniciam a Era Vargas, a expansão das escolas primárias estatais contemplou a implantação de uma política de nacionalização que fosse eficiente na

educação dos filhos de estrangeiros, promovendo o seu “abrasileiramento”. No período chamado Estado Novo (1937-45), que instituiu uma ditadura, a política de nacionalização do ensino exaltava a nacionalidade brasileira, que “deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa de forma uniforme e estável em todo o território nacional”. (Schwartzman et. al. 2000, p. 157)

Nas entrevistas, depoentes mais velhos testemunharam que no universo privado da casa, pais e avós conversavam em italiano. A escola teve importante papel na socialização dessas crianças – sobretudo nos modos de aprendizado sistemático da língua portuguesa, conforme relata o Sr. Clemente.

E o pai do Sr. tinha algum estudo ou não?

*Eu não sei se ele teve estudo... Eles sabiam conversar bem, ele e minha mãe...*

Em casa conversavam em italiano ou conversavam em português?

*Ah! Eles conversavam bonito, mas... em casa conversavam em italiano, você vê que eu converso tudo atrapalhado, né. Minha mãe falava tudo em italiano...*

Mas as crianças iam pra escola e era a Balbina que ensinava falar o português?

*Falava tudo em português. Ela falava bonito! Ensinava falar “mesmo” e não “memo”.... Cresce naquilo... tem que falar que nem a professora ensina, né: bonito!*

Sobre este período da história brasileira, Hilsdorf (2006) em *História da educação brasileira: leituras*, explica que o presidente Getúlio Vargas, a frente do novo regime, buscou consolidar sua imagem como novo, moderno e racional, e, ao mesmo tempo, manteve uma linha de atuação autoritária, centralista e intervencionista. Tal política propagou o nacionalismo como a cultura oficial, adotou meios de controle e repressão ideológica, promoveu propaganda visando orientar a mentalidade da sociedade, incutindo ideologias, cuja educação escolar teve um papel central na disseminação de valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho.

O Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde autoritário e uniforme. Isso aparece... em 1937, na fala de Gustavo Capanema, ministro da Educação desde 1934, quando diz que a educação

é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade (...), mas para “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira”. (...) contra os estrangeiros, os imigrantes que desnacionalizavam o Brasil. (HILSDORF, 2006, p. 100)

Diz Schwartzman et. al. (2000) que a “formação do Estado Nacional passaria necessária e principalmente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia”. (p. 182)

Por suposto, os filhos dos imigrantes deveriam obrigatoriamente passar pela escola para receberem tal aprendizado. Nas narrativas sobre a história do bairro Felipão, Dona Mafalda diz que a avó só conversava em italiano, assim como a mãe. O Sr. Gildo também relatou que até os oito anos - quando entrou na escola - não sabia falar português, pois em casa toda a família só conversava em italiano. Aprendeu a língua portuguesa na escola.

De acordo com Kreutz (2003), no período de maior entrada dos imigrantes, na década de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Esse quadro levou alguns grupos de imigrantes a pressionarem o Estado em favor de escolas públicas. As colônias empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, buscando a integração entre os moradores.

Na contrapartida, o Estado interpretou como perigo à segurança nacional a presença de núcleos estrangeiros muito organizados e coesos, lançando campanha de nacionalização do ensino a partir de 1938. O Ministério da Justiça proibiu o uso de outros idiomas no espaço público que não o nacional. (Schwartzman et. al. 2000)

### **1.2.3. Escola de periferia: escola pública**

Historicamente, as cidades são segmentadas espacialmente seguindo critérios de diferenças e desigualdades, ou semelhanças e identidades que se atraem e se repelem. No artigo *São Paulo, uma metrópole desigual*, Taschner e Bógus (2001) afirmam que: “Toda grande cidade tem suas colônias raciais (...). são cidades dentro de cidades, cuja característica mais interessante é a de que são compostas por pessoas da mesma raça ou da

mesma classe social”. De acordo com as autoras, divisões espaciais na cidade não são fato novo.

No bairro retratado identificamos uma comunidade que se formou a partir de características peculiares, numa região considerada periferia da cidade. A pesquisa nos fez refletir sobre a representação que temos de periferia, pelo senso comum, como lugares depreciados, e revelou-nos também outra impressão: de uma paisagem natural agradável atravessada pelo movimento da avenida, onde vivem pessoas acolhedoras com conforto em suas casas há várias gerações, onde quase todos se conhecem, estudaram na mesma escola e freqüentam a mesma igreja. No entanto, muitos filhos das novas gerações não moram mais no bairro e as crianças estudam em escolas particulares em áreas nobres da cidade.

Vale ressaltar que uma família composta por vários irmãos (e seus descendentes), filhos de um dos fundadores residem, quase todos, próximos um do outro numa mesma quadra, em casas de ótimo padrão. Mas não perderam a simplicidade e receptividade das pessoas do campo, o que faz lembrar uma cidadezinha dentro de Campinas, com casas espaçosas com varandas e jardins, onde as famílias ali criaram raízes.

Nesse movimento percebemos que

A fisionomia amadurece, as arestas se arredondam, as retas se abrandam e o bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca víamos, mas nos contaram. (BOSI, 2003, p. 74)

Lopes Jr. e Santos (2009), no artigo *Novas centralidades na perspectiva da relação centro-periferia* esclarecem que, na lógica da relação centro-periferia as novas centralidades levam ao questionamento da posição subalterna da periferia, ou do próprio termo periferia. Numa acepção tradicional, considerando a relação hierárquica entre os lugares intra-urbanos, a periferia estaria subordinada ao centro. Entretanto, na cidade polinucleada, o que seria a periferia uma vez que existem núcleos ou aglomerações em locais distantes e diferentes em seu tecido urbano? Nesse caso, as hierarquias são redefinidas, argumentam os autores. No processo de exclusão social ou integração social deve se considerar as particularidades dos lugares. Uma das dimensões da segregação social urbana dá-se através do agrupamento de habitantes urbanos - os “iguais”- ocorrendo

uma homogeneidade que se define de forma subjetiva de acordo com diferentes critérios, podendo ser religioso, étnico, de origem migratória, etc.

Em Campinas, a entrada do século XX deu-se sob as tensões entre a oligarquia rural e a burguesia urbana, segundo Bittencourt (2009). A cidade foi crescendo no sentido horizontal (áreas populares e operárias do outro lado das ferrovias) e no sentido vertical (pela reforma urbana que redimensionou o centro antigo).

Para atribuir impostos, cria pela primeira vez a ideia de centro e periferia, tipologia urbanística que não existia até o Império, transferindo conceito europeu de racionalização e gerenciamento do espaço para os operários. (...) No final do século XIX, consolidados o traçado das ruas centrais com as novas construções, a política higienista e as obras de saneamento, a cidade avança sobre as áreas periféricas... (p. 56; 70)

No bairro Felipão/São João as histórias dessas famílias de imigrantes europeus que vieram para Campinas, como trabalhadores na colheita do café, revelam a construção de trajetórias individuais e coletivas que constituíram identidades daqueles sujeitos. Do ponto de vista socioeconômico, os sujeitos desta pesquisa representam famílias que ascenderam, sobretudo pelo trabalho, lidando com inúmeras barreiras. Estudaram muito pouco, mas, em alguns casos, seus filhos tiveram a oportunidade de ter formação de elevado nível.

É o caso da depoente Rute, de família de trabalhadores rurais vindos de Amparo, também descendentes de italianos, moravam e trabalhavam na Fazenda Taubaté (hoje região do Parque Oziel). Sua professora doava roupas usadas para sua mãe, que ia para a roça. Dona Rute casou-se com um rapaz também descendente de italianos e que na infância estudou na mesma Escola Mista com os outros irmãos. Ela narrou com orgulho a ascensão educacional dos dois filhos, que cursaram universidade de prestígio formando-se professores, sendo bem sucedidos na profissão. O registro feito por mim em diário de campo dá expressão à sua história:

Telefonei para Dona Rute para saber se poderia me receber, com o propósito de lhe devolver os materiais escolares que me forneceu: o diploma do primário, o caderno de lição, o caderno de desenho, o caderno de hinos e poesias do 4º ano, de 1961. Ela tinha doze anos, filha de pais humildes, era a melhor aluna de uma classe multisseriada (3º e 4º ano) com a professora Elza. Disse-me que a professora a presenteava todo mês com uma lembrança (material escolar como caixa de lápis de cor com 12 lápis, mapa do Brasil para colorir, terço para reza etc.), como forma de

incentivo aos demais alunos. Ela conta com grande orgulho que era a aluna “nº 1” e tinha um vínculo afetivo com a professora.

Ela animou-se com meu aparecimento dando voz à sua história e valor aos seus “tesouros” guardados: os cadernos, o diploma (no verso: nota 100). Foi a melhor, com idade além da compatível à série, naquele mundo meio rural, meio urbano de famílias simples que estudavam o mínimo que era oferecido pelo Governo (até a 3ª/4ª série). Foi a melhor naquele mundo simples, modesto, cuja trajetória interrompida bruscamente deu-lhe forças para incentivar a carreira educacional dos filhos.

Dona Rute ia à pé e descalça para a escola quando criança. Nunca tinha dinheiro para comprar o pão com mortadela vendido como lanche na venda ao lado da escola (algumas crianças compravam). Perguntei sobre os desenhos que fez no Caderno de Desenhos, nas aulas que eram ministradas aos sábados (...). Nos desenhos sobre materiais escolares... há uma bolsa de carregar os materiais. Perguntei se todos tinham – ela disse que sim. Mas a bolsa sua mãe fazia de tecido – era uma sacola e não a bolsa industrializada retratada em seu desenho idealizado. (Diário de Campo, 05/11/2009)

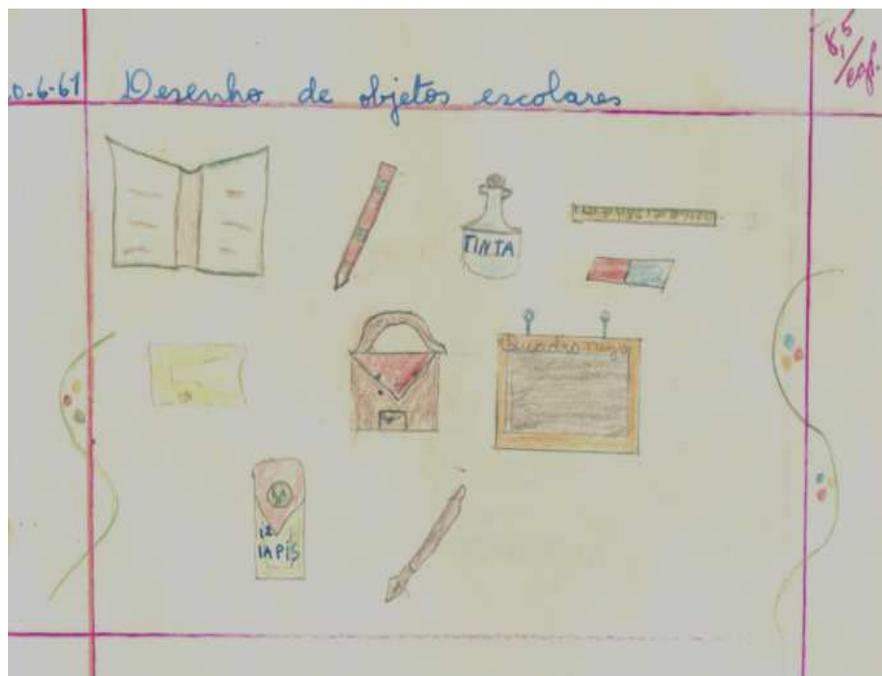


FIGURA 7 - Caderno de Desenhos da ex-aluna Rute – 1961

Na fotografia extraída de seu arquivo pessoal (Foto 10)<sup>33</sup>, a ex-aluna Rute segura o diploma de conclusão do curso primário, em pose na frente da Escola Mista. Disse-me que alguém tirou a foto na época e deu para ela de recordação, porque seus pais não tinham nenhum recurso. Observou para mim um detalhe: o sapato que vestia era emprestado de sua irmã. Nota-se sua condição social, expressiva nos elementos da foto, juntamente com as informações que traz de recordação: a foto não foi tirada pela família, pois sua família era destituída de recursos, o que inviabilizava a possibilidade de ter o equipamento fotográfico ou contratar o serviço do fotógrafo. Vemos a aluna na fachada da Escola Mista, retratada defronte a porta e janela, no lado externo ao ar livre com intensa luminosidade, cuja claridade do sol faz “desaparecer” o diploma na imagem, ao fundo do vestido claro, que também se funde com a claridade da parede... Por que estaria sozinha com o diploma? Não houve cerimônia?



FOTO 10 - Ex-aluna Rute com o diploma da Escola Mista - 1961

---

<sup>33</sup> Le Goff (2003), ao discorrer sobre a memória como propriedade de conservar informações... e como elemento essencial da identidade, individual ou coletiva, destaca que, entre as manifestações significativas da memória coletiva no início do século XX foi a “fotografia, que revolucionou a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca atingidas...” Cita Pierre Bourdieu quando este evidenciou o significado do ‘álbum de família’: “‘Fotografar as suas crianças é fazer-se historiógrafo da sua infância e preparar-lhes, como um legado, a imagem do que foram [...]. O álbum de família exprime a verdade da recordação social’” (BOURDIEU apud LE GOFF, 2003, p. 460)

\*\*\*

Passaram a ocupar lugar de prestígio as famílias tradicionais, fundadoras e que despontaram como “as pessoas de posse” do bairro São João. Por outro lado, outras famílias representavam os moradores recém chegados, na segunda metade do século XX, na condição de pobres, embora muitos tenham também prosperado como operários, adquirindo bens, etc.

Na chegada desses novos moradores povoando o bairro, freqüentando a igreja e a escola, seu lugar, no entanto, era secundário e sua integração deu-se de modo lento e ambíguo, pois

Em alguns lugares, ainda sobrevivem pequenas comunidades locais, do tipo antigo, em que pequenos proprietários, arrendatários, artesãos e trabalhadores conseguem colocar a sua situação de vizinhos acima de sua identificação com as classes a que pertencem. Jamais se deve idealizar esse tipo de comunidade, pois nos momentos decisivos, que ocorrem de vez em quando, as realidades da sociedade de classes normalmente se manifestam. No entanto, durante longos períodos de estabilidade ainda é possível existir uma atmosfera de cordialidade e mutualidade. (WILLIAMS, 1989, p. 151)

No relato da ex-diretora Marisa e da ex-professora Sônia, que atuaram nos anos 1970, é possível olharmos para a expressiva participação dos pais na escola, enquanto o Estado não assumia plenamente o financiamento da educação pública. A comunidade sempre teve um papel ativo no funcionamento da instituição escolar, ou seja, sempre interagiu positivamente com a escola oferecendo apoio, suporte, auxiliando no seu cotidiano (geralmente suprindo falhas das obrigações do Estado), que traduz em seu valor social.

*Dona Marisa: Mas nós fazíamos no nosso tempo festas e mais festas... e feijoada. Fechávamos o pátio e fazíamos feijoada, as mães ajudavam, sabe, no nosso tempo nós tínhamos feito ‘as dez mais do bairro’. Então eram as dez senhoras que nos ajudavam mais... Fazíamos APM (Associação de Pais e Mestres), naquele tempo funcionava... (Professora Sônia: os pais vinham, colaboravam... ajudavam) A gente combinava as festas, essas reuniões, e a gente mandava fazer valer, né. Ganhamos muito dinheiro naquela época...*

O depoimento da ex-diretora revela que “*as dez mais*” eram as mães de alunos e que pertenciam às famílias mais tradicionais, de posses.

*Nessa época a prefeitura dava merenda, logo quando nós mudamos aqui, e uma dessas ‘dez mais’, que é a A. L., ela falou assim: ‘Marisa, vamos que chegou a merenda’... ‘Então vamos’. A gente ia buscar essa merenda. Então ela tinha um carro muito bonito, um carro grande... ia eu e a A. buscar essa merenda lá na prefeitura, e aí trazíamos pra cá. Isso foi durante uns bons anos, viu... uns dois, três anos. Naquela época eu era assistente de direção, tinha ora que eu era diretora, tinha ora que eu era assistente, você vê como é que é?*

Além da educação formal cultivada com zelo pelas famílias, o catolicismo sempre simbolizou um traço cultural importante mantido pela tradição, retratado de forma expressiva nas duas famílias fundadoras pela representação de um filho padre em cada uma, o que confere enorme prestígio às famílias, sendo também motivo de orgulho para a comunidade.

Como a igreja e outras instituições, a escola representa um símbolo cultural/social de pertencimento. Passar por ela credencia os sujeitos a participarem da cidade, da sociedade que os recebe vindos de outro lugar.

A Escola Mista do bairro Felipão e o Grupo Escolar do bairro São João remontam à experiência do passado, nas duas primeiras fases da escola. A modesta escola “isolada” rural deixou de existir, e a escola refeita nos moldes modernos ressurgiu ampliando os horizontes educacionais dos alunos que foram se multiplicando a cada década. No entanto, é preciso encontrar “o sentido do passado como uma continuidade coletiva de experiência...” (Hobsbawn, 1998, p.32). Nessa história local as raízes da imigração (italiana principalmente) podem explicar seu surgimento em área rural do município de Campinas, atendendo a aspectos básicos do ensino com a finalidade de instruir as crianças das famílias desses trabalhadores na primeira metade do século XX. Resistiu ao tempo se metamorfoseando (em várias fases) e superando a simbiose Igreja-Escola em contexto de industrialização/urbanização paulista, quando adquiriu prédio próprio com instalações adequadas para o funcionamento de uma *escola de massas*, em plena Ditadura Militar.

Em 2004, o aluno de 8ª série, Rodrigo Augusto Cardoso da Silva, de família migrante nos anos 60-70, ganhou o concurso de redação do Correio Popular<sup>34</sup> no qual concorreram escolas públicas e particulares de Campinas. Ao término do ensino fundamental na EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa, ele cursou o ensino médio no COTUCA (Colégio Técnico na Unicamp) e em 2010 ingressou na Unicamp no curso de engenharia da computação, exemplo que ilustra também o movimento de ascensão social deste outro grupo familiar.

### **1.3. Segunda fase de migração no bairro: nordestinos, paranaenses e outros brasileiros**

Já a segunda fase de migração na história do bairro São João é marcada pela mobilidade das famílias das classes populares, que se deslocaram de estados do Nordeste e de outras regiões do Brasil nas décadas de 1960-70, muitos vindos do Paraná e que se fixaram naquele ponto geográfico da cidade. A maioria era de trabalhadores rurais na terra de origem, mas aqui se estabeleceram como operários das fábricas, boa parte delas de grande porte ou multinacionais. Conforme diz Fausto Brito (2006) em *O deslocamento da população brasileira para as metrópoles*, o crescimento demográfico urbano, entre 1960 e 1980, deveu-se ao intenso fluxo migratório rural-urbano, quando milhões de brasileiros saíram do campo rumo às cidades, modificando o perfil da própria população urbana. Em 1970, mais da metade da população urbana já residia em cidades com mais de cem mil habitantes. “Pode-se afirmar que a acelerada urbanização no Brasil não só foi coexistente com o processo de concentração da população urbana, como, também, com a sua metropolização”. (p. 226)

Maria Elena Bernardes (2008), em *Migração e Memória: Campinas, uma cidade acolhedora?* problematiza que “nem sempre a cidade os acolheu com generosidade”, referindo-se aos migrantes sem escolaridade que se instalaram nas periferias mais distantes, e que serviram como “um verdadeiro exército de reserva de mão de obra para o crescimento industrial”. A pesquisadora explica que, com o desenvolvimento tecnológico, sua força de trabalho acabou sendo descartada pelo sistema econômico e, desse modo, pela

---

<sup>34</sup> Os recortes de jornal retratando a premiação do concurso estão guardados em arquivo na escola com a seguinte anotação da diretora para a coordenadora: “Edna, guardar a sete chaves”.

impossibilidade de inserção regular no mercado de trabalho buscaram formas alternativas de sobrevivência, sendo muitas vezes portadores de estigma social.

Como exemplo, uma depoente descreve as limitações materiais sentidas pela família logo que chegaram à Campinas, pois viveram em casa modesta que tinha goteira quando chovia, o banheiro era fora de casa, tinham escassez de roupas e calçados, faltava dinheiro para participarem das quermesses na igreja e, desse modo, não ocupavam a mesma posição que os demais nas cerimônias católicas, cuja vida social a igreja era o centro.

Sentiam uma exclusão velada nos rituais e festas promovidos pela igreja, ficando muitas vezes do lado de fora sem terem como entrar, ou porque não havia bancos disponíveis (ocupados pelas famílias de maior prestígio) ou porque não tinham dinheiro para comprar os “comes e bebes” das barracas nas festas comunitárias. Nas procissões, não podendo atuar como “anjinhos”, contentavam-se em auxiliar as crianças participantes quando caía no chão alguma parte da fantasia litúrgica<sup>35</sup>. De acordo com Bosi (2003)

As práticas religiosas trazem para as pessoas simples os livros clássicos da fé e permitem que elas convivam com a grande arte: música, pintura, arquitetura, dança, poesia. Todas essas expressões simbólicas podem fazer parte do culto. (p. 195)

A família de Zenaide, nascida em 1964 em Araruna – PB, veio do Nordeste. Ela tinha três anos quando se mudou para Campinas com os pais, irmãos e o avô. O pai operário não especializado de uma multinacional (Singer) e a mãe costureira criaram os cinco filhos (os mais novos nascidos em Campinas) enfrentando algumas dificuldades no início.

O pai (já falecido) é natural do Rio Grande do Norte, era lavrador em Natal; em Campinas trabalhou em diversas metalúrgicas, como servente de pedreiro, como auxiliar hidráulico no aeroporto de Viracopos; a mãe é da Paraíba, onde trabalhava na roça, mas em

---

<sup>35</sup> A expressão contida neste parágrafo remete à obra de Norbert Elias (2006), *Os Estabelecidos e os Outsiders*, quando o sociólogo apresenta este conceito como resultado de sua pesquisa etnográfica, numa pequena cidade operária no interior da Inglaterra. Caracterizou o fenômeno da segregação, onde um grupo de moradores antigos cria estratégias de exclusão e discriminação aos novos moradores, classificando os padrões de comportamento tomados como parâmetro para diferenciar os moradores “superiores” e “inferiores”. Apesar de ambos os grupos constituírem-se de trabalhadores (ou seja, da mesma classe social), nacionalidade, religião, ascendência étnica e o mesmo nível de instrução, configurou-se um empoderamento daqueles que haviam se estabelecido no lugar há duas ou três gerações, em contraposição aos recém-chegados. Os padrões e normas tão bem assimilados pelo primeiro grupo foram sentidos como sendo “ameaçados” pelos comportamentos dos novos grupos, gerando conflitos na convivência social.

Campinas sempre trabalhou como costureira, em fábricas ou em casa (costurou muito jeans para fábricas). Como sugere Bosi (2003):

O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a seu Deus... Suas múltiplas raízes se partem. (...) Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão. (p. 176-177)

A mãe de Zenaide começou a trabalhar fora para comprar material escolar para as crianças e, segundo conta, dividia a borracha escolar em pedaços e repartia para cada filho. Para vestir as filhas comprava um único tecido e costurava vestidos de modelos diferentes, para ela e a irmã, embora nos detalhes usasse retalhos para diferenciar bolsos, babados... Ela ficava constrangida, pois os tecidos eram idênticos, e elas iam vestidas assim para a missa. Disse: ‘Pelo menos a gente tinha roupa para vestir’. A depoente descreveu-me com emoção a vida solta pelos campos, as andanças da meninada pelos bairros vizinhos, o rio e córregos límpidos, as frutas que “roubavam” dos pés, a liberdade na natureza e a recordação da mãe brava pela demora dos filhos em voltarem para casa. Seu esposo, que é metalúrgico em São Paulo (capital) na função de modelador/gerente de produção, veio do Paraná com a família. Em 1971 ela já era aluna da escola. Lá estudou todo o ensino fundamental, assim como seu filho, que hoje é universitário e tem profissão como empreendedor (negócio próprio/microempresa).

Ângelo Pessoa (2004), organizador do livro *Conhecer Campinas numa perspectiva histórica*, avalia os contextos em que ocorreram os importantes fluxos migratórios na cidade a partir dos anos 1950. Destaca os anos 1960 como um momento decisivo no capitalismo brasileiro e que ocasionou o êxodo rural com os volumosos fluxos rural-urbanos no país. Em Campinas, desde os anos 1940, a emigração rural já se fazia significativa, mas nos anos 1960-70 o crescimento da população urbana toma proporções que irão culminar na formação da região metropolitana. A imigração de paulistas do restante do Estado, mineiros, paranaenses e nordestinos favoreceu seu desenvolvimento econômico, principalmente no setor secundário, no comércio e no setor de serviços. (Pessoa et. al., 2004)

Na mesma perspectiva Von Simson (2008) esclarece:

Mas foi o final dos anos 60 e a década de 70 do século passado, o período de maior ampliação do traçado urbano campineiro, com a formação da grande periferia de nossa cidade. Com a segunda industrialização, que se caracterizou pela chegada das grandes empresas multinacionais à nossa região, Campinas se tornou nacionalmente conhecida.

Ela era vista como uma cidade com bom sistema educacional e serviços de saúde eficientes, além de oferecer fartas oportunidades de trabalho o que atraiu muitos migrantes internos que vieram tentar a vida, buscando no trabalho e pela educação de sua prole, uma possível ascensão sócio-econômica. (p. 8)

Nos anos 1960, quando a fábrica de ração animal Purina/Guabi foi instalada na divisa com o bairro São João, passou a compor um cenário urbano com expressivo simbolismo no qual triangulam igreja, escola e fábrica (a poucos metros uma da outra). Nesse processo, o urbano se estabeleceu quase definitivamente tentando encobrir as marcas do passado rural, com a imposição do modelo fabril.

Essas instituições essencialmente regidas pela disciplina, pelo rigor das normatizações, pelas crenças e repetição dos costumes que asseguram sua permanência, abarcam tradições seguidas por gerações as quais, em algum momento, imprimem nelas mudanças e reinventam suas práticas. Aglutinadores de cultura das famílias, tais instituições norteiam seus valores e asseguram seu lugar no mundo. A instalação da fábrica traz um novo tempo, um novo compasso, e um novo ritmo – o da produção em massa. Por isso,

É verdade... que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, “racionalizando” as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso... (BOSI, 2003, p.53)

A fábrica que substituiu a fazenda... a escola moderna, laica e *de massas* que substituiu a escolinha da igreja... tal transformação transcorrerá já nos anos 1970. A escola nova e equipada chegou nesse cenário em consonância com a vinda dos novos moradores, portadores de identidades diversas; o reflexo do surgimento da fábrica naquele lugar (e na

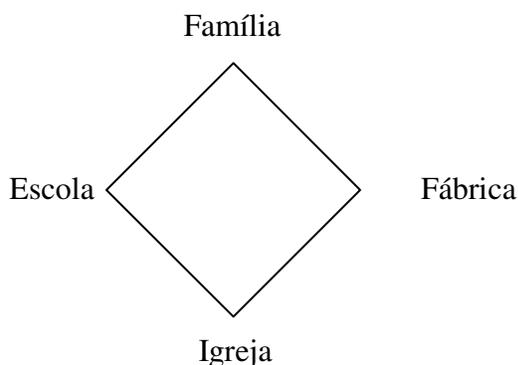
sociedade) trouxe o ritmo da indústria para a vida social e escolar, reconfigurando a ordem, a disciplina e o saber que instrui e prepara para o trabalho.

De acordo com Gonçalves e Faria Filho (2005) em *História das culturas e das práticas escolares*:

os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de emergência dessa como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva coloca, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho. É aqui, penso, que se encontra um dos grandes limites à realização de nossas investigações: **são poucos os estudos historiográficos sobre a família, a Igreja e o mundo do trabalho que nos oferecem subsídios para pensarmos a relação desses com a cultura escolar.** (p. 52) [grifo meu]

Pela pesquisa foi possível perceber que estas instituições (Gráfico 2) se convergiam numa rede de estrutura comunitária onde todos os membros nelas deveriam circular, tendo cada qual a sua função e sua contribuição na constituição identitária de cada sujeito, com a pretensão de estarem afinadas num todo orquestrado.

#### GRÁFICO 2 – Instituições sociais/culturais



A reflexão sobre este gráfico vai ao encontro do estudo realizado por Cyntia A. Sarti (1996), que faz uma análise do movimento de famílias num bairro de periferia da cidade de São Paulo. A autora procura compreender com que categorias morais os *pobres* organizam, interpretam e dão sentido ao seu lugar no mundo. Dentre essas famílias, muitas migraram de outros estados, na maioria da região do nordeste brasileiro, reforçando a afirmação de

que aqueles que aqui se instalaram e com muito trabalho se firmaram, constituem um referencial, e reafirmam um mundo próprio por eles valorizado, no qual se reconhecem e são reconhecidos.

Os *pobres* têm como referência o trabalho e a família, das quais constroem sua identidade social positiva. Este é o diferencial dos pobres trabalhadores e dos “outros” pobres, na visão dos pesquisados. O fato de sair da zona rural e ir para a cidade já representa para estes uma ascensão social, o que determina um diferencial entre os “outros”. As dificuldades de leitura e escrita, encontradas por eles, passaram a ser valorizadas em seus filhos, que na cidade encontrarão a oportunidade de estudar e assim se diferenciar entre os outros. (id. *ibid.*)

A comunidade do bairro São João se renovou com a chegada dos “novos moradores”, trabalhadores de origem distante, mas que se integraram, até certo ponto, compartilhando os valores já estabelecidos naquela localidade, como por exemplo, a prática da religiosidade católica. Analisando as falas da maioria dos depoentes, tanto da primeira fase de migração como na segunda é possível perceber a ênfase que dão em narrar o sucesso profissional dos filhos, ao mencionarem o nível superior de instrução, a colocação profissional em empresas e em alguns casos viagens dos filhos para o exterior (em experiência de estudo, trabalho ou lazer), apresentando outro padrão de vida em relação ao que os pais tiveram na infância.

Nessa interação, eu me tornei interlocutora num mecanismo no qual eles ouviam deles próprios, através da minha mediação, a mensagem de sucesso e ascensão social conquistados por eles, com muito esforço e reconhecimento. Buscaram mostrar o que tinham de melhor, desde a trajetória de migrantes, no passado, como trabalhadores, e a elevação de classe social – condição engendrada pelas novas gerações. Se no passado trabalharam enquanto crianças e estudaram muito pouco, hoje seus filhos e netos (em alguns casos, herdeiros de bens que a família acumulou), têm melhores oportunidades educacionais; nesse caso é possível questionar até que ponto a Educação foi (ou não) um fator preponderante nessa escalada pela ascensão social. De qualquer modo, segundo Bosi (2003)

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que

aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de  
rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. (p. 61)

## **Capítulo 2 – Vestígios da cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão nos anos 1930-40**

(...) os sistemas estaduais de educação se ampliaram em conformidade com os respectivos desenvolvimentos econômicos. No Estado de São Paulo, o ensino encontrou condições propícias a sua expansão. A libertação dos escravos, a imigração, o surto da lavoura cafeeira, ao lado de outros fatores de ordem geográfica e histórica, como os processos de urbanização e industrialização, aceleraram o processo de expansão da rede educacional.

*Zeila de B. F. Demartini*

### **2.1. Dois modelos de escola primária no mesmo sistema público de ensino**

A cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão, analisada entre as décadas de 1930 e 40, será apresentada neste capítulo como parte da história da educação pública campineira, paulista e brasileira enquanto categoria de escola rural – escola isolada – escola multisseriada.

As fontes documentais utilizadas advêm dos depoimentos de três ex-alunos e uma ex-professora, de documentos escritos oficiais e de arquivos pessoais, como fontes primárias, e de publicações de autores que se dedicaram em estudar sobre o contexto histórico educacional retratado, como fontes secundárias, tais como Hilsdorf (2006), Schwartzman et. al. (2000), Demartini (1988; 1989), Souza (1998; 1999; 2009), Diaz & De Rossi (2011), dentre outros.

Da parte do Governo Republicano, as reformas educacionais instituídas almejavam expandir o ensino elementar para a população, sob o argumento dos preceitos democráticos. Na organização da rede pública estadual paulista, as Escolas Mistas rurais co-existiram com os Grupos Escolares urbanos, embora apresentassem características distintas em relação à estrutura física, à organização pedagógica, aos recursos didáticos e materiais, ao quadro de profissionais, ao currículo, ao programa de ensino, ao tempo e espaço escolar, ao ritmo, ao uso do uniforme, etc.

Nesse mesmo contexto, as Escolas Normais se expandiram e formaram inúmeros professores e professoras que deram início à carreira do magistério público, como profissionais qualificados, contemplando importante missão no projeto modernizador da

sociedade brasileira. Nos alunos e suas famílias formou-se a consciência de que estudar era obrigatório e necessário, facilitador no cumprimento do papel social e direito do cidadão à cultura letrada, à luz da ideologia propagada pelo liberalismo. Os ideais liberais que passaram a fomentar o debate político desde o final do século XIX suscitaram a implantação de reformas que buscavam promover a universalização do ensino, com a pretensão de que as mudanças levariam a nação a alcançar os patamares de modernidade, civilidade e progresso.

Em documento oficial da Secretaria de Educação e Saúde de São Paulo, da década de 1930, concepções de uma educação mais democrática e popular aparecem explícitas e bem articuladas:

A preocupação dominante do **Governo de São Paulo**, nestes últimos anos de administração, (...) tem sido a de **diffundir escolas primarias**, levando-as aonde quer que as condições de condensação demographica e de recursos materiais o permitam. **Paiz visceralmente democrático**, o Brasil não pode relegar para plano secundário o problema da **universalização do ensino elementar**.

Como consequência indeclinável do regime, há de o aparelho organizar-se por forma tal que **a todos sejam oferecidos iguais oportunidades**, independentemente das condições de nascimento, de fortuna, de residência ou outras, - salvo o da capacidade bio-psychica. (...)

A mesma condição democrática em que vivemos, e que procuramos fortalecer, obriga-nos a manter, para a população em geral, um **systema escolar único**, nos termos da Constituição Federal. Continua a ser a nossa **escola primaria, tanto urbana como rural**, democraticamente, humanamente, a “escola commum”, **destinada indistinctamente a todas as crianças de oito a quatorze annos**, - filhos de fazendeiros, filhos de administrador, filhos de colonos, ricos e pobres, - dando-lhes a todos, igualmente, o mínimo de educação “commum” indispensável á vida social. (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1936-37*, p. V e VI) [grifo meu]

Pelo documento vê-se que o discurso na prática não se concretizou. Um sistema paralelo se desdobrou no interior da própria rede pública estatal, que oferecia pelo menos dois tipos de escola primária: os grupos escolares e as escolas isoladas, cada qual atendendo à realidade urbana e rural, respectivamente. A modalidade Escola Mista (escola isolada) já existia desde o Império, mantendo sua existência, e os Grupos Escolares foram instalados nas cidades mais prósperas do Estado de São Paulo, e que se tornaram símbolo da reforma educacional, pela expressão cultural de modernidade que passaram a representar.

Objeto de estudo em inúmeras pesquisas no país desde a propagação da categoria “cultura escolar”, a partir dos anos 1990 na historiografia educacional, os Grupos Escolares ganharam projeção na história da educação brasileira em tempos recentes. Portadores de simbolismo de uma época que trouxe mudanças na educação pública, a instalação dos primeiros Grupos Escolares nas cidades paulistas enriquecidas com a economia do café retratou o investimento político do Estado, a profissionalização do magistério, e a montagem de uma estrutura pedagógica para o ensino voltada para a formação do cidadão, embora distante ainda dos preceitos democráticos e igualitários anunciados.

É fato que, entre os anos 1930-40 os traços rurais da sociedade brasileira eram ainda preponderantes, realidade transformada lentamente pelo desenvolvimento industrial consolidado em décadas posteriores. A imagem e representação dos Grupos Escolares, decorrentes da propaganda republicana, ofuscaram a existência das inúmeras Escolas Mistas que instruíram, nos aspectos mínimos, crianças do meio rural nos municípios paulistas<sup>36</sup>.

Quais as características dessas escolas rurais e o que as diferenciava das escolas urbanas? Nelas, estudavam em classes multisseriadas ou unidocentes meninos e meninas juntos, daí a nomenclatura “mista” - critério que contrariava os padrões educacionais na época, o qual estabelecia como ideal escolar a separação dos alunos por gênero, tanto na formação das turmas como no currículo diferenciado. A pesquisa empírica mostra que as professoras – recém formadas da Escola Normal - cuidavam da manutenção da escola, já que não havia funcionários nem diretor; o inspetor de ensino fazia visitas com frequência.

As concepções, valores, ideologias do contexto se imbricaram com as características e particularidades daquela comunidade formada por trabalhadores de ascendência européia, sendo brancos, católicos e vivendo em estrutura comunitária de base familiar, patriarcal, religiosa, com ensejo de “vencer na vida”. Ainda que mínima, a instrução obtida pela escola vinha a favorecer tal projeto de vida, de modo que a instituição oferecida era de “ler, escrever e contar” para alfabetizar as crianças de cada geração.

---

<sup>36</sup> As Escolas Mistas existiram em todo o Brasil. Um exemplo está muito bem retratado na Dissertação de Mestrado de Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner “*Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)*”, Itatiba, Universidade São Francisco, 2010. Nesta pesquisa a autora afirma não ter sido possível estabelecer a data precisa da criação da Escola Mista de Ibiaí, podendo ter se originado no final do século XIX, sendo a única escola no município até 1931. Existiu até meados de 1968 como “*escola isolada, de turma única, dirigida por um professor...*”, sendo estatal.

A categoria cultura escolar nos possibilita identificar na Escola Mista elementos do seu cotidiano que a definem enquanto escola – instituição situada em qualquer lugar (espaço geográfico) e em qualquer tempo (período histórico) da vida social, descrita em relação à materialidade, às concepções educativas veiculadas pelos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, às normas e rituais seguidos pela ação dos sujeitos que reproduzem uma estrutura herdada e, ao mesmo tempo, alteram-na lentamente, ora atendendo, ora desconsiderando as prescrições oficiais. A cultura escolar também expressa valores e modos de agir e interagir entre os diferentes sujeitos: educadores e educandos, famílias e representantes do Estado. Mostra as finalidades da educação pública estatal em cada conjuntura política e os recursos e meios para se alcançar as metas determinadas, e ao mesmo tempo atender aos anseios culturais da população.

De que modo os alunos aprendiam e as professoras ensinavam nessa escola? Em que medida os projetos políticos e educacionais, democráticos ou totalitários, repercutiram nas ações pedagógicas em sala de aula? Que valor representou esta escola - que desapareceu da cidade com a urbanização - aos alunos e professores que nela passaram?

Pensar estas questões supõe a compreensão de que se formou, historicamente, uma representação social negativa das “escolas isoladas”, como instituições de menor valor. Por outro lado, a identidade rural/agrícola nem sempre constituiu parâmetro curricular nessas instituições, ou seja, foram escolas primárias localizadas em áreas rurais, mas que seguiam na essência o mesmo currículo das escolas urbanas, porém compactado. As diferenças educacionais impetradas no interior de uma mesma rede acabam por expressar os distintos lugares sociais ocupados pelos sujeitos que habitam as cidades e seu entorno - sítios ou fazendas, vilas ou distritos, em áreas longínquas, periféricas, cuja cidade é o centro que organiza a vida moderna e hierarquiza e segmenta os modos de viver.

## **2.2. Modernizar a nação: a expansão da escola primária na República**

As reformas educacionais engendradas no âmbito do Estado de São Paulo, para serem compreendidas, devem ser remetidas à análise da política nacional nos anos 30-40 e das tendências ideológicas que se impuseram nessa conjuntura.

De acordo com Alfredo Bosi (1992) em *A educação e a cultura nas constituições brasileiras...* a modernização do Estado brasileiro deu-se a partir da década de 1930, tendo como marco a Constituição de 1934. Embora nas constituições anteriores (desde o império) a inspiração iluminista estivesse presente, quando proclamou a igualdade dos cidadãos brasileiros através da “Declaração de Direitos”, estabeleceu a laicidade, etc, no entanto não constituiu uma política de escolarização em massa fomentada pelo Estado. Desse modo, segundo o autor, a República Velha retratou um Brasil rural, conservador, oligárquico.

Destarte, transcorreu em 1930 um movimento de “reconstrução nacional” e, com a Carta de 1934, a educação e a cultura nacionais foram assumidas como dever do Estado, através da gratuidade do ensino e dotação orçamentária (inclusive para o ensino nas zonas rurais): “(...) antes de 1930 só os quatro primeiros anos de educação formal eram contemplados com a previsão da escola pública generalizada”. (p. 212)

Assim, diz o autor:

A Constituição de 1934 foi a primeira a determinar, no seu artigo 156, que para o ensino fossem alocados à União e aos municípios nunca menos de 10% do orçamento anual; e nunca menos de 20% aos Estados e ao Distrito Federal. O acerto básico dessa política, inspirada nos ideais de 1930, está comprovado pelas estatísticas. Os índices de matrícula na escola pública foram, a partir de 1940, muito mais altos que os índices de crescimento demográfico. (BOSI, 1992, p. 214)

Tal modernização se inscreve na história nacional em plena Era Vargas, período retratado por características ambíguas, quando foi alavancado o processo de industrialização e urbanização. Num cenário de múltiplas transformações, o desenvolvimento econômico, político e social acompanhou a ação política ditatorial personificada no presidente Getúlio, instaurada sob intenso controle ideológico e pelo modelo populista de governar. O povo, considerado irracional, e a democracia, considerada incapaz de conter a desordem justificaram a escolha de um chefe de Estado com poder de liderança, protetor das massas que o idolatrava, imbuídas de patriotismo e obediência política. Com forte base aliada tal governo foi capaz de manobrar trabalhadores, conquistar as massas com medidas sociais e ao mesmo tempo contentar as elites.

Desse modo, na ditadura do Estado Novo (1937-1945) a influência militar na política de Vargas suprimiu a experiência democrática, subestimou os movimentos sociais,

determinou os rumos da economia de modo centralizador, tendo fortalecido a burocracia estatal. Tal intervencionismo destoou do próprio liberalismo, e o Estado tomou para si a tarefa de modernizar o país, sob a tese de que o país era ainda imaturo para a democracia. (D'Araujo, 2004)

Portanto, a idéia de “reconstrução da nação” trouxe os componentes do autoritarismo e do nacionalismo que marcaram o Estado Novo. Políticos e educadores - ideólogos dessa reconstrução - concorreram na disputa pela formulação de projetos que propunham a “educação do povo”.

A Educação oficial assumiu a crença em seu poder de moldar a sociedade. Forças conservadoras representadas por militares e setores da igreja católica travaram embates com defensores do liberalismo, proponentes de uma educação laica e renovada nos seus princípios e métodos, configurando o debate em torno dos projetos políticos e pedagógicos. Enquanto a linha *escolanovista*, que colocava ênfase no “aprender-fazendo”, atendia às pressões por um tipo de educação condizente com a industrialização e propunha um ensino voltado para a prática, educadores católicos se contrapunham à laicização do ensino e do Estado, e identificavam no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>37</sup> a implantação do regime comunista e, portanto, “um atentado contra a nacionalidade”. (Schwartzman et al., 2000)

Nesse enfrentamento ideológico, os “Pioneiros da Educação Nova” assumiram publicamente o compromisso com a reconstrução nacional, e atribuíram à escola pública o papel democratizador do acesso à educação e de valorização da cultura brasileira. Reagindo e se contrapondo a essa corrente, segmentos de educadores católicos<sup>38</sup> propunham uma renovação de base racional, porém vinculada à tradição cristã, sendo defensores da liberdade para o ensino particular e para o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Formalizaram protesto ao Governo pelas propostas liberais de laicizar o ensino oficial, estabelecer a co-educação entre meninos e meninas, além de contestarem a gratuidade absoluta da educação.

---

<sup>37</sup> “Em janeiro de 1932, em São Paulo, Fernando de Azevedo redigiu, junto com mais 23 educadores profissionais, um artigo titulado ‘A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo’, que circulou no primeiro volume da revista *Educação*.” (cf. Diaz & De Rossi, 2011, p. 39)

<sup>38</sup> Muitos educadores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” eram católicos, o que inviabiliza a dicotomia “católicos” *versus* “escolanovistas”.

O aspecto contraditório que circunda a ditadura política instituída por Vargas deu-se por apresentar ao mesmo tempo uma dimensão reformista e modernizadora para o desenvolvimento da nação. A baixa escolaridade da população fundamentou a crença na educação para alavancar o progresso social, gerando esperanças e ilusões, segundo Diaz & De Rossi (2011). Desse modo, foram firmados

projetos civilizatórios que pretendiam romper com o atraso social do Brasil de então, introduzindo na modernidade os estratos populacionais menos cultivados (no entender dos proponentes). Tais projetos divulgavam ideias como as de higienizar, regenerar a população pela educação, reordenar espaços e tempos, conquistar o progresso dentro da ordem. (p. 41)

O reformador Francisco Campos - primeiro Ministro de Educação e Saúde de Vargas com a Revolução de 30 - foi o mentor do golpe de estado de 1937 que instituiu o Estado Novo, tornando-se Ministro da Justiça, com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação.

A política educacional, principalmente pós-1937, com a ditadura modernizadora do Estado Novo, integrava um projeto maior de crítica ao liberalismo, de políticas públicas dirigidas às áreas social e cultural. Trabalharam juntos os literatos egressos do Modernismo, intelectuais de todas as áreas do saber e de diversas matrizes ideológicas – socialistas, positivistas, integralistas e educadores – para levarem a cabo as reformas. Este movimento complexo de intelectuais no projeto de construção do Estado nacional, sem descartar a participação da Igreja, perpassou toda a América Latina. (DE ROSSI, 2005, p. 941)

\*\*\*

Tomando como referência as tendências que definiram uma política nacional de educação válida para todo o país, o Governo de São Paulo alavancou seu processo de modernização educacional concentrado no circuito urbano e, pelos moldes pedagógicos que adotou, configurou-se seletivo e excludente.

Ao analisar a projeção da história educacional na república paulista, pela expressão que representou nacionalmente, Hilsdorf (2006) pontua as iniciativas dos republicanos na implantação desse novo regime. A autora destaca a remodelação das relações de trabalho

do regime escravo para o do trabalho livre e assalariado, defendida e praticada pelos cafeicultores-empresários do Centro-Oeste paulista. Segundo ela, praticando o *imigrantismo*, eles fazem de São Paulo o novo pólo econômico da Nação. Também assinala o crescimento dos setores de prestação de serviços e da pequena indústria (têxtil, por exemplo), associada ao início da urbanização, ao crescimento das camadas médias e ao aparecimento de um proletariado urbano formado pelos imigrantes que, chegados ao país, muitos abandonam o trabalho na zona rural e passam a viver nas cidades.

A autora toma como categoria analítica a relação imigração-urbanização, pois, é pelo crescimento desses setores do comércio e serviços que vai se dando a formação da camada de empresários industriais, muitos deles também agroexportadores. Da perspectiva dos trabalhadores, verifica-se a formação do proletariado urbano pelos imigrantes estrangeiros e também pela migração do trabalhador nacional, além do processo de marginalização dos ex-escravos.

Em São Paulo, cafeicultores republicanos articulados organizaram um partido forte que fez intensa propaganda do novo regime, utilizando, como palavras de ordem “democracia ou república”, “progresso ou futuro” e “modernidade ou instrução”. A autora afirma que, depois do 15 de novembro os cafeicultores conquistaram, além do poder econômico, também o comando político e social. A Constituição de 1891 organizou o país em uma federação liberal, de base agrícola, embora na prática a república dos fazendeiros se mostrasse oligárquica, dominada pelo grupo dos agroexportadores de café sediados no centro-oeste paulista. No entanto, sua mentalidade era predominantemente liberal moderada, ou seja, com uma visão conservadora de democracia.

A perspectiva (positivista) dos republicanos era de que, pela via evolutiva, a sociedade brasileira seria transformada lentamente, “pelo alto”, na qual os cidadãos seriam formados tanto através dos atos políticos cotidianos como nas instituições escolares. Segundo diz, tal ideologia ensinou a olhar criticamente o regime monárquico como corrupto e atrasado e a reconhecer as vantagens de uma república defensora da ordem e do progresso modernos.

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a freqüência à escola que

formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (HILSDORF, 2006, p. 60)

No argumento das teses liberais e democráticas moderadas, os republicanos desde 1870, colocaram a educação como fator de resolução de problemas sociais, pela necessidade objetiva de integrar e disciplinar, sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira.

Houve longo período de propaganda republicana e campanha ideológica, mediante realizações no campo escolar. A política educacional promoveu a extensão da escola elementar, comprometendo-se com a alfabetização das massas. As escolas representadas como ideais, aplicando a pedagogia moderna deveriam formar a mentalidade progressista do homem urbano e civilizado.

Os republicanos cafeicultores, quando chegaram ao poder em novembro de 1889, buscaram cumprir as promessas do período da propaganda, através da 1ª Reforma da Instrução Pública realizada em São Paulo (1890-96) que criou os Grupos Escolares, cujo modelo se disseminou posteriormente pelo país. Na capital, construíram um monumental prédio para abrigar cada uma dessas instituições – o Grupo Escolar e a Escola Normal - que foram se ampliando nas principais cidades, com o propósito de que a sociedade assimilasse os valores republicanos vendo essa arquitetura.

Os reformadores estabeleceram um planejamento racional do sistema escolar, através dos Grupos Escolares caracterizados pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem. Segundo Hilsdorf (2006) houve uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade na época. Embora recebessem alunos das camadas populares, os Grupos não eram ainda escolas de massas: foram espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos. O aparecimento da escola de massas está associado ao posterior desdobramento do horário de funcionamento dos Grupos, em meados da década de 1910, quando essas escolas se abriram para contingentes populacionais não urbanizados. As lideranças desse regime definiram e ofereceram um sistema escolar que educasse toda a sociedade, mas

escalonando o seu alcance conforme se tratasse do trabalhador imigrante ou das camadas dominantes, diz a autora.

De acordo com Souza (1999), os republicanos paulistas assistiam à constituição dos sistemas nacionais de ensino em países europeus e nos Estados Unidos desde o final do século XIX, vendo seus avanços educacionais em relação à universalização do ensino.

Desse modo, os republicanos fizeram da educação popular um meio de propaganda dos ideais liberais, projetando a escola como instituição encarregada de reformar a sociedade brasileira. Em cenário paulista, os Grupos Escolares passaram a representar o baluarte dessas mudanças prementes, impetradas por um conjunto de reformas da instrução pública no Estado, que contribuiu para a produção de uma nova cultura escolar referenciada no urbano, moderno - republicano<sup>39</sup>.

No entanto, longe do ideal propagado, inúmeras escolas isoladas/Escolas Mistas estavam espalhadas no Estado, encarregadas da alfabetização das classes populares. De acordo com Demartini (1989), com a lei de 1892 que consolidou o ensino normal e reformou o sistema de ensino paulista, o ensino primário compreendia dois cursos: o preliminar e o complementar. O preliminar seria obrigatório para ambos os sexos. Em toda localidade onde houvesse de 20 a 40 alunos do mesmo sexo haveria uma escola preliminar; já onde houvesse menos de 20 alunos de ambos os sexos seria criada uma Escola Mista. Já a “escola ambulante” foi uma modalidade representada por um único professor que se deslocava pelas comunidades esparsas para instruir de modo avulso as crianças, através de encontros esporádicos.

Souza (1999) informa que desde 1909, a Lei 1.185 classificou as escolas isoladas em urbanas e rurais. As rurais deveriam atender, especialmente, os núcleos coloniais onde havia maior concentração de população estrangeira. A partir da década de 10 cresce aceleradamente o número de grupos no interior do estado, fazendo equivaler o número de

---

<sup>39</sup> Causa-nos indignação o descaso com as escolas estaduais em São Paulo nos dias atuais, pelos baixos salários, condições degradantes de trabalho dos professores e aulas mal ministradas, já que muitos professores não têm formação adequada ou compatível com a disciplina que ministra. Tal precarização do ensino parece que levou à “migração”, pela classe média, de seus filhos para as escolas particulares, sendo notória a expansão destas em quase todas as cidades paulistas. Em matéria publicada na Folha de São Paulo em 25/02/2012, no Caderno Cotidiano, “*Alckmin chama professores reprovados para dar aulas*”, informa sobre a falta de professores na rede pública, o que leva o Governo a improvisar na contratação temporária, recrutando inclusive docentes que não foram aprovados em concurso público.

alunos, com vantagem ainda para as escolas isoladas, que passaram a decrescer lentamente na proporção numérica comparadas aos grupos.

Desse modo, a política educacional paulista no início do século XX ofereceu a instrução primária que se desdobrou nas seguintes características: nas cidades, através dos Grupos Escolares, a oferta de um ensino mais eficiente, com mais recursos e professores capacitados, mediante um curso de quatro anos; nas sedes de distritos e nos bairros mais populosos, através de escolas reunidas<sup>40</sup>, a oferta de um curso de três anos; e na zona rural, a oferta de um ensino mais precário, através das escolas isoladas. (Demartini, 1989)

Segundo mostra a autora, em 1921 havia, no Estado de São Paulo, 197 Grupos Escolares e 1.597 Escolas Isoladas. Nesse mesmo ano, em Campinas, havia 112 Escolas isoladas, sendo 5 urbanas e 107 distritais ou rurais. No entanto, a autora analisa também o aumento de 418% do número de Grupos Escolares entre 1898 a 1920, e apenas 46% de Escolas Isoladas no mesmo período. A Reforma Sampaio Dória de 1921- a 2ª reforma educacional paulista na República<sup>41</sup> - determinou que as escolas isoladas urbanas fossem as situadas na capital e sede de outros municípios, em lugares sujeitos a imposto predial urbano, assim como as da sede dos distritos de paz; e classificadas de rurais as demais escolas isoladas. (id. *ibid.*)

Sobre essas escolas, a legislação previa que, de acordo com as necessidades locais e a critério do Governo, as férias escolares poderiam coincidir com a época da colheita principal. A legislação previa ainda que fosse obrigatória a matrícula e frequência de crianças entre 9 e 10 anos, o que não se cumpria na prática. Constituía problema também o fato de as professoras das escolas isoladas rurais receberem salário inferior aos demais. Com a reforma realizada em 1925 manteve-se a obrigatoriedade do ensino, só que para as crianças de 7 a 12 anos.

Ressalta Souza (2009b) que, ao longo do século XX, embora continuassem sendo instaladas nas zonas urbanas, nos bairros populares, nas vilas industriais e nos núcleos de colonização, as escolas isoladas foram, cada vez mais, identificadas como uma escola primária tipicamente rural. Em 1924, por exemplo, funcionaram no estado de São Paulo

---

<sup>40</sup> Junção de escolas isoladas, segundo Shieh (2010), tidas como provisórias, já que seriam transformadas em grupos escolares gradativamente, também considerada uma escola intermediária entre os grupos escolares e as escolas isoladas.

<sup>41</sup> Sobre a 1ª Reforma ver página 117.

1.505 escolas isoladas, sendo que 283 eram urbanas e 1.222 rurais. Seguindo a tendência de anos anteriores, predominava as escolas isoladas mistas em número igual a 1.211, enquanto 236 figuravam como masculinas e 58 exclusivamente femininas.

### **2.3. O lugar da Escola Mista na história da educação pública campineira**

#### **2.3.1. A projeção dos Grupos Escolares como modelo educacional**

As origens da educação pública em Campinas remontam à época de 1870, quando o maior número das escolas se localizava nas fazendas; nesse mesmo tempo havia escolas particulares que funcionavam na cidade. Com a República, a educação passou a se expandir, tanto com iniciativas do governo estadual, municipal como por entidades privadas (religiosas e leigas), o que fez crescer o número de escolas, sobretudo públicas em todos os níveis de ensino. (Nascimento et. al, 1999)

Criados pelo Governo do Estado, com o Decreto Nº 248 de 26/07/1894, os primeiros Grupos Escolares instalados em Campinas foram:

- 1º. G.E. Francisco Glicério – 1897
- 2º. G.E. Dr. Quirino dos Santos – 1900
- 3º. G.E. Artur Segurado – 1910
- 4º. G.E. Orosimbo Maia – 1923
- 5º. G.E. Antonio Vilela Jr. – 1925
- G.E. Dom Barreto – 1925
- G.E. Dona Castorina Cavalheiro – 1925

Nota-se que, até 1920 havia 3 Grupos Escolares na cidade, ocorrendo a partir de então uma grande expansão do ensino primário: passada uma década existia em Campinas 13 Grupos Escolares, com 6204 alunos matriculados. Já as escolas isoladas eram 82, sendo 76 no meio rural e 6 na zona urbana, com 3222 alunos matriculados. Havia ainda 3 escolas reunidas com 568 alunos. (Nascimento et. al, 1999)

Na historiografia educacional do município é possível notarmos, entretanto, a pouca expressão conferida às Escolas Mistas, já que permaneceram quase anônimas, tendo sido ofuscadas pela notoriedade dos primeiros Grupos Escolares e pelo simbolismo que

representaram no desenvolvimento da cidade, rumo à sua modernização, principalmente por terem sido instaladas provisoriamente. São citadas apenas numericamente, sem nomes ou endereços da localidade – sem identidade.

Por exemplo, no ano de 1925 funcionavam 43 escolas isoladas situadas em distritos e áreas rurais, 7 grupos escolares na sede do município, em bairros e distritos, além de 9 escolas reunidas, incluindo uma noturna. (Souza, 1998a). No final da década de 40, havia 16 grupos escolares na cidade. Já na zona rural funcionavam 98 escolas – sendo na maioria escolas isoladas nas fazendas ou núcleos de imigrantes na periferia rural, conforme mostra o Mapa “Região Escolar de Campinas” extraído do *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* de 1936, no qual identificamos a “Escola Mixta do Felippão”. (Anexo E)

Conforme já apontado, até a década de 1920 o número de alunos matriculados em escolas isoladas era maior que o número de alunos matriculados nos três grupos escolares da cidade. No entanto, a disputa por vagas nos grupos foi acentuada devido ao contraste entre a excelência destes estabelecimentos e a precariedade das escolas isoladas.

Os primeiros grupos escolares paulistas foram analisados pela suntuosidade arquitetônica (semelhantes a palacetes), o que projetava a importância da escola primária nos primeiros governos republicanos, e sua inauguração contava com a presença de autoridades civis, políticas e religiosas e a comunidade. Esses edifícios escolares possuíam amplas salas de aula em andar térreo e superior, com sanitários, sala de professores, vestiário, diretoria, sala de material, bedel, etc. (Souza, 1999)

Em Campinas preserva-se ainda hoje esse patrimônio, como a Escola Estadual Francisco Glicério (1º G.E.), localizada na movimentada Av. Moraes Sales em seu cruzamento com a Av. Irmã Serafina, situando-se a algumas quadras da EE Carlos Gomes (1ª Escola Normal), em prédio também monumental ao lado da Prefeitura, na região central. Tal como descreve Bittencourt (2009) sobre o processo de urbanização em Campinas - no sentido do moderno - quando a arquitetura colonial e imperial sucumbem à republicana:

A cidade industrial e as novas formas de produção do espaço constituem, no início do século XX, o novo sentido de periferia como espaço urbano separado do centro histórico, lugar para moradias populares higiênicas, formando conjuntos em si mesmas, orbitando o centro como núcleos relativamente autônomos, espaços “sub urbanos”, suburbanos.

O centro ainda permanece como lugar mítico, espaço de arquiteturas palacianas, marcado por edifícios públicos e pela tradição, em que se afasta o modo de vida agrícola e oligárquico, contrastando com aquele da ideia iluminista da cidade como monumento. (p. 82)

Escolano (2001) vê a arquitetura escolar como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso: a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

(...) o espaço-escola também foi se regionalizando, emancipando-se primeiro da casa e de outros lugares nos quais se localizou, constituindo-se depois como habitação *ad hoc* especializada nas funções de instrução, inclusive com anexos complementares (reservados higiênicos, pátios, átrios, *closets*, bibliotecas e outras dependências), e diferenciando-se finalmente em salas de aula separadas por graus ou ciclos e sexos. Na segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo. (ESCOLANO, 2001, p.46-47)

A importante instituição recém edificada no Estado de São Paulo ganhou projeção nacional e se disseminou pelo país, pois passou a representar o que havia de melhor na educação pública. Os alunos eram matriculados em classes separadas por sexo e série, sendo cada classe regida por um professor.

A normatização legal do projeto de criação do Grupo Escolar instituiu que:

Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos, contando também com adjuntos (...). Os alunos seriam distribuídos em 4 classes, para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Para a direção, o governo nomearia um professor da mesma escola diplomado pela Escola Normal. Nos grupos escolares poderiam funcionar no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, '*havendo completa separação dos sexos*'. (SOUZA, 1998b, p. 47)

Segundo Souza (1999), os Grupos Escolares paulistas projetaram um moderno modelo de organização administrativo-pedagógica da escola primária, criando uma imagem de excelência comparada à da Escola Mista, fazendo com que a procura por vagas (tanto discente como docente) se intensificasse. Nesse caso, as crianças urbanas foram privilegiadas no atendimento escolar,

com base na graduação escolar – classificação dos alunos por grau de adiantamento -, no estabelecimento de programas de ensino e da jornada escolar, na reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício-escola para atender a um grande número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade e padronização do ensino. Este tipo de escola foi considerado o mais adequado para a escolarização em massa e tornou-se, em pouco tempo, o modelo predominante de escola primária em São Paulo e no país. (p. 104)

A autora citada interpreta que a implantação dos grupos escolares reafirmou o princípio da igualdade da educação entre os sexos, ao estabelecer igual número de classes para meninas e meninos. Contudo, impediu a co-educação.

### **2.3.2. Escola Mista não foi sinônimo de co-educação**

Deve-se levar em conta que o arranjo escolar “Escola Mista” configurou-se em uma solução para a escolarização de crianças que viviam em localidades onde era insuficiente o número de alunos para formar uma escola com turmas separadas por gênero masculino/feminino.

Na Escola Mista do bairro Felipão em Campinas, nos anos 1930-40, aproximadamente quarenta meninos e meninas compartilhavam a mesma experiência educacional, conforme o depoimento do ex-aluno Ângelo Pitton. Pelo fato de ser Escola Mista, perguntei ao depoente como se sentavam, e ele me disse que menino com menino, menina com menina - em dupla, nas carteiras de madeira confeccionadas para dois assentos. E a professora dividia a turma – o lado dos meninos e o lado das meninas. Indaguei ainda se no recreio brincavam - meninos e meninas - ele disse de forma espontânea que nessa época as crianças não brincavam, pelo menos é o que manifesta sua memória.

E tinha meninas também? Ou só meninos?

*Tinha menina também.*

Era junto?

*Era... Só que as meninas sentavam no lugar das meninas... as carteira de dois em dois. Tinha as meninas... eram duas meninas, os moleques... dois moleques... era assim.*

No retrato a seguir<sup>42</sup> (Foto 11), do arquivo pessoal de Antonio Ângelo Piton, quase homônimo do outro depoente, vemos meninos e meninas juntos, quase todos loiros, alguns sorridentes, uns usando o uniforme e outros não. Meninos e meninas estão misturados, atestando que neste espaço não era viável separar as crianças por gênero. A fotografia em que os alunos estão com a professora Marina, em 1949 (Foto 2 – p. 38), é a que talvez expresse uma “separação” por gênero – as meninas próximas da professora, em pé, ao fundo, e os meninos na frente, sentados na escada.



FOTO 11 - Alunos da Escola Mista do bairro Felipão – Década de 1950

---

<sup>42</sup> Neste capítulo, embora o recorte histórico delimite as décadas de 1930-40, as fotografias mostradas foram tiradas na década de 50, e estão sendo utilizadas por retratarem os mesmos dados apresentados sobre as décadas pregressas. Algumas datas podem não ser precisas, pois foram obtidas pela memória do depoente.

Daniela Auad (2006) em *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola*, ao discorrer sobre as origens da escola primária mista no Brasil, problematiza que colocar meninos e meninas na mesma escola ou sala de aula não foi sinônimo de co-educação; (há quem defenda ainda hoje essa separação por gênero). Segundo ela, nos países protestantes as escolas mistas surgiram primeiro do que nos países católicos. Explica que, no contexto republicano no Brasil, os escolanovistas lutaram para propagar a educação pública, laica, mas não avançaram visando uma educação igualitária para as meninas.

Historicamente, a educação feminina foi restrita, com currículo diferenciado de acordo com os gêneros, refletindo o destino e papel social que cabia a cada um. Segundo a autora, “a escola mista não alterou as representações tradicionais sobre o feminino e sobre o masculino, as quais correspondem respectivamente aos pares ‘fragilidade e força’, ‘emoção e razão’”. (p. 68).

Na realidade, o que se notava predominantemente era a defesa da escola mista como uma forma *econômica* de organizar as classes escolares. Juntar meninos e meninas na escola seria um modo de afirmar a educação como direito de todos e de viabilizar a suposta ‘equalização de oportunidades’, presentes no projeto liberal da Escola Nova. Ou seja, manter um sistema de ensino com classes separadas para meninos e meninas sairia mais caro aos cofres públicos, o que inviabilizaria a implantação do ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito e leigo. (AUAD, 2006, p. 67-68)

A autora informa ainda que, desde o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Escola Mista foi implantada nos sistemas públicos de ensino dos países democráticos ocidentais de todo o mundo. Na ditadura franquista na Espanha, por exemplo, a educação mista foi proibida (1939-1975) através de lei, abolida somente em 1970. No Brasil, diz a autora, a Lei Imperial de 1827 autorizou a abertura de classes femininas; no entanto, introduziu diferenças entre os currículos para meninos e meninas. Determinadas disciplinas, como Geometria, não deveriam ser ensinadas às meninas.

As problematizações lançadas pela pesquisadora possibilitam a reflexão de que a Escola Mista no sistema público de ensino no Estado de São Paulo não representou, na verdade, um avanço na concepção que referenda a igualdade de gênero, mas sim uma forma educacional que só foi possível de se concretizar pelo fato de se tratar de uma escola alfabetizante. Essas meninas somente se apropriavam dos rudimentos do saber letrado, cuja

educação elementar não colocava em risco os valores da época, ou seja, não levariam à emancipação da mulher. Por outro lado, era a saída encontrada pelo Governo para instituir uma escola de três séries com duas classes/duas professoras em áreas longínquas, concentrando as crianças no espaço limitado, caso contrário, aos olhos oficiais, o investimento sairia inviável tendo em vista a escassez dos recursos orçamentários.

Por se tratar de crianças da classe trabalhadora, estas já estavam habituadas ao convívio misto no espaço do trabalho (na lavoura ou nas olarias), muitos deles tendo parentes. A censura moral de compartilharem o mesmo espaço na sala de aula não se sobrepunha a estas famílias, levando-se em conta que o tempo nesta escola era breve (somente três anos) num espaço pequeno controlado pela mestra.

A divisão do trabalho por meio da formação das classes homogêneas era considerada, por inspetores e autoridades do ensino, um dos fatores de superioridade do grupo escolar em relação à escola isolada.

Criados especialmente para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural; isso em uma época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo. O problema do privilegiamento dos núcleos urbanos não estava somente na adoção de uma instituição de melhor qualidade como eram os grupos. O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas, embora elas fossem consideradas imprescindíveis para a instrução pública do Estado. (SOUZA, 1998b, p. 51)

Desse modo, conclui-se que o processo de modernização da educação pública paulista e campineira deu-se de modo dual, lento e desigual, assim, as Escolas Mistas representaram uma alternativa educacional no atendimento aos cidadãos da periferia, considerando o longo período de transição rural-urbana do país. Longe do ideal era, no entanto, o que estava ao alcance da população trabalhadora rural, condição aceita como dada e carregada de valor.

*As Escolas Isoladas* 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 dessas escolas era dada aos núcleos coloniais tendo em vista a preocupação do Estado com a nacionalização do colono imigrante. Essas escolas possuíam programas de ensino mais simplificados e a duração do curso reduzida, o que lhes davam o caráter de uma escola alfabetizante –

ler, escrever e contar eram os itens essenciais do programa. As necessidades do meio não exigiam mais que isso, justificavam as autoridades do ensino na época (...).(SOUZA, 1998a, p. 62)

Também Demartini (1988), quando discorre sobre a expansão do sistema educacional público no estado de São Paulo, aponta que este se dava primeiramente nas cidades, depois nos núcleos constituídos pelas vilas, distritos, expandindo-se pelas propriedades rurais, caracterizando uma segmentação educacional de longa duração.

### **2.3.3. Em apenas três anos... as lições aprendidas**

Com pouco empenho e investimento do Estado, as Escolas Mistas não emitiam a seus alunos o diploma do ensino primário, já que nelas não funcionava o 4º ano. A expansão educacional ocorrida de 1930 a 1960 não mudou esta realidade, ou seja, continuaram funcionando somente com a oferta até a 3ª série. Contudo, algumas famílias conseguiam financiar os estudos dos filhos nas áreas urbanas, possibilitando-os alcançar outros níveis do ensino. (Demartini, 1988)

No depoimento do ex-aluno Ângelo Pitton, três anos de estudo era suficiente para a formação do sujeito que naturalmente, pelo aprendizado e tradição familiar, iria se tornar lavrador.

*Eu entrei na escola no ano 35... eu tinha sete anos quando eu comecei estudar. E depois o último ano, já o ano 38, que foi o último ano que eu tirei o diploma<sup>43</sup> pra fazer o quarto ano... Mas ficava muito difícil... sinceramente, os tempo mudam. Antigamente, a gente pra trabalhar na roça não fazia tanta conta de aprender muito. A profissão quando a gente saía da escola era trabalhar com a enxada, na lavoura, né.*

*Então. Era o suficiente.*

Garnica (2011b) analisa criticamente a dualidade ofertada pela política educacional paulista:

---

<sup>43</sup> Na verdade não existia o diploma para esses alunos, embora a professora pudesse confeccionar, de próprio punho, um certificado numa folha de papel comum. (ver Figura 22 - página 173).

Malgrado o grande interesse e atenção com que as comunidades rurais viam a possibilidade e a necessidade de educação formal, as escolas rurais seguiam o critério de manter o oferecimento de classes até o “terceiro ano”, impedindo as crianças da roça de terminarem o curso primário. Somente os Grupos Escolares, instalados nas cidades, ofereciam ensino até o “quarto ano”. Obrigadas a trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, era comum, nessa fase, que as crianças abandonassem os estudos. Ao discurso de igualdade de oportunidades – intensamente proclamado por professores e pela política educacional como uma totalidade – não se articulavam, como se pode claramente perceber, esforços para a igualdade de condições. (p. 78)

Apesar do curto período de experiência escolar para os alunos da Escola Mista do bairro Felipão, e de experiência profissional para uma das professoras, entre 1930-40, são expressivas as recordações sobre as aulas, as lições, a vivência cotidiana entre professoras e alunos, das quais destaco os seguintes aspectos que configuram parte da cultura escolar desta instituição:

- Disciplina e Castigo

Para assegurar seus ensinamentos e a aprendizagem pelas crianças, a professora do ex-aluno Ângelo usava de recursos para não haver distração e garantir a disciplina com rigor. Nessa experiência ele comparou a sala de aula a uma prisão, relatada em dois momentos. Descreveu a sala de aula da Escola Mista como tendo uma janelinha que dava para a estrada de terra, nomeada décadas depois como Avenida das Amoreiras. As crianças ficavam olhando da janela para ver a boiada passar. (onde a boiada passa até hoje... conforme Anexo D)

*Ela até pos a cortina na janela.. ela pos aquela cortina e trancava a porta, era só na hora do recreio que nós saíamos... se não nós estávamos presos... Era uma prisão... a sala de aula era uma prisão.*

Viñao Frago (2001) afirma que “a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior”. (p. 117) Diz ainda: “o espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um

espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência.” (p. 80)

Sr. Ângelo enfatiza novamente em seu depoimento a sensação de aprisionamento:

*A professora naquele tempo era brava, viu. Aí a professora era brava, puxava a orelha e dava castigo. Pra começar... essa escolinha aí... naquele tempo passava aquelas boiadas... e a molecada gostava de olhar pela janelinha. Então ela pegou pos uma cortina de pano.... pra não distrair... só na hora do recreio, daí nós saíamos... senão nós ficávamos ali... numa prisão.*

Cambi (1999) em *História da pedagogia* assim reflete:

Tais instituições, da prisão à escola, passando pelo exército... operam antes de tudo um minucioso controle do corpo: assim o faz também a escola, que disciplina os gestos e as posições do corpo, conformando-o (ou tentando conformá-lo) a um corpo “bem regulado”, que introjetou as boas maneiras e se submete à autodisciplina. Depois, opera uma divisão produtiva do tempo, visando a organizá-lo, sem desperdícios e aproveitando cada parcela: toda a vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais. Tudo isso produz eficiência na aprendizagem, mas também a interiorização de um uso produtivo do tempo, que deve permanecer no centro da mentalidade do homem moderno, tanto no trabalho quanto na vida privada. (p. 206)

Nessa Escola Mista, as aulas de matemática se baseavam na explicação feita na lousa, pela professora, e então os alunos eram chamados para resolverem, também na lousa, os exercícios. Se erravam recebiam castigo, como por exemplo o “puxão de orelha”. Na Pasta Escolar do ex-aluno Ângelo, vemos seu aprendizado em Matemática, registrado através de provas arquivadas (Figura 8).

*Quando ela começava a fazer os problemas novos... então ela dava uma explicação, e mandava a gente na lousa lá pra fazer, e ficava difícil, não é. Se não conseguia ali na lousa ... ela torcia a orelha. Inclusive eu sofri também com isso aí.*

*Ah, naquele tempo era severo o castigo, viu.*

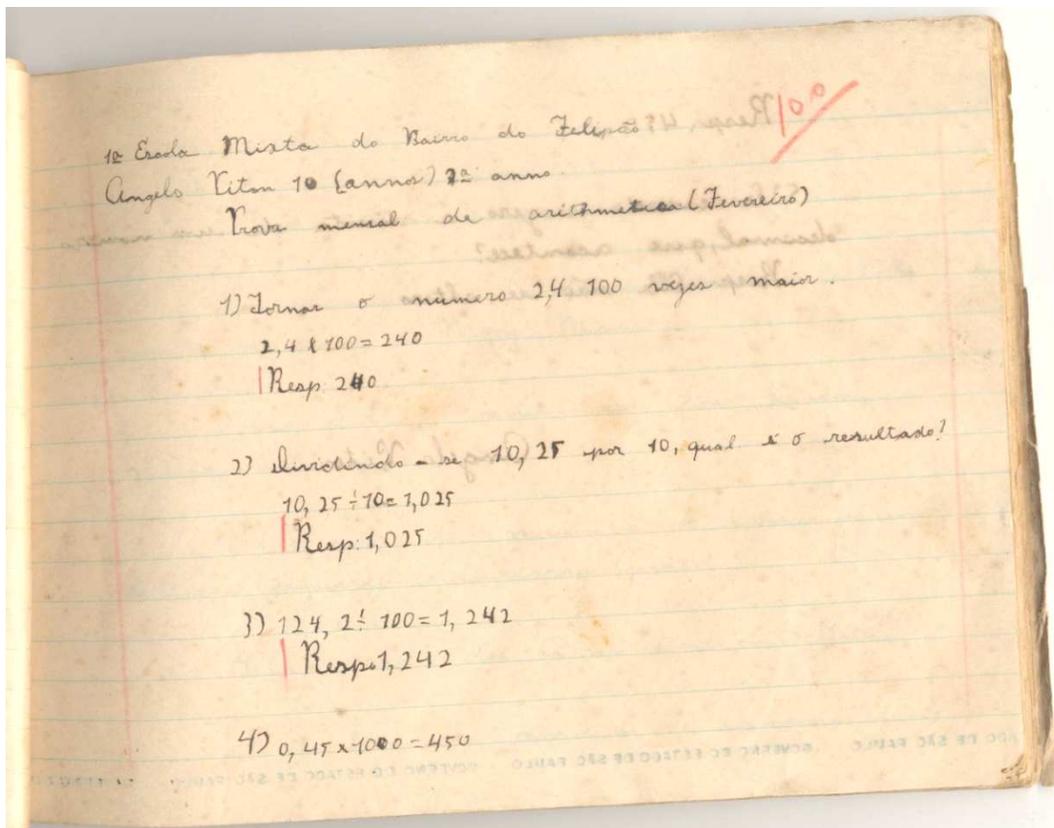


FIGURA 8 - Prova de Aritmética – Escola Mista do bairro Felipão (1938)

Ex- alunos se recordam da severidade dos castigos, provavelmente aplicado às crianças mais pobres, mais desprovidas de recursos, conforme apreendemos dos seguintes relatos, do Sr. Ângelo e de Dona Mafalda, respectivamente:

Perguntei se tinha algum aluno negro, ele disse que sim, mas eram muito poucos. Empolgou-se ao lembrar a história de um coleguinha negro que tinha dificuldade em aprender. As professoras tinham o costume de chamar o aluno na lousa para resolver a lição (aritmética). Quando a criança não conseguia a professora batia. Esse menino negro vivia com a orelha branca de giz, de tanto que errava as lições ou não era capaz de fazer (a professora puxava-lhe a orelha). Ele deu risada... Lembrou de outro menino que a professora o espancou, puxou os cabelos e o arrastou ao chão violentamente. Ele se recordou com pesar, que ficou triste pelo sofrimento do colega.

(Diário de Campo. Comentários sobre a entrevista com o Sr. Ângelo Piton realizada em 27/07/2010).

*Meu Deus do céu como foi difícil, eu sempre fui burra de tabuada, eu tinha que ler tabuada, fazia tudo, geografia, linguagem, a gente ia ler lá na frente, a gente ia à lousa, tudo essas coisas a gente fez... Tinha uma menina, uma coleguinha, eu gostava dela coitada, ela chamava Luzia Domingos, morava no Santa Lúcia. Ela não estudava, não tinha borracha, quantas vezes eu emprestei borracha pra ela... Ela botava o dedinho na boca e rasgava o caderno (tentando apagar com cuspe), ela errava tudo, tudo... Quando ela percebia, de um que ela olhava, ela apagava e rasgava a folha de cima e de baixo, e a dona Izabel era ruim. Era boa professora, mas ela era exigente. Sabe o que ela fazia? Ela punha um alfinete grande assim... ela pegava o caderno dela, abria naquelas folhas tudo mascarada e pregava aqui (mostrando os ombros)... Avisava os colegas que ela tinha que ir até em casa mostrar pro pai e pra mãe... Pregava o alfinete com o caderno nas costas (na blusa da aluna como corretivo)... Ela tinha que ir até em casa e os outros tirando sarro... Luzia Domingos... não esqueço dela.*

(Entrevista com dona Mafalda Míssio Lovato, realizada em 04/09/2009).

Agressões físicas, verbais ou morais estavam autorizadas na prática docente daquele contexto, tendo sido abolidas recentemente a partir do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) nos anos 1990. O castigo sempre fez parte da cultura escolar, como método disciplinar considerado necessário à aprendizagem, assegurando a atenção e concentração. Nos últimos anos uma mudança de olhar lançada por educadores e especialistas, e que refletem novos valores culturais da sociedade tem implicado na elaboração de leis e concepções que vem alterando as formas de educar pelo controle físico, enfatizando mais o diálogo. De qualquer modo vê-se que, na relação adulto-criança, a cultura da violência tem raízes profundas, por perpassar de forma legítima as instituições na história de nossa sociedade, o que fez submeter crianças a inúmeras situações de constrangimento e humilhação, história essa que começa a mudar na contemporaneidade.

- Provas, Cadernos, Conteúdos e Currículo

Ao apresentar os cadernos escolares como fonte de pesquisa histórica, tanto em aspectos metodológicos e historiográficos, Viñao Frago (2008) diz,

Os cadernos foram utilizados como fonte para o conhecimento das imagens e representações sociais sobre a infância, a escola, a família e outros temas similares; como instrumentos de aculturação escrita; como veículos transmissores de valores e atitudes ou um modo de doutrinação ideológica e política; como uma forma a mais de trabalho dos alunos junto aos exercícios e folhas soltas. E, ainda, como meio para o estudo do currículo e das diferentes disciplinas e atividades escolares (distribuição do tempo e organização do trabalho em sala de aula, elaboração de uma tipologia de atividades e exercícios, avaliação destes etc.); como uma inovação educativa dentro do movimento internacional da Escola Nova e como um instrumento de expressão pessoal e subjetiva do aluno. (p. 18)

Com seu “caderno de provas” em mãos, preservado desde 1938, Sr. Ângelo descreveu que as provas eram aplicadas pela professora uma vez por mês. Feitas em folhas timbradas com a insígnia “Governo do Estado de São Paulo” na parte inferior, constava o cabeçalho, o nome e idade da criança, e os exercícios a serem feitos; eram recolhidas, grampeadas e encapadas em “Pasta Escolar”, por aluno, sob a supervisão do inspetor de ensino. Vemos nas provas as marcas da correção (Figura 9), com a nota vermelha atribuída em destaque, assinalando a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende. (Lopes, 2008)



FIGURA 9 - Desenho – “flor”

Nesse sentido, diz Viñao Frago (2008):

Quer se contemple desde a história da infância, da cultura escrita ou da educação, nunca se deve perder de vista que, em última análise, o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares. (...)

Por outro lado, o caderno escolar, junto com o livro de texto e o quadro de horário, constitui um objeto que nos fala sobre o processo de apropriação e interiorização, pelos alunos, do que configura o núcleo acadêmico e curricular da cultura escolar: os saberes, tarefas e disciplinas escolares. (p. 22-23)

Da obra organizada por Mignot et. al. (2008), *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* apreende-se a abordagem tecida por vários autores de que o caderno escolar, enquanto objeto de pesquisa histórica, contribui para a apreensão dos significados políticos, pedagógicos e institucionais inerentes às práticas educativas, ao se captar seus objetivos. Tanto quanto o caderno, outros materiais escolares, analisados sob a perspectiva da história cultural, possibilitam contextualizar as práticas escolares na história educacional. “Sua apresentação reflete a escola, mas também aquele aluno... Pode tornar-se um espaço de liberdade consentido ao estudante, mas impõe uma tecnologia do corpo submetida a regras estritas”, diz Rogério Fernandes (2008).

Ao recorrermos à análise dos conteúdos veiculados nesta Escola Mista vemos, por exemplo, nas provas de História do ex-aluno Ângelo (Figuras 10, 11 e 12) a exaltação dos “personagens heróicos” que edificaram a formação do país, do Estado e do município: os jesuítas, os bandeirantes, os abolicionistas – os fundadores do território.

Sonia Miranda (2008), ao discorrer sobre a trajetória do ensino de História no Brasil esclarece que, a partir dos anos 30, a *História ensinada* (ciência histórica convertida em saber histórico escolar) passou cada vez mais a exercer um papel central na formação da nacionalidade e no fortalecimento do Estado Nacional. Explica a autora que, com a Reforma Capanema estabeleceu-se a divisão entre História Geral e História do Brasil. Com o intuito de inculcar valores, crenças e canalizar a participação das massas, a educação transformou-se no veículo de modelagem de comportamentos.

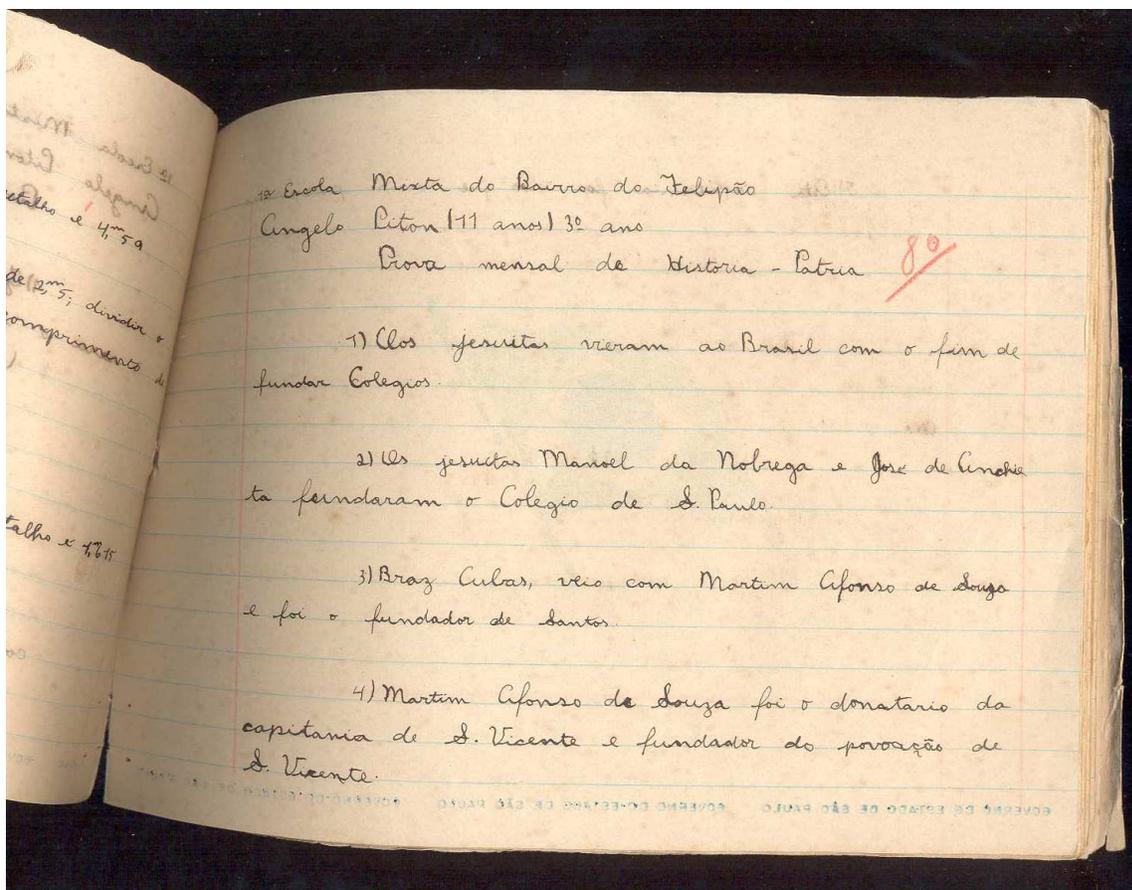


FIGURA 10 - História – Pátria (Os Jesuítas)

A política de nacionalização do ensino impetrada por Vargas a partir de 1938 prescreveu um conteúdo doutrinário. A constituição da nacionalidade perpassava a ação pedagógica, através dos currículos e livros didáticos padronizados, tomando o ideal de homogeneidade como parâmetro cultural.

Também aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo convergiam com a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais, através do culto às autoridades e do uso adequado da língua portuguesa (Schwartzman et. al., 2000), conforme nos mostra a Figura 11 “Campinas foi fundada por Francisco Barreto Leme. Ela era pouso dos bandeirantes que se dirigiam para os sertões em busca das minas”.

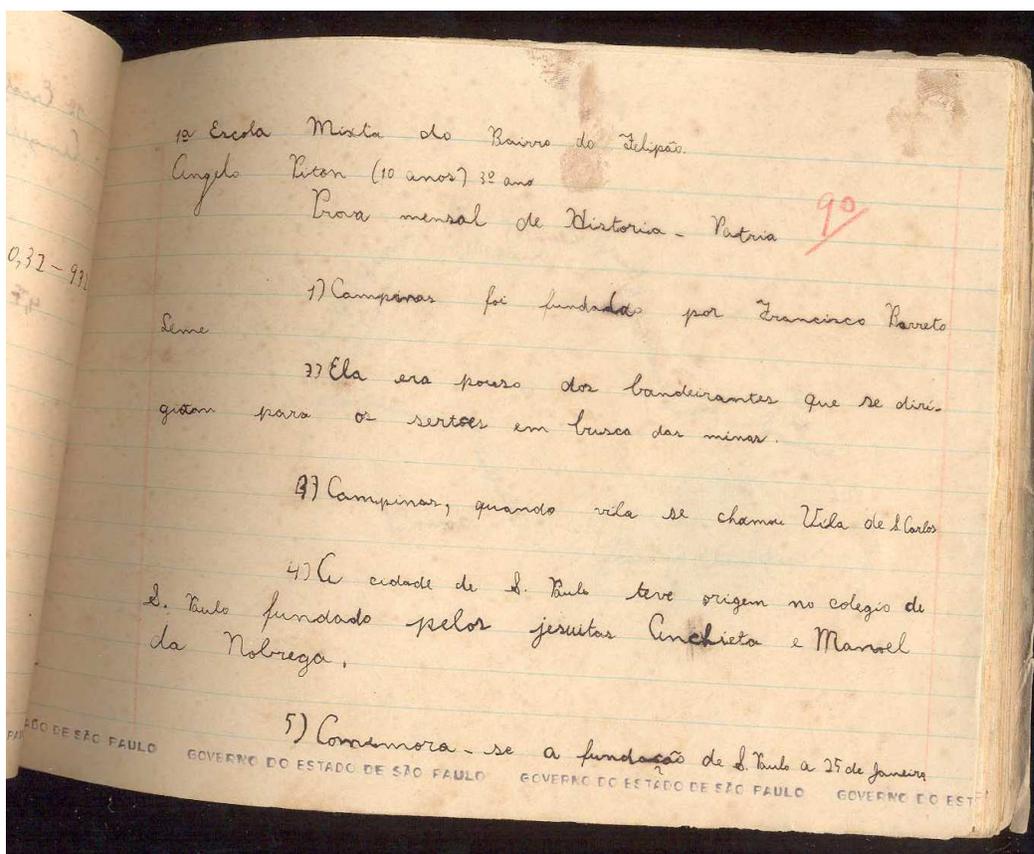


FIGURA 11 - História – Pátria (Fundação Campinas)

Ainda, de acordo com Miranda (2008), a referência ao nacionalismo, a preocupação com a genealogia da nação, a construção de uma identidade coletiva como base moral, e da cidadania mediante a exemplaridade das ações do passado configuraram a função político-ideológica da disciplina de História. Dessa forma, citando a historiadora Ernesta Zamboni, esta disciplina passou a representar a pedagogia do cidadão, como ilustra a Figura 12 – “Os brasileiros que trabalharam pela extinção da escravidão foram: Visconde do Rio Branco, Joaquim Nabuco, Luiz Gama, José do Patrocínio, Euzébio de Queiroz”.

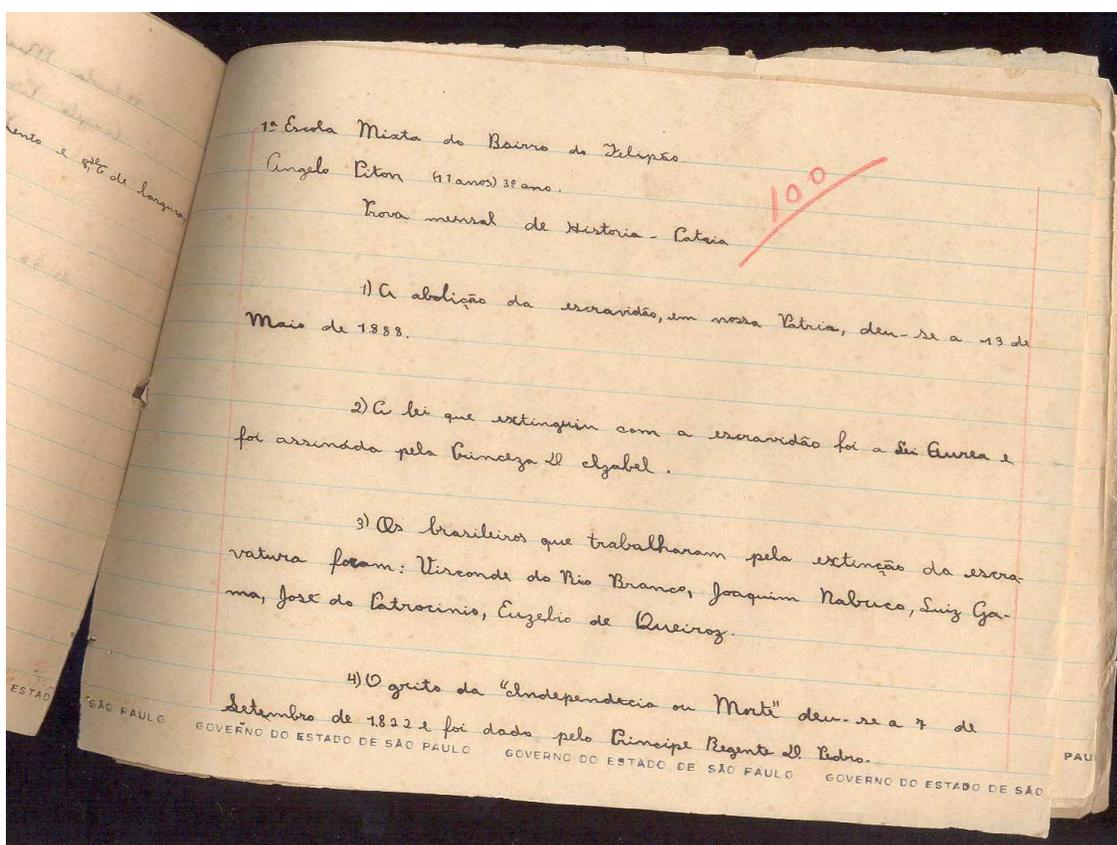


FIGURA 12 - História – Pátria (Abolição)

A pedagogia tinha como meta modelar o pensamento da juventude, destacando símbolos a serem cultuados, mitos a serem exaltados e rituais a serem seguidos (Schwartzman et. al., 2000), como o exemplo da Figura 13 que enaltece a superioridade paulista, pelo destaque à construção dos meios de transporte. “Pode-se ir a S. Paulo pela estrada de ferro e por estrada de rodagem”.

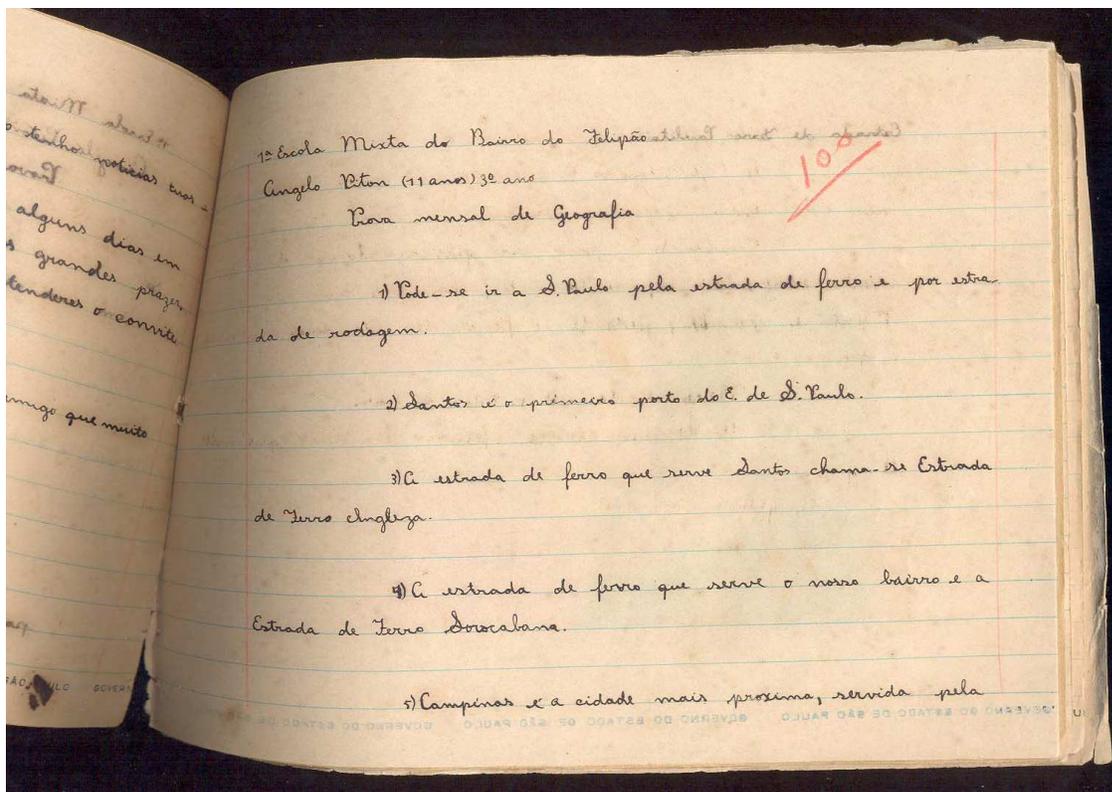


FIGURA 13 - Geografia – São Paulo

A educação cívica despontava como uma parte importante do currículo designada a ensinar princípios de disciplina, respeito à ordem e às instituições. Miranda (2008) atribui a esses conteúdos os elementos doutrinários necessários à construção da identidade coletiva, sendo importantes as instruções metodológicas na década de 40 que buscavam garantir aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, o fortalecimento do sentimento de civismo e de deveres para com a pátria e a humanidade, como expressam os conteúdos da Pasta Escolar do ex-aluno Ângelo, e as concepções veiculadas por documentos oficiais (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-37*).

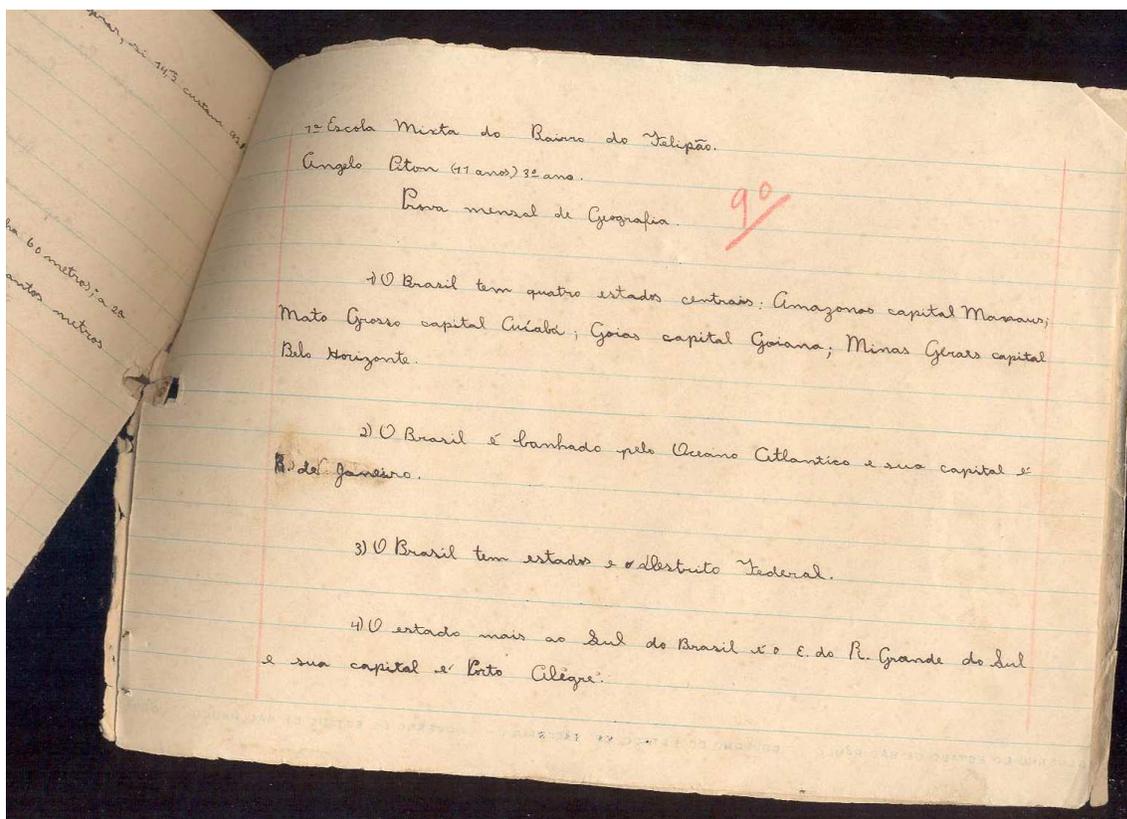


FIGURA 14 - Geografia – Brasil

No *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-37* é abordado o tema “A escola primária e a nacionalização”, enfatizando o papel da escola pública na disseminação da cultura nacional para que atinja os filhos de estrangeiros:

Um dos objectivos primordiais da escola primaria é integrar a criança na comunhão nacional, fazendo-a amar o seu paiz e decidir-se a trabalhar por elle.

O problema, em nosso Estado, se reveste de particular importancia se considerarmos que temos, nas escolas publicas primarias, 37% de filhos de estrangeiros, e que quase todas as colônias estrangeiras aqui fixadas mantêm organizações educativas, em substituição ou como complemento da escola publica. O trabalho nacionalizador precisa, portanto, ser desenvolvido tanto nas escolas do Estado como nos estabelecimentos particulares.

Todas as actividades escolares têm, afinal de contas, effeito nacionalizador. Desde os jogos e recreios até o ensino da língua pátria e

da historia do paiz, - tudo contribue para robustecer os laços de cohesão da pátria. Da política nacionalista provêm, em boa parte, a convicção da necessidade da “escola commum”, e nesta escola commum se apóia aquella política, como um dos seus mais sólidos pilares. (p. 329-330)

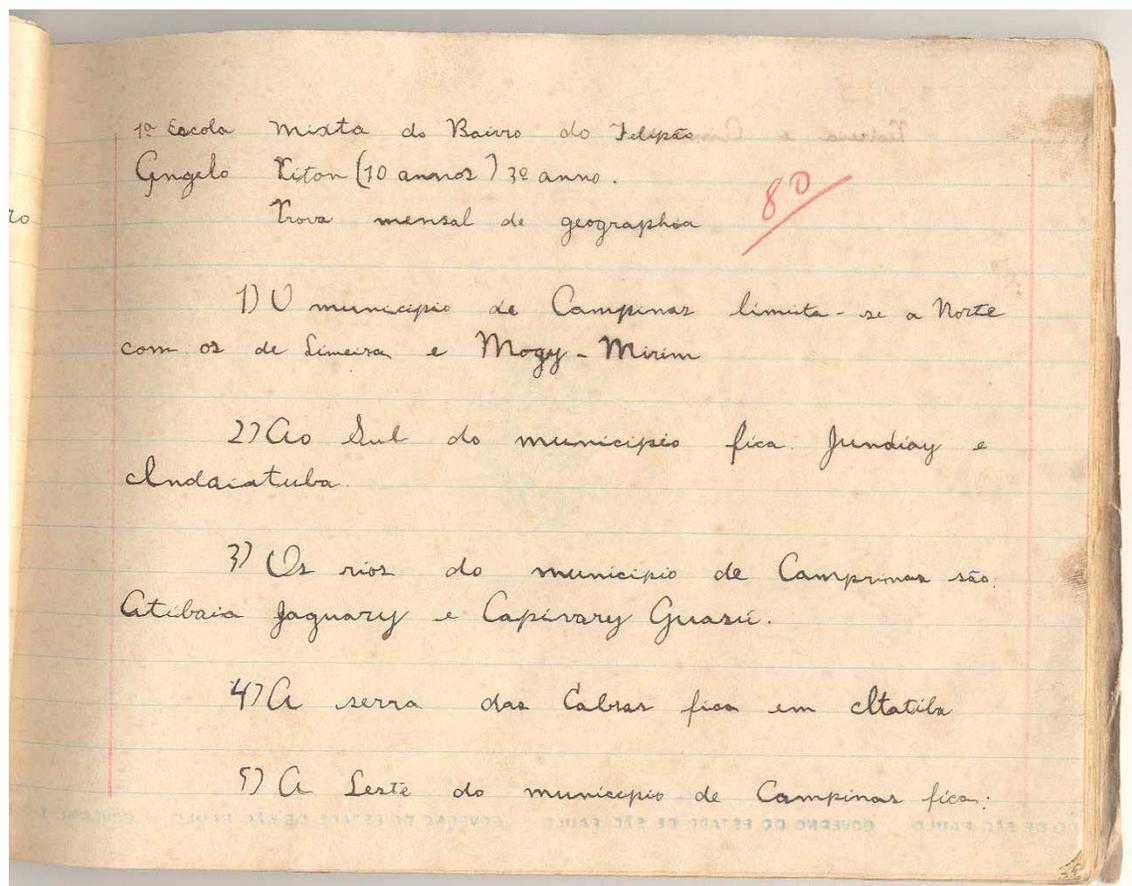


FIGURA 15 - Geografia – Campinas

Pelas provas feitas pelo Sr. Ângelo notam-se conteúdos mais descritivos, factuais, nomenclaturas a serem memorizadas<sup>44</sup> sobre características da cidade, do estado e do país, trazendo embutida a ideologia do progresso e da ordem. Por suposto, a alfabetização como questão nacional foi bandeira do discurso liberal no início do século XX, embasando a política nacionalista de integração do imigrante e compondo o currículo das Escolas Mistas:

<sup>44</sup> Dentro dos parâmetros conceituais do que chamamos hoje de *ensino tradicional*.

A educação moral e a educação cívica não deveriam ser ministradas como disciplinas, mas deveriam ser dadas na escola em todas as situações e oportunidades visando incutir nas crianças as noções de amor à Pátria, o respeito à ordem constituída e o acatamento dos seus deveres. A cultura cívica devia fazer parte do estudo da geografia e da história, da língua vernácula, da música, da ginástica e do serviço militar. (SOUZA, 1998a, p. 33)

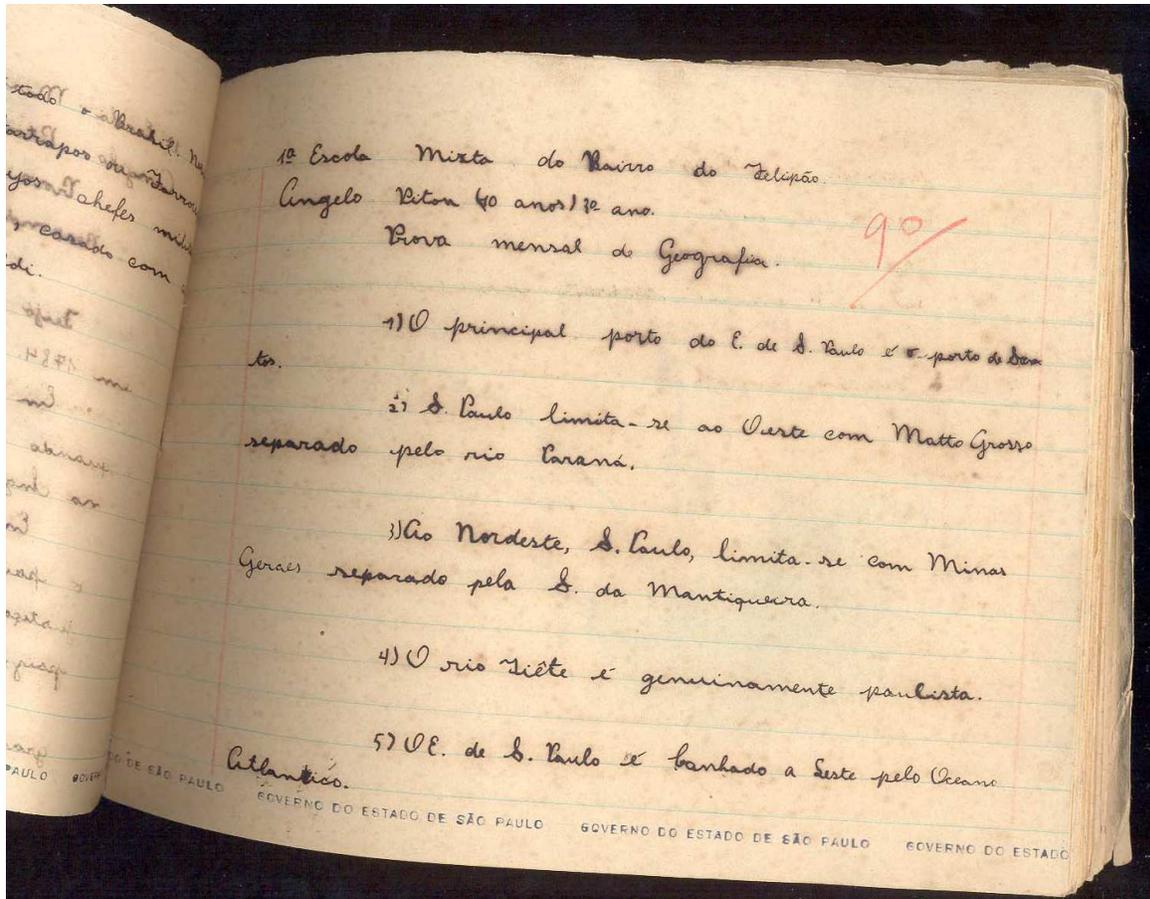


FIGURA 16 - Geografia – São Paulo

Schwartzman et. al. (2000) ao citar Lourenço Filho (reformador e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Governo Vargas), em seu pronunciamento feito em 1939, destaca as bases do projeto educacional do governo que buscava homogeneizar a população, “dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os



Na Figura 18 vemos, através do conteúdo veiculado no texto da prova de linguagem, a exaltação ao herói desbravador, bandeirante paulista - Fernão Dias. A formação dos mitos na história nacional norteou o processo de formação identitária dos cidadãos: “Fernão Dias Paes Leme foi um dos mais ousados bandeirantes paulistas. Ele navegou em rios mal conhecidos por atalhos no sertão bruto. Os bandeirantes partiam para o sertão desconhecido, a fim de descobrir novas terras, pedras preciosas e, infelizmente, escravizar índios”.

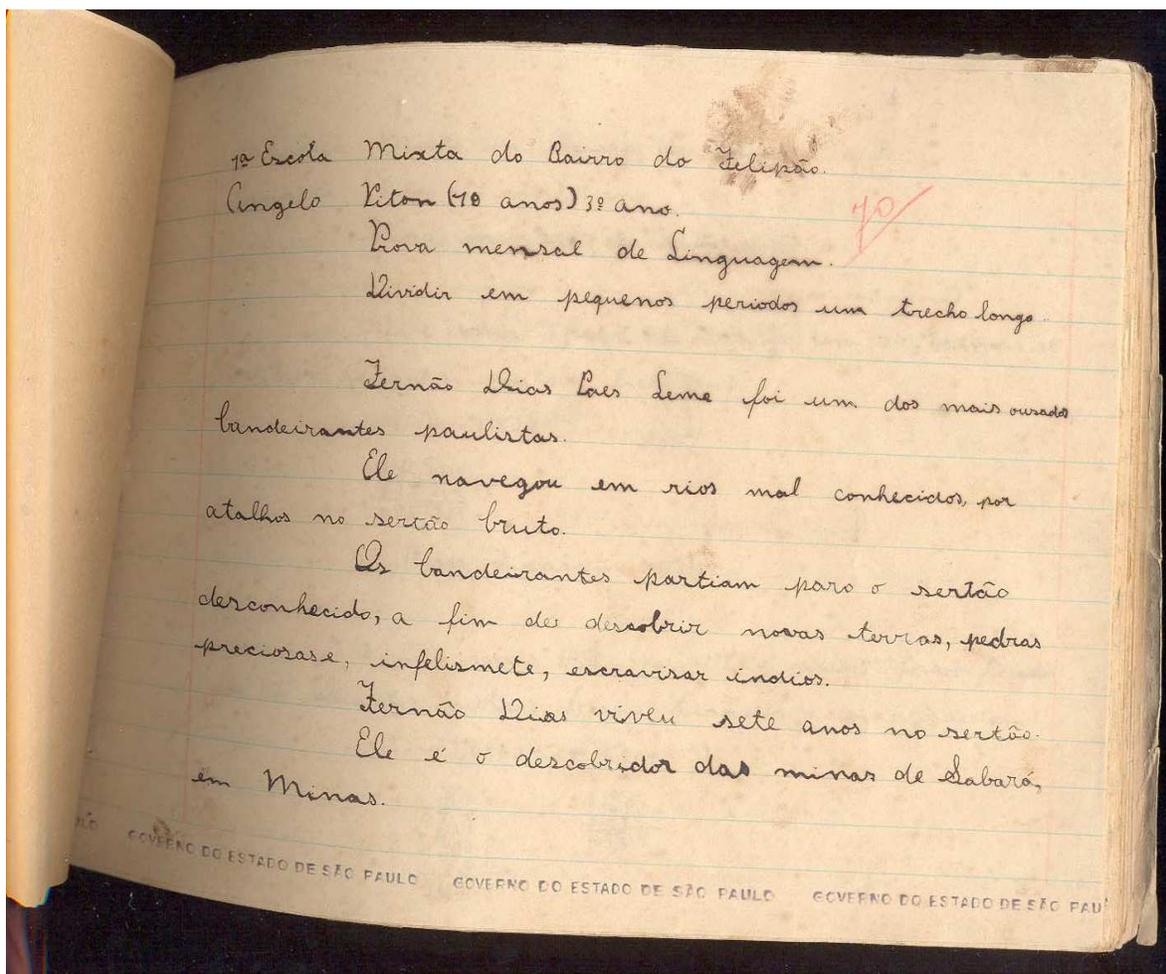


FIGURA 18 - Linguagem – Fernão Dias

Ainda, na prova de linguagem (Figura 19) podemos ver a exaltação ao trabalho; os versos devem incutir nas crianças os valores que formam o cidadão produtivo: “toda pessoa que trabalha, não tem tempo para praticar maus atos”.

Ao analisar ilustrações nos cadernos escolares numa escola feminina na Espanha franquista, Ana Maria B. Rubio (2008) sintetiza, no artigo *A estética e as ilustrações nos cadernos escolares...*:

Como em quase todos os regimes de orientação totalitária, tenta-se formar “um homem novo”. Essa pretensão incide em cheio na política educativa, aproximando-se de uma pedagogia absolutamente excludente, unidimensional, presidida pelos valores de autoridade, hierarquia, ordem e disciplina, que formam o indivíduo com padrões ideológicos determinados, baseados especialmente no nacionalismo e nos valores religiosos. (p. 241)

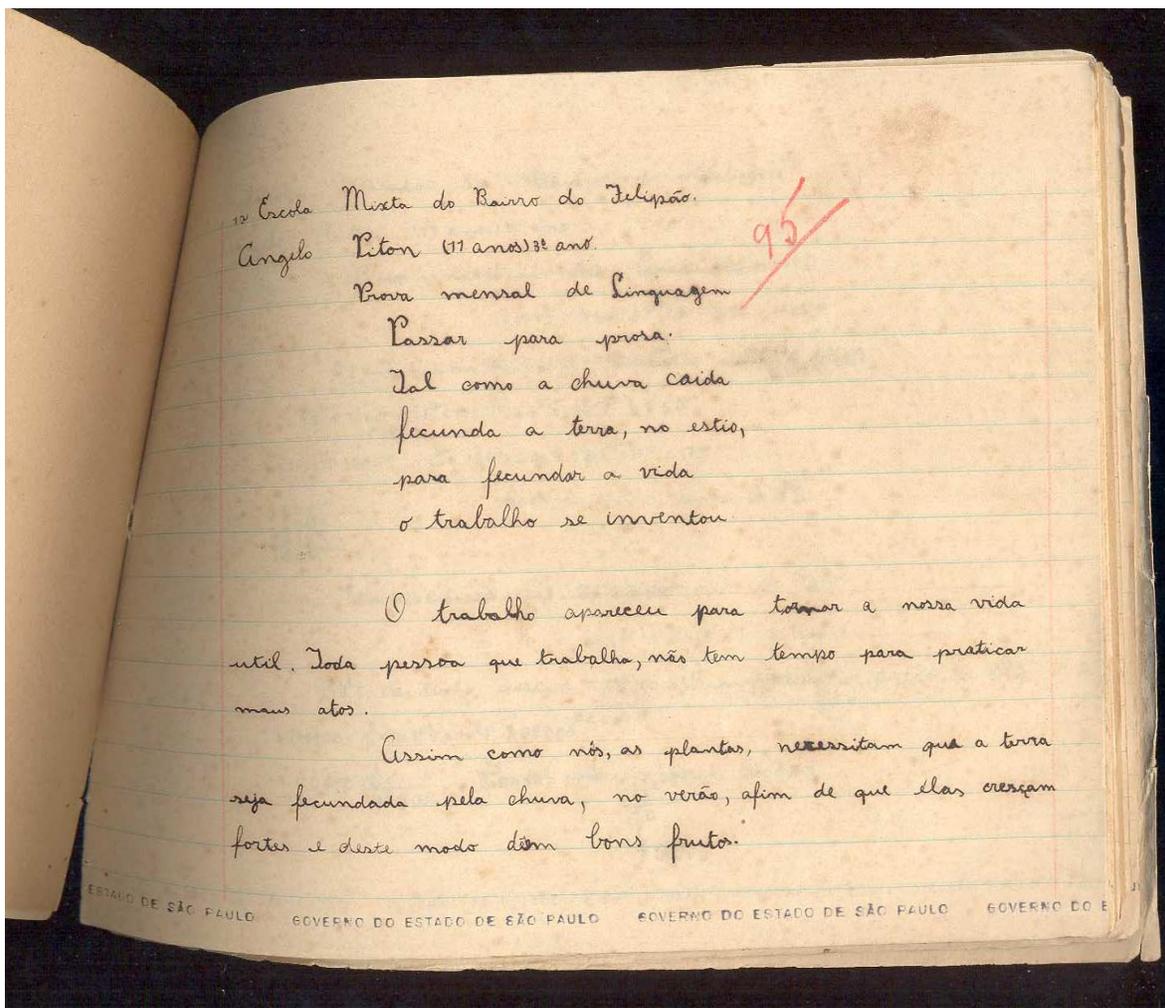


FIGURA 19 - Linguagem – Verso/Prosa

Na Figura 20 da prova de linguagem, a personagem da história, Olga, é generosa, íntegra como seus pais, que são abastados (pois são merecedores...) e lhe dão muitos brinquedos. Ela doa uma boneca à filha da empregada, que está doente. Olga personifica exemplo moral inspirador às crianças, assim como a representação de “boa família”: trabalhadores ou empreendedores, honestos, brancos, cristãos e bem-sucedidos, a mãe dona de casa, com hábitos considerados sadios, etc.. Em tal representação dificilmente Olga seria negra e a filha da empregada branca. A referida lição traz embutida a crença no poder da educação como elemento de civilização, sendo tarefa da escola, através dos programas curriculares e didáticos, alcançar os propósitos de regeneração do povo, gestação de indivíduos sãos e produtivos e inculcação de hábitos de trabalho, conforme refletem Aisenstein e Rocha (2009) em *A escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina...*

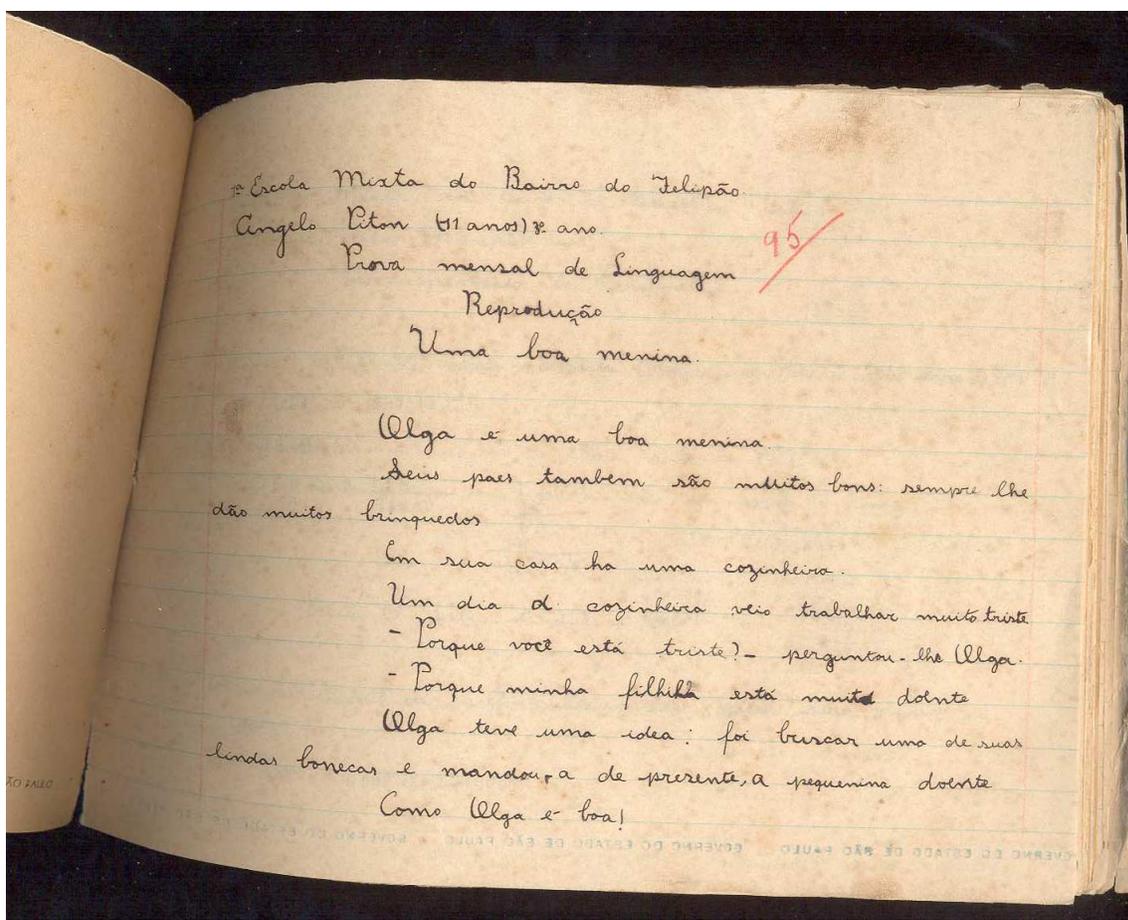


FIGURA 20 - Linguagem – Reprodução

A ideia de cidadania referia-se ao ideal de civilização do povo e à preparação desse povo para a participação política. Justificam-se os programas de ensino submetidos ao controle do Estado em âmbito nacional.

Portanto, o projeto nacionalista brasileiro teve feição conservadora e autoritária:

O projeto nacionalista do Estado Novo valorizava (...) a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de quaisquer formas de organização autônoma da sociedade, que não fosse na forma de corporações rigorosamente perfiladas com o Estado. (SCHWARTZMAN et. al., 2000, p. 183)

Nas Escolas Mistas as professoras procuravam seguir os programas de ensino estabelecidos de modo oficial, embora nem sempre fosse possível. Aulas de ciências, ginástica, música, como mostra o exemplo citado, não constavam dessa experiência escolar:

Dessa forma, as propostas educacionais em vigor nos grupos escolares, no início do século XX, estiveram de acordo com este projeto social. Além da leitura, escrita e cálculo (aritmética), foi introduzido, no final do século XIX, um programa enciclopédico compreendendo ciências físicas e naturais e suas aplicações à higiene, à lavoura e à indústria, consoante ao espírito científico da época, e um grande número de disciplinas para a educação moral e cívica – ginástica e exercícios militares, história do Brasil e comentários sobre a vida de grandes homens, noções de cosmografia e geografia geral, canto e solfejo, educação moral, educação cívica – e, outras voltadas para a preparação para o trabalho, como desenhos e trabalhos manuais. (SOUZA, 1999, p. 129)

Shieh (2010), ao analisar os programas de ensino das diferentes modalidades de escolas primárias estatais em São Paulo, decorrentes das reformas educacionais no início da República, informa que pelo Decreto nº 2005 de 1911 o programa para as escolas isoladas incluía as matérias Leitura, Linguagem, Aritmética, História, Geografia, Ciências Naturais, Caligrafia, Desenho, Canto, Trabalho Manual, Ginástica, sendo um programa inferior em relação aos Grupos Escolares e Escolas-Modelo e de duração de 3 anos. Já o Decreto nº 2368 de 1913 estabeleceu como programa de ensino para as escolas isoladas, agora funcionando em apenas dois anos, as seguintes matérias: Leitura, Linguagem oral, Linguagem escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Noções de coisas, Educação Cívica, Trabalhos manuais, Caligrafia. A lei nº 1579 de 1917, que dividiu as escolas isoladas em urbanas, distritais e rurais, estabeleceu programas de ensino adaptados à

realidade de cada uma delas. Com a Reforma na Instrução Pública do Estado de São Paulo instituída por Sampaio Dória, e que teve como uma das finalidades reverter os altos índices de analfabetismo, o Decreto nº 3356 de 1921 estabeleceu, para todas as escolas primárias, o programa de ensino com as seguintes disciplinas: Leitura, Linguagem oral, Linguagem escrita, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências físicas e naturais – Higiene, Instrução moral e cívica, Desenho, Música, Trabalhos manuais, Exercícios Ginásticos, Caligrafia. De acordo com a autora, saúde - moral - trabalho se constituía na base ideológica dos conteúdos, pois

Incutir valores morais e cívicos na criança era... o empreendimento central ao qual se deviam lançar os programas de ensino. Logo, o desenvolvimento das faculdades intelectuais e físicas ficava subordinado ao destaque concedido ao papel moralizador e nacionalizador atribuído à escola. (p. 124)

A autora enfatiza ainda que o amor à Pátria e a formação do caráter passaram a ser os pilares do ensino dirigido aos moradores do meio rural, ou seja, as escolas isoladas também deveriam privilegiar a educação moral e cívica, fato este que “não significou, contudo, o fim da discriminação social que sempre embasou a diferenciação dos programas de ensino”. (Shieh, 2010, p. 171)

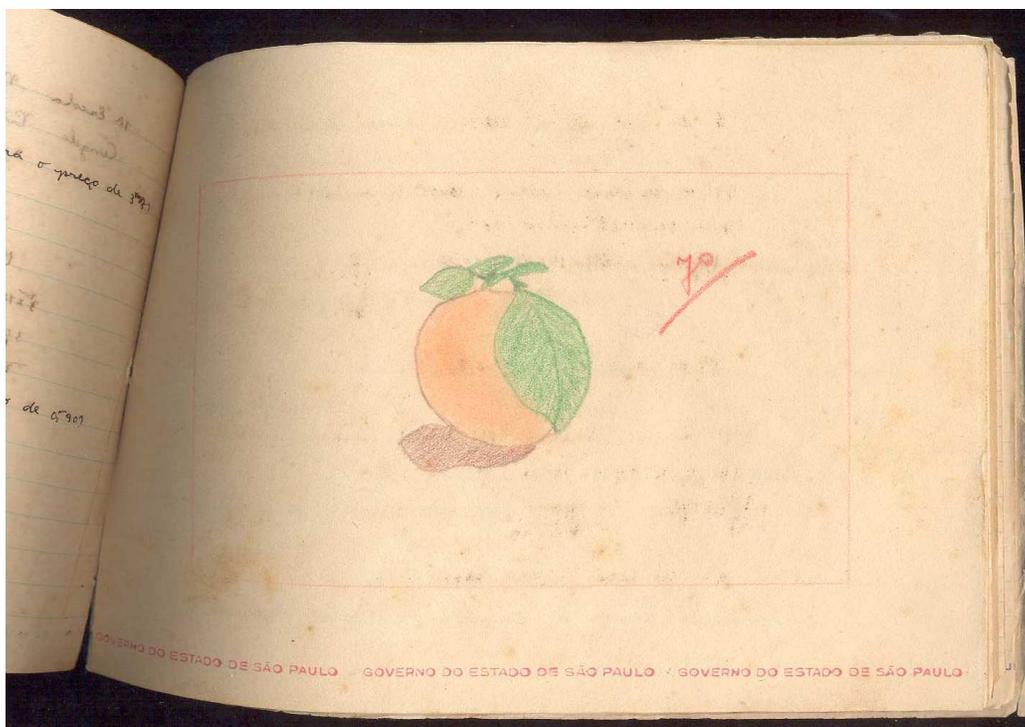


FIGURA 21 - Desenho – “fruta”

No entanto, foi possível constatar que somente Aritmética, Linguagem, História, Geografia e Desenho compunham os fundamentos do currículo de disciplinas do 1º ao 3º ano na Escola Mista do bairro Felipão entre os anos 1930-40, e que formavam as crianças naquele contexto. Provavelmente Higiene, Trabalhos manuais e Caligrafia constavam de exercícios cotidianos, e Instrução moral e cívica permeava os conteúdos de todas as lições. Exercícios ginásticos deviam transcorrer de forma esporádica, pois praticamente não foram lembrados pelos depoentes.

Dar continuidade aos estudos era privilégio de pouquíssimas crianças, cujos pais podiam custear o transporte até “a cidade”. Nesse sentido, o relato do Sr. Ângelo é expressivo:

*O primeiro ano eu repeti, né. E... depois eu fiz o segundo ano, daí passei pro terceiro, do terceiro... passei pro quarto e... aquele tempo pra fazer o quarto ano tinha que ir na cidade, aqui em Campinas. Muitos iam aqui, se não me engano... em Itaiçi [Indaiatuba], parece que tinha uma escola que a professora dava o quarto ano. Depois que eu fiz o terceiro já não fui mais. Fiz até o terceiro ano só.*

*É... ficava difícil fazer o quarto ano.*

Dona Mafalda se recorda dos três anos de experiência escolar pela data do cabeçalho, e também da professora:

*Eu lembro que... a professora mandava fazer o cabeçalho “faz o cabeçalho!”... Então a gente não sabia o que era...era pra fazer a inicial né, então eu sei que... era 43, que eu marcava o ano, 43, 44 e 45, eu lembro direitinho que até o 45... só sei que esses três anos que eu estudei na escola...*

(...)

*Minha professora do 2º ano é viva ainda... dona Aninha... Dona Ana Guedes Pinto.*

Já Dona Lourdes, que também estudou na mesma época, teve uma experiência um pouco diferente dos demais:

*Eu fui em 41, 42 e 43 na escola. Aí a professora pediu pro meu pai pra eu ficar lá mais um ano com ela pra ensinar os mais atrasados. Aí eu fiquei mais um ano na escola pra ajudar os mais atrasados.*

E a senhora lembra os nomes das professoras?

*Isabel Stânis, do 1º ano. E a do 2º e 3º ano era Ana Maria Guedes Pinto. E o delegado do ensino era Milton de Tolosa.*

Ela dava aula no 2º e 3º ao mesmo tempo?

*Ao mesmo tempo.*

- A visita do inspetor de ensino e os exames

Todos os entrevistados se recordam que a visita do inspetor de ensino era freqüente<sup>45</sup>. A professora preparava os alunos para recebê-lo, e as crianças tinham que se levantar na presença da autoridade. Sr. Ângelo lembra que o inspetor vinha aplicar os exames no fim do ano, ao cumprir com a missão oficial de aprovar ou reprovar os alunos.

---

<sup>45</sup> No *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-37* consta que neste período o inspetor desta escola mista - Luiz Gonzaga da Costa - visitou 412 unidades escolares, um número expressivo em relação à média (p. 453).

Segundo Cambi (1999), quando analisa a institucionalização educativa via escola moderna:

(...) a escola ritualiza o momento do exame atribuindo-lhe o papel crucial no trabalho escolar. O exame é o momento em que o sujeito é submetido ao controle máximo, mas de modo impessoal: mediante o controle do seu saber. Na realidade, porém, o exame age sobretudo como instrumento disciplinar, de controle do sujeito, como instrumento de conformação. (p. 206)

Dona Mafalda tem suas lembranças sobre a vinda do inspetor nos dias de prova, e a prescrição passada pela professora acerca do comportamento ideal a ser adotado (uso de roupas limpas e calçados no pé) para demonstrar, diante da autoridade, a incorporação de hábitos de civilidade. Ela disse que os alunos eram treinados para virem impecáveis:

*É... fazia a prova... todo mundo tinha que ter roupa limpa. “Não me venham sujos, não me venham descalços!”, porque quantos iam descalços, né,... “venham limpos porque amanhã vêm os inspetores” E vinha mesmo, dava nota, dava isso, dava aquilo...*

As palavras de Dona Lourdes, em sua simplicidade, revelam o ato normativo que compunha a função do inspetor de ensino, de efetuar a supervisão (visão sobre) sob a ótica do Estado, qual seja, averiguar, medir, regular de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas concepções educacionais da época:

E as provas? A senhora lembra?

*Vinha um inspetor. Ele que aplicava a prova. Durante o ano o inspetor vinha olhar...*

As avaliações mensuravam o grau de aprendizagem. E todos os entrevistados afirmaram que havia crianças que repetiam o ano. Dona Mafalda diz:

*Ah! Repetia. Tinha um amigo (...) três anos ele ficou no primeiro ano.*

A informação de Dona Mafalda reitera a constatação feita por especialistas do Governo, conforme foi abordado no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* (1936-

1937), “o facto é que, nas escolas estaduaes, a classe de mais baixo rendimento é o 1º anno das escolas ruraes” (p. 91). O argumento desses especialistas era o de que as crianças da cidade (“*especialmente nas cidades melhores*”) amadurecem mais cedo estando mais preparadas para a escola primária; já as crianças da zona rural “não têm a necessária maturidade para a aprendizagem das matérias fundamentais do 1º grau”. (p. 9). Concluem: “Dahi o grande numero de repetentes de 1º anno, na escola rural. Em 1935, dos 67.884 alumnos accusados pela matricula efectiva, ou do fim do anno, nessas escolas e nesse grau, 20.866 eram repetentes”. (p. 92)

O problema do rendimento dos estudos e da repetência era acompanhado pelo inspetor de ensino que manejava os resultados, registrava as observações e constatações feitas e assim representava uma autoridade a ser respeitada e até temida. Segundo Demartini (1989), a inspeção escolar se expandiu a partir da década de 1920 como forma do sistema, através das visitas do inspetor de ensino, acompanhar o trabalho do (a) professor (a), e também “como um elemento controlador dos vários aspectos do funcionamento das escolas”, como faltas, o aproveitamento nos estudos, frequência dos alunos, métodos de ensino, dentre outros.

Nesse sentido Garnica (2011b) problematiza as contradições do sistema oficial:

Ainda que as condições fossem precárias e que as escolas isoladas rurais vivessem à margem do processo urbano de escolarização, as inspeções cuidavam de impor às professoras, aos alunos e à comunidade do bairro uma padronização julgada condizente com a estrutura vigente nos Grupos Escolares, instituições de prestígio desde sua criação sob os ventos da República. Muitas das características desses núcleos escolares, impostas como modelares pelo governo republicano, foram mantidas em climas distintos, passando incólumes pelo tempo e fixando-se mesmo no solo do Estado Novo. (p. 72)

Na pesquisa sobre a Escola Mista de Ibiaí (MG) entre as décadas de 1910-1940, Kirchner (2010) faz outra constatação em relação à atuação do inspetor de ensino no contexto retratado. Ao problematizar a atuação solitária dos professores nas escolas localizadas em regiões isoladas, enfatiza que, no período estudado desta história local, houve apenas três visitas do “inspetor técnico”. Segundo a autora,

Nas visitas às escolas cabia ao inspetor técnico expedir circulares, ofícios e correspondências aos agentes escolares, analisar a atuação do professor

elogiando ou criticando comportamentos, assegurar a remessa de materiais e móveis escolares; fazer o cancelamento de matrículas, ou seja, cabia executar medidas de controle do ensino garantindo que o novo modelo escolar pudesse se consolidar no cenário da instrução primária mineira. Apesar da vontade em desenhar uma escola inovadora e moderna que despertasse ‘boa impressão’, foi comum os inspetores mencionarem nos relatórios o estado precário dos estabelecimentos de ensino, discorrendo sobre o aspecto mal cuidado, de poucas condições de higiene e carência de mobiliário. (KIRCHNER, 2010)

Na hipótese levantada pela pesquisadora, o escasso registro de visitas dos inspetores às escolas isoladas localizadas em regiões distantes da capital contribuiu para a representação negativa dessas escolas. De qualquer modo, prevalece o padrão de precariedade das Escolas Mistas em relação às instalações e condições estabelecidas nessa modalidade escolar pública.

- Materiais escolares, cartilha, lanche, recreio...

Sobre aspectos do cotidiano da Escola Mista do Felipão, o ex-aluno Ângelo também se recorda que os alunos escreviam com caneta-tinteiro. Ele explicou que a tinta era confeccionada pela professora, que trazia as pastilhas e as diluía num frasco, despejando no tinteiro de cada carteira onde sentavam duas crianças juntas. Explicou com detalhes que a ponta da pena estilhaçava com o tempo e por isso causava os borrões. Disse que num armazém da localidade se comprava a tinta, o lápis e a borracha.

*É... tinha um tinteirinho assim... no meio da carteira, né? Até tinha aquele friso assim onde a gente punha aquela caneta... que era aquela pena que a gente pegava a tinta daquele copinho ali e depois escrevia. Não era esferográfica, aquele tempo até era ruim pra escrever, às vezes o caderno... o papel...começava enroscar... as vezes borrava um pouco. Tinha que ter muito cuidado pra não borrar.*

Em seu estudo sobre tecnologias e práticas enquanto instrumentos de escrita na escola elementar, Marcia de P. G. Rassini (2008), no artigo *Instrumentos de escrita na escola elementar...* afirma que a generalização do uso do lápis, da pena e do caderno aponta

mudanças nas práticas de sala de aula, principalmente a diminuição dos exercícios orais em determinado momento da história da escola. Diz:

Na década de 1930, a indústria brasileira de material escolar já supria o mercado interno, mas produtos de luxo, como a caneta tinteiro com reservatórios de tinta, eram ainda importados. Por ser muito mais barata do que a caneta tinteiro, a caneta de madeira com pena metálica permaneceu em nossas escolas até a década de 1960, quando começou a ser substituída por uma caneta esferográfica barata, feita de plástico. (p. 107-108)

Essas são algumas das características da Escola Mista do bairro Felipão, que recebia meninos e meninas quase sempre descalços, impedidos algumas vezes de assistirem aula quando o trem não passava trazendo a professora. Tinha recreio, mas não havia merenda – algumas crianças levavam o lanche de casa. O material escolar era levado em uma sacola de pano.

Nesta fotografia dos anos 1950 é possível constatar que, ainda nessa época os alunos iam descalços para a escola, mantendo um hábito comum em contexto rural.



FOTO 12 - Turma de alunos da Escola Mista do Felipão – Década 1950

A ex-aluna Mafalda, quando indagada sobre a merenda, diz:

*Não, a gente levava lanche. Minha mãe sempre fez pão feito em casa...O meu era pão com ovo... Não tinha outra coisa, não tinha bolacha...não existiam essas bolachas que nós temos agora...*

A ex-aluna Lourdes assim se recorda da rotina escolar:

E a senhora ia de manhã ou a tarde pra escola?

*Oito horas, era o horário de nós irmos pra escola. Até meio dia.*

Não tinha merenda, não é?

*Não.*

E nem uniforme?

*Ah, uniforme tinha. Era blusa branca e uma gravatinha, e saia azul marinho.*

E o material escolar? Tinha livro? Tinha cartilha?

*Tinha. Cartilha... acho que era “Cartilha intuitiva”<sup>46</sup> parece que era o nome da cartilha, se eu não me engano. Tinha o caderno de caligrafia, que ela ensinava “encosto grande”, “encosto pequeno”, “banquinho” e “chão” (dando risada ela me explica que se tratava das linhas do caderno). E tinha o caderno de ocupação, que era antes do recreio, era o caderno dividido no meio, antes do recreio você fazia uma parte, e a outra era depois do recreio. No recreio cada um levava seu lanche de casa.*

Numa outra conversa ela se lembrou que havia quatro cadernos: caligrafia, linguagem, ocupação e desenho.

*Tinha a sessão A, que eram os mais atrasados... E a sessão B e a sessão C. Os mais adiantados era a sessão C.*

Mas era na mesma classe?

*Na mesma classe.*

---

<sup>46</sup> Aprovação da obra “Cartilha intuitiva” de Faria e Souza, publicada no “Diario Oficial” em 19-9-1933. (cf. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-37, p. 186)

Rosa Fátima de Souza (2009b) no seu livro *Alicerces da pátria – história da escola primária no Estado de São Paulo*, ao destacar a projeção social dos Grupos Escolares, esclarece, sobre as Escolas Mistas, que:

Essas escolas com um único professor ensinando a classes de diferentes níveis de conhecimento, designadas de escolas isoladas, passaram a ocupar um lugar secundário no sistema de ensino primário do estado de São Paulo, sendo desprestigiadas pelos poderes públicos e pelos professores. (SOUZA, 2009b, p. 148)

Nessa Escola Mista era utilizado o livro didático para alfabetizar as crianças, sem renovação de um ano para o outro. No relato do ex-aluno Ângelo, vemos a indignação da professora concretizada diante das crianças, num gesto simbólico bastante expressivo:

*No começo a professora dava livros lá, eu lembro... Assim tinha a cartilha que a gente estudava... aquele livro do começo. Depois de um ano passava pro outro, entrava no outro ano e estudava com os mesmos livros. Até chegou um ponto que a professora ... aqueles livros velhos lá, ela fez uma fogueira e acabou com tudo. (ele ri). Eu lembro do último livro que era intitulado “O Pequeno Escolar”<sup>47</sup>, o último livro que nós usávamos.*

Sobre a precariedade material das escolas isoladas, Souza (1998b) problematiza que:

A necessidade das escolas isoladas era um fato incontestável. Durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares das cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para os professores. (SOUZA, 1998b, p. 51)

- A professora Aninha

Ana Maria Guedes Pinto<sup>48</sup>, mais conhecida como Dona Aninha, 96 anos, foi professora na Escola Mista do Felipão de 1942 a 1945, no início de sua carreira já como

---

<sup>47</sup> Aprovação da obra “O pequeno escolar” de Maximo de Moura Santos, em despacho feito em 11-5-1936. (cf. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-37, p. 195)

<sup>48</sup> Nome de solteira, no qual acrescentou Túllio do esposo.

professora efetiva no Estado, depois de lecionar noutras escolas mistas em fazendas da região. Formou-se pela Escola Normal “Carlos Gomes” em 1935, tendo sido aluna de Norberto de Souza Pinto, segundo ela, “excelente professor... maravilhoso”. Narrou que ele lecionava psicologia e tinha cérebros em vidros que levava nas aulas para ensinar sobre anomalias. Num evento público ele pronunciou que as professoras das escolas isoladas mereciam elogios e reconhecimento pelo esforço de um trabalho árduo em escolas sem qualquer recurso, e pela dedicação, apesar disso.

As histórias narradas pela professora Aninha, através de duas longas conversas por telefone, e um encontro, quando estive em sua casa no Jardim Chapadão (próximo ao Círculo Militar de Campinas), trouxeram emoção tanto para a depoente quanto à pesquisadora. Ela, uma senhora de quase cem anos, muito lúcida, com uma fala firme e segura, com seu português impecável viu reconhecida sua trajetória profissional inscrita num trabalho acadêmico. Sua família vive da cultura. Quando adentrei em sua casa ela estava na copa lendo o Correio Popular com uma lupa. Impressionei-me com a beleza dos quadros expostos nas paredes, feitos pela filha que é artista, sendo a outra tradutora. E me surpreendi com a informação de que seu esposo, Pompêo de Túllio, foi o primeiro violoncelista da orquestra sinfônica de Campinas, também compositor e professor de música.

Em sua narrativa, dona Aninha enfatizou que foi colega de turma da colunista Célia Farjalat, do Correio Popular<sup>49</sup>. Azevedo (2005) em *Escola Normal “Carlos Gomes”: memória e formação de professores*, escreve sobre a história desta tradicional instituição campineira entre os anos 1903 e 1936, e contextualiza a época de busca profissional por parte das moças das quais a ex-aluna Célia foi uma depoente:

O magistério compreendia uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos sem o caráter discriminatório que tinha o ensino profissional, notadamente, para as mulheres. O magistério possuía, então, algumas peculiaridades, pois configurava-se como uma carreira de certo prestígio social e estabilidade, além de possibilitar o acesso a outras carreiras do funcionalismo público. (p. 39)

---

<sup>49</sup> Seu nome consta na matéria, em Anexo, na tese de Leny C. S. S. Azevedo (2005), no artigo da própria Célia, publicado em dezembro de 2001 – “Normalistas da turma de 1935 comemoram 66 anos de formatura”. Dona Aninha foi uma das que compareceu ao evento.

A autora, ao referir-se ao relato de Célia, formanda da turma de 35, diz: “Quanto aos colegas de classe, que fizeram com ela o curso nos primeiros anos da década de 30, a maioria lecionou em Campinas, em escolas particulares, e foram até diretores de escola”. E sua colega Dona Aninha iniciou sua carreira pela Escola Mista.

Conforme sintetizam Azevedo e De Rossi (2008), no cenário republicano paulista e campineiro a classe média urbana vê a possibilidade de ampliar seus estudos através do curso de magistério oferecido pela Escola Normal. Ganham projeção social os normalistas,

(...) formados pela Escola Normal – o “templo de luz”, o viveiro de onde saíam os heróis anônimos da República. O sucesso da escola renovada dependia, pois, dos novos professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas e de acordo com os valores republicanos. O magistério deixava de ser uma desventura e tornava-se uma profissão digna, reconhecida e edificante. O grupo escolar contribuiu para a reafirmação desse *status* constituindo-se em um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais. (SOUZA 1998b, p. 62)

- A higiene e a ordem em meio à simplicidade

Dona Aninha atuou junto com a professora Isabel, ambas citadas nas entrevistas dos ex-alunos da década de 1940. As professoras conduziam a escola “por conta própria”, sem a presença do diretor ou funcionários, conforme relata. Eram responsáveis pela escola e interagiam diretamente com as famílias. Descreveu a escola como um lugar muito simples, rústico, as carteiras feitas com madeira grosseira.

Tinha algum funcionário ou eram só as duas professoras?

*Éramos nós que cuidávamos.*

Não tinha funcionário nenhum?

*Não, não, não. Nós lavávamos, nós limpávamos. Não me lembro se a gente pintou... A escola era bonita, viu. Aquela cortina branquinha com poeira, tudo de lá, essa escola era uma belezinha. Os mapas... os meus alunos do terceiro ano faziam mapas de São Paulo e do Brasil e eram capazes de ir lá, em São Paulo (...) porque como eu disse, uma escola que me deu prazer.*

Garnica (2011b) aponta a desresponsabilização por parte do Estado e, na contrapartida, a responsabilização da professora pelos cuidados com a disciplina, higiene e conservação da escola:

Das professoras dos núcleos rurais – que tinham salário e *status* diferenciados, para menos, daquelas responsáveis pelas aulas em Grupos Escolares – exigia-se muito: as carteiras deveriam ser envernizadas, o número de matrículas deveria manter-se estável, os livros de escrituração deveriam ser impecavelmente preenchidos, as famílias da comunidade deveriam ser mobilizadas constantemente, as roupas dos alunos deveriam ser checadas e a higiene mantida a todo custo. (p. 72)

Nesse registro do delegado de ensino de Campinas no ano de 1936-37, publicado no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* é possível precisar o desconforto material imposto a alunos e professores das escolas rurais:

O mobiliário, principalmente nas escolas isoladas, estava em situação verdadeiramente lastimável. As escolas de Campinas, installadas, em sua maioria, há alguns decennios, eram dotadas de material bastante velho, que, durante o movimento revolucionário, foi grandemente damnificado. Carteiras escolares, mesas, armários e quadros negros, quando existiam, eram sustentados com os mais estranhos remendos engendrados pela habilidade e dedicação das professoras. Felizmente, com o apoio decidido do Almojarifado, foi possível, durante o anno, substituir ou reformar quase todo o mobiliário em péssimo estado. (p. 173)

- O uniforme

Dona Aninha relatou que quando chegou à Escola Mista do Felipão em 1942 as crianças não tinham o costume de usar o uniforme, ou seja, não acatavam a norma oficial. Junto com a professora Isabel se empenharam para que seguissem a padronização: saia azul pregueada para meninas, e short azul marinho para os meninos, camisa branca com suspensório para ambos, que passou a ser seguida, nas décadas seguintes, com regularidade ou não, conforme vemos na fotografia abaixo. (Ver também Foto 2 – página 38)



FOTO 13 - Alunos da Escola Mista do bairro Felipão – Década de 1950

A ex-professora narrou que insistia com o uso do uniforme persuadindo os alunos a serem exemplos para os mais novos, de ordem, asseio etc., “para serem invejados, admirados!”, conforme disse. Orientava também quanto aos cuidados com o caderno. O depoimento da educadora ressalta a análise de que

A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. (SOUZA, 1998b, p. 61)

O detalhe do uso do uniforme emitido pela professora Aninha dá a dimensão de sua função social – normatizar as massas. “A ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nesta proposta de ação pedagógica”. (Schwartzman et. al. 2000, p. 87)

Assim descreve Dona Aninha:

*Tinha o primeiro ano, da Isabel Stanlis, os alunos dela iam rigorosamente uniformizados, a menina era saíinha azul marinho e blusinha branca...*

*Por isso que eu senti... eu acho que eu fui a primeira professora lá que tirei foto com o uniforme dos alunos, aquela escada que a igreja tinha... tinha uma foto com os meninos... A gente não tinha trinta alunos, trinta e cinco alunos, a gente matriculava todos que precisavam... passava de 35...*

Sua ex-aluna Mafalda confirma:

Eram muitos alunos? A senhora lembra?

*Ah! Era... a classe enchia... quarenta e não sei o que né...alunos...*

E também descreve o uso do uniforme como norma a ser seguida:

*... porque minha mãe sempre foi caprichosa. Tinha uniforme, saíinha pregueada azul marinho e a blusa branca, e tinha que ter gravata. Minha mãe fez uma gravata grande, sabe, aqui parecia um laço, e sempre limpa. Minha mãe sempre fazia a gente chegar em casa, tirar o uniforme, pendurar naqueles cabides de pau...porque não tinha guarda-roupa... e a gente guardava pro dia seguinte, lavava na sexta-feira de tarde. Então ela (a professora) me chamava lá na frente pra eles verem o uniforme limpo e a gravata. E a gente não tinha uma foto, ninguém tinha Kodac, ninguém tinha nada...*

Aisenstein e Rocha (2009) afirmam que “um dos modos e meios de que este processo civilizador, moderno, massivo, lançará mão, ao chegar o século XX, é o dispositivo escolar” (p. 163). Discorrem sobre a aprendizagem socializada através da escola, ou seja, da interiorização individual das normas sociais.

A ex-aluna Idalina, com a qual conversei por telefone, também se recorda do uniforme feminino conferindo detalhes que realçam a obrigação instituída pelas normas: além da saia azul com suspensório, camisa branca e gravata borboleta, punha um laço de fita no cabelo e quando usava trança tinha que prender no alto da cabeça.

Nessa passagem de Schwartzman et. al. (2000), ao citar um discurso de Olavo Bilac retomado na política do Estado Novo, as palavras-chave expressam e sintetizam as

ideologias e valores contemplados no projeto político de Vargas para a nação, e que chegaram na Escola Mista via Estado, representado pela professora:

Era desta forma que seria possível estabelecer o ‘triumfo’ da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatórias. (p. 85)

A concepção da ordem como promotora do progresso, concretizada nas práticas do asseio, higiene, uso do uniforme e manuseio do material escolar - prescritas pelas determinações legais - fica expressiva nesta passagem registrada pelo delegado de ensino de Campinas no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo em 1936-37*:

A assistência aos escolares é indispensável para o regular funcionamento das escolas e aproveitamento dos alunos. Mal vestidos e mal alimentados, doentes ou pouco asseados, desprovidos de material escolar, não é possível torná-los atentos e assíduos. Foi assim pensando que, em Campinas, só procurei verificar o rendimento real das escolas depois que os directores e professores puderam me apresentar classes limpas, com alumnos relativamente sadios e providos do indispensável material escolar. Para isso pedi e consegui a organização ou reorganização das Caixas escolares em todos os estabelecimentos escolares, para a collecta de recursos pecuniários. Insisto pelo uso do uniforme, preconizando e recomendando o tradicional azul e branco, tão grato ás nossas recordações, e que nivella e faz desaparecer diferenças de fortuna entre os alumnos das escolas primarias. (p. 369-370)

De acordo com Aisenstein e Rocha (2009), “Por meio da higiene individual, procurava-se... atingir a higiene social. As práticas de vigilância associam-se aos intentos de fazer do indivíduo o responsável pela sua própria conduta”, ou seja, através da escola formar hábitos novos nas crianças, difundindo ideais de civilidade a amplos setores da população. (p. 195-196).

Também podemos ver que, quando a escola primária começou a se massificar, na República contextualizada no nacionalismo político da Era Vargas, o uniforme simbolizou o apagamento – na aparência – das desigualdades sociais. Sob o uniforme todos os alunos da escola pública tornam-se iguais... Será?

Hilsdorf (2006) explicita as tendências pedagógicas que se configuraram nas escolas, tendo em vista a expansão da educação pública nos anos retratados. Evidentemente

que somente parte delas era possível de se aplicar nas escolas mistas rurais, dada a escassez de recursos, acabando por fazer prevalecer, sobretudo as práticas modeladoras de comportamento dos alunos:

**(...) são visíveis no período do Estado Novo as prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global)<sup>50</sup>, do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal,** do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares. (HILSDORF, 2006, p. 102 – grifo meu)

- O trem, o cenário, a escolinha bem cuidada

No cenário rural constituído pelas fazendas em Campinas, a passagem do trem da linha Sorocabana foi marcante na experiência escolar de alunos e professores daquela escola, tornando-se expressiva nas memórias dos sujeitos.

Em Campinas, as funções urbanas cresceram em virtude do desenvolvimento econômico propiciado pela produção cafeeira. As ferrovias desempenharam um papel fundamental, pois o município era o ponto de convergência de cinco estradas de ferro: Paulista, Mogyana, Sorocabana, Funilense e Ramal Férreo Campinas. Dessa forma, os trilhos que recortavam a cidade contam a história da segregação social que ela produzia. (SOUZA, 1999, p. 116)

Em tal contexto, Dona Aninha conta que ela e a outra professora tomavam o trem para lecionar. Mas no início ela ia a cavalo para a escola, galopando, como disse. Alugava o cavalo num ponto onde hoje é a Avenida João Jorge e, de acordo com o contrato, ela e o marido tinham que alimentar o animal. Depois, a outra professora, dona Isabel adquiriu uma charrete e as duas iam juntas. Até que passaram a ir de trem...

*Olha, teve um tempo que a gente saía aqui de casa 6 horas da manhã, descia lá na estação, era um posto... não era estação ...*

---

<sup>50</sup> Houve intenso debate pedagógico na época das reformas na educação paulista, em relação aos métodos de leitura, prevalecendo a inspiração escolanovista como ideal. Nesse caso, o método de leitura preconizado como o mais moderno, o método global (adotado oficialmente), contrapunha-se ao método sintético (também chamado de silabação). No método global, da “história” deveriam sair as frases, relacionadas entre si com sentido “no todo”, para então se trabalhar “as partes”. (Cf. Maria do Rosário Longo Mortatti, “História dos métodos de alfabetização no Brasil” – [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

*uma parada... Parava em qualquer lugar, tinha um lugarzinho de cimento, ali a gente podia descer, às vezes parava fora, às vezes passava longe. Depois tiraram o trem daquele horário e a gente ficou sem ter hora pra voltar.*

Os fatos se confirmam na descrição do ex-aluno Ângelo:

*(...) foi em 1935... quando eu entrei no primeiro ano. Até esse tempo a professora vinha da cidade aí no São João, tinha uma paradinha de trem, vinha com a Sorocabana, e até nós íamos esperar ela lá. Ela chegava ali mais ou menos oito e meia, essas horas mais ou menos, ela vinha de trem, a professora.*

A professora descreve com satisfação um pouco da experiência no trajeto para o trabalho vivenciado naquele contexto e que marcaram sua memória, através de sensações e paladares...

*Então tinha a escola... que eram duas classes pregadas ...tinha uma estradinha de terra... e tinha um armazém, que pertenceu aos Míssio. Depois pertenceu a um casal de filhos que dava o cafezinho pra gente... sabe aquele que o pó de café ficava no fundo? Era uma maravilha... No tempo de frio a gente não via a hora de parar lá pra tomar aquele cafezinho.*

Sobre o esforço e empenho despendidos com orgulho pelas normalistas recém formadas, ao iniciarem a carreira profissional, diz Azevedo (2005):

No discurso liberal acerca das capacidades e condições fisiológicas e psicológicas das mulheres, revela-se uma 'definição de sua natureza', ressaltando que elas têm deveres a cumprir para com o Estado, transmitindo uma cultura e desempenhando a função simbólica de regeneradoras da Nação. (p. 49)

Nesse sentido, Dona Aninha se expressa:

*Mas eu queria que você visse com que coração eles lavavam a classe, a alegria de encerar as carteiras, estavam em tudo. Eu tinha orgulho, viu.*

*A escolinha era bonita, era muito limpa... era alegre a escola.*

Ela narrou que as crianças levavam latas de casa e pegavam água no córrego perto da escola para lavarem a sala de aula. “Mas a higiene é tanto física quanto moral”, afirma Viñao Frago (2001). Os adjetivos ‘bonita, limpa e alegre’ se associam na imagem construída da escola, enquanto representação. Segundo Souza (1998b) “(...) esses guardiões da República, os ‘faroos da civilização’ (...) foram também artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização. ( p. 75)

Com aporte na obra *La investigación biográfico-narrativa em educación*, de Bolívar, Domingo e Fernández, a autora Rabelo (2011) afirma que

**Resgatar a dimensão pessoal do ofício de ensinar é um modo de opor-se ao professorado anônimo**, sem nome e impessoal. **A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos professores sobre suas preocupações e suas vidas**, supõe uma fissura nos modos habituais de compreender e investigar, pois **qualquer generalização acerca do ensino significaria uma distorção das histórias reais dos professores**, já que os relatos destes não são vídeos que refletem a realidade, são construções. (p. 184 – grifo meu)

A professora Aninha descreveu o ambiente escolar da Escola Mista do Felipão como um lugar agradável na lembrança.

*Tinha a escolinha, duas salas, tinha um espaço e tinha a igreja. A igreja não era feia, era até bonita.*

*A escada que tinha do lado da porta da entrada, vindo da estradinha de trem, em frente da escola, a gente saía dali daquele pedacinho à esquerda, ali tinha uma escada que subia no terreno da igreja. Não era acimentada nem nada, mas era muito bem cuidada.*

A normatização (com o uso do uniforme escolar, com as regras), o higienismo (com a lavagem da escola; o uso do uniforme limpo) e o nacionalismo (permeado nas lições), nos anos 1930-40, são expressivos da nova concepção de civilidade, estabelecida de acordo com o parâmetro urbano/moderno. A professora da escola pública tinha uma função social a cumprir na formação do cidadão naquele contexto, onde os dois brasis – o rural e o urbano – tentavam se aproximar, se alcançar e se superar do atraso. A professora era quase uma missionária da modernização em curso, difundindo conhecimentos e valores para os seus educandos.

- A horta

Havia a horta na escola, onde professoras e alunos cultivavam vegetais, expressando a renovação dos métodos de ensino, de inspiração escolanovista, embora tenha sido uma experiência frustrada. Dona Aninha diz:

*A gente plantava... chegava no dia da missa, os homens iam se descarregar da urina lá... na horta da escola. Como a gente ficava triste! Nem queira saber. Porque matava a planta!*

Sua ex-aluna Mafalda se recorda da horta:

*A gente fazia horta comunitária... ali na hora do recreio você pensa que a gente comia o lanche inteiro? A professora mandava a gente plantar... porque tinha a cerca toda com vagem...*

Souza (2009b) esclarece que o cultivo de horta estava inscrito no projeto de renovação didática estabelecido pelo sistema público do Estado, com a pretensão de promover “aulas ativas”, “centro de interesses”, estimulando a participação dos alunos. O plantio e a colheita dos produtos cultivados na escola expressavam inovação na metodologia de ensino, tanto em grupos escolares como em escolas isoladas, embora essas inovações nem sempre se concretizavam pelo modo como haviam sido idealizadas:

Os canteiros cultivados nos grupos escolares serviam de modelo e como conduta desejável para que as crianças fizessem o mesmo em suas casas. Para isso, professores e diretores realizavam campanhas em prol do desenvolvimento da cultura de legumes e hortaliças, pelos alunos, em suas casas. (p. 198)

A educação escolanovista preconizava princípios pedagógicos diferentes da forma autoritária e repetitiva de transmissão de conhecimentos, anunciando processos mais criativos de aprendizagem, além de buscar aproximar a experiência educativa da vida comunitária, da vida real. (Schwartzman et. al. 2000). Contudo, a circulação desta concepção no sistema público de ensino entre os anos 1930-40 não garantiu o sucesso de sua aplicação, conforme pudemos ver na experiência da horta na Escola Mista retratada.

- A afetividade, o interesse pela escola, a remoção

Contrariando a representação social negativa em relação às escolas isoladas, Dona Aninha relata que era alta a frequência dos alunos, mesmo em dias de temporal.

E quando chovia acontecia de suspender a aula?

*Não, não, não. A gente ia, os alunos iam, eles não faltavam. A frequência da escola era ótima. Eu louvava a Deus todo dia porque nunca nós ficamos com três, oito, dez, quinze alunos...*

Demartini (1988) confirma em sua pesquisa que, no caso dos filhos de sítiantes, a frequência à escola era geralmente boa. A autora analisa que os sujeitos residentes na zona rural passaram a aspirar o prestígio de certos valores urbanos, como por exemplo, a instrução, levando-os a almejam e adquirirem esses direitos. Os trabalhadores do meio rural esperavam por maiores oportunidades educacionais, portadores que eram dos valores liberais comuns a toda sociedade.

Apesar da negligência por parte do Estado, a autora ressalta que a luta pela escolarização no Estado de São Paulo por parte dos trabalhadores rurais antecede a expansão dos processos de urbanização e industrialização. Ao reconhecerem a necessidade de escolarização, lutam para obtê-la como forma de superação das dificuldades, interpretando-a como uma forma de aquisição que possibilite melhorias das condições de vida. (Demartini, 1988)

Unidades escolares modestas e simples, as escolas isoladas localizadas em sua grande maioria na zona rural caracterizavam-se durante o século XX pela carência. Os professores recebiam vencimentos menores; faltavam casas próprias para o funcionamento das escolas; muitas existiam em casas de tábuas, barracos, casebres e algumas edificações de alvenaria; a escola entre as plantações, o pátio de terra sem cobertura, algumas crianças descalças... sintetizam a descrição feita por Souza (2009), e que se aplica à descrição da Escola Mista do bairro Felipão nos anos 1930-40. Testemunhando o improvisado, assim se expressa o ex-aluno Ângelo:

*Então, ultimamente tinham as barracas que faziam a festa ali no bairro, então até o coreto que a turma tinha feito pra banda tocar virou sala de aula, porque aumentaram os alunos, as professoras... Aquelas barracas feitas permanente com tijolo, cobertas de telha,*

*então a turma aproveitou pra ficar sala de aula pros alunos estudarem.*

*Porque daí aumentou as crianças e eles aproveitaram o coreto, outras dependências onde fazia as festas ... Então ocupou tudo aquelas benfeitorias pra dar aula, porque a escolinha não comportava mais.*

O desinteresse da população rural pela escola foi uma representação disseminada entre os profissionais da educação no início do século XX, a serviço do Governo. (Souza, 2009b)

Ao contrário do que se pensava, segundo a ex-professora Aninha, “os alunos *do Felipão* tinham um entusiasmo incrível! Eram alegres, não faltavam... embora muitos fossem pobres”. Nas famílias pesquisadas todos estudaram, de geração à geração. A lembrança do nome das cartilhas, e a guarda de materiais como recordação revelam o apreço que têm pela memória do tempo escolar, como demonstra o Sr. Ângelo, ao comentar a respeito de sua Pasta Escolar. Seu filho, no final da entrevista, disse ao pai que foi válido ter guardado o caderno por tantos anos...

*Pode olhar, aí tem tudo os meus trabalhos, esse é o resumo do último ano. Aí tem problema da matemática, linguagem, caligrafia, história, está tudo aí ...*

*Eu guardei de lembrança. Porque aqui tem tudo os resumos principal dos meus estudos...*

*É uma relíquia. Eu guardei... os outros cadernos foi tudo perdido, mas isso aí eu fiz questão de guardar ele bem guardadinho, viu. (...) E era escrito tudo com aquela pena, saía meio borrado. (...)*

Por sorte, crianças como o Sr. Ângelo na época foram privilegiadas. Por exemplo, no ano de 1936, das 700 mil crianças paulistas em idade escolar residentes no campo, apenas 130 mil freqüentavam a escola. (Souza, id. *ibid.*)

Em entrevista, a professora Aninha relatou que os materiais didáticos na Escola Mista eram adquiridos com muita dificuldade.

*Era miseravelmente tido. A gente que arrumava tudo. Eles faziam mapas de São Paulo e do Brasil na minha classe. A gente comprava cartolina, eu fazia sociedade... (pedia contribuição para quem podia)... quem pode paga. Eles andavam com aquele caderno e livro debaixo do braço...*

Logo a professora Aninha conseguiu classe no Grupo Escolar Dom João Nery, removendo-se em 1946 da Escola Mista. Aposentou-se no Grupo Escolar Orosimbo Maia em 1962.

Conforme expressa Souza (1998b): “(...) inaugurava-se dessa forma o ‘tempo de desterro’, a passagem apressada e provisória do professor pela escola isolada em direção ao lugar sonhado – isto é, uma vaga no grupo escolar”. (p. 72)

Embora a depoente Célia Farjalat relate, no trabalho de Azevedo (2005), as dificuldades do início de carreira para as professoras recém formadas, pois se afastavam das famílias, dos filhos, para lecionarem em locais distantes da cidade,

No ambiente urbano, a educação revestia-se de grande importância, e o valor da demanda pela educação aumenta a procura pela Escola Normal, que passou a receber um grande número de alunas, pertencentes aos segmentos médios. Essa classe via no magistério uma possibilidade de ascensão social, e as jovens normalistas e futuras professoras principiaram a desfrutar de maior liberdade pessoal, advinda do exercício da profissão (...). (AZEVEDO, 2005, p. 82)

De maneira geral, a falta de professores foi frequente nas escolas isoladas. Em muitas delas o professor permanecia em licença, tanto que em 1904 o governo paulista estabeleceu a exigência do início da carreira docente em escolas isoladas. Após o cumprimento de um ano ou mais nessas escolas, eram frequentes as solicitações dos professores pedindo transferência ou remoção.

O delegado de ensino de Campinas, em 1936, ao questionar a “renovação didáctica insistentemente pregada nas Escolas Normas” advertiu:

Não ponho em duvida o valor dos jovens educadores e os conhecimentos por elles adquiridos; parece-me, entretanto, que necessitam de conhecimento mais real da vida do professor publico e de um preparo especial para as nossas actuaes escolas ruraes. Se, juntamente com os conhecimentos dos novos methodos didacticos, fosse possível dar-lhes um conhecimento seguro de uma technica de fácil applicação em escola mal dotadas e freqüentadas por creanças como a maioria das que vivem no meio rural, estou certo que muitos commissionamentos e muitíssimas licenças deixariam de ser requeridas. (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1936-1937*, p. 242)

Devido à presença das Escolas Normais em algumas cidades do Estado de São Paulo, é provável que em algumas realidades (privilegiadas) não prevaleceu a imagem do “professor leigo” para lecionar em escolas rurais, o que requer pesquisas que lancem dados sobre a questão. Schueler e Southwell (2009) em *Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes...* apontam que, a partir do final século XIX as Escolas Normais legitimaram-se como lugar adequado e especializado na formação de professores primários, já que anterior a esse contexto (no Império, embora já houvessem algumas Escolas Normais que formavam uma minoria) tais professores atuavam sem ter obtido formação específica, e desse modo aprendiam na prática – pela experiência. Legitimou-se também a matrícula feminina nestas escolas, ocasionando no maior número de mulheres - professoras primárias<sup>51</sup> - que passaram a atuar na crescente rede de escolas. Para as autoras

O “normalismo” organizou a institucionalização da pedagogia através de normas que ditavam até seus atos mais cotidianos, considerando a escola como o espaço privilegiado para o ensino dos valores do público, tornando o docente funcionário e figura central na divulgação de valores que configuravam o Estado-Nação que nascia. (SCHUELER e SOUTHWELL, 2009, p. 126)

As autoras afirmam ainda que o “normalismo” ajudou a construir uma imagem social e política do educador, imagens de docentes como pilares do projeto civilizador estatal, como “funcionários do Estado” e ao mesmo tempo “exemplos morais”. Em São Paulo as professoras - ex-normalistas - é que atuavam nas Escolas Mistas, embora estivessem apenas de passagem.

Esse desinteresse, desistência da escola rural decorrentes das dificuldades de condições de trabalho e locomoção equivalem, nos dias de hoje, à atuação docente nas escolas mais periféricas do município (salvo exceções). Estas podem representar áreas mais desprovidas de recursos (material e humano), mais vulneráveis à violência e ao descaso do governo e da sociedade, e os alunos de famílias mais pobres muitas vezes são estigmatizados, nutrindo baixa expectativa escolar.

---

<sup>51</sup> É fato que no ensino primário prevalece, historicamente, o perfil e a figura da professora, e não do professor, na instrução de crianças, ou como alguns teóricos denominam de “a feminilização do magistério” na América Latina. (cf. Marin e Sampaio, 2004)

- O relato de Dona Idalina: síntese das desigualdades

O universo humilde que circundava a Escola Mista aparece nítido no depoimento de Dona Idalina, ex-aluna de Dona Aninha. Ela fez contato comigo por telefone após a matéria publicada no Correio Popular em 12/09/2010 – *A escola que brotou no cafezal*, pelo jornalista Rogério Verzignasse, com o subtítulo ‘Pesquisa revela como eram educadas crianças da zona rural’, com base nesta tese (Anexo F). Dona Idalina narrou que a família morou num sítio onde hoje fica a região do aeroporto de Viracopos. Segundo diz, a família era humilde: “nós éramos pobrezinhos...”. A mãe vendia ovos, frango, vassouras percorrendo tudo a pé, e tinha muitos filhos. Ela e os irmãos vinham a pé para a escola com a mãe, que os deixava e ia para a cidade vender os produtos da roça. Disse que a cidade terminava onde hoje é a Avenida João Jorge.

Depois sua família morou na colônia do Mingone, e todos trabalhavam na cerâmica; ela tinha dez anos de idade quando já trabalhava na fabricação de tijolos. Ia para a escola junto com sua colega, filha do dono da cerâmica, pois estudavam na mesma classe. Disse que as crianças gostavam de ir para a escola. Quando as professoras vinham de charrete, os alunos corriam ao encontro delas.

Narrou que as duas turmas (de Dona Isabel e Dona Aninha) não se misturavam, ou seja, brincavam e lanchavam separadas, numa ordem rigorosa. As hipóteses para tal separação provavelmente deva-se ao fato de não existir funcionários (para evitar agitação ou confusão), aliando-se aos valores da época, que evocavam disciplina no ambiente. As meninas costumavam pegar taboa na beira do riacho, faziam nós e pulavam corda antes de entrarem para a aula (na sua recordação as crianças ou meninas brincavam, diferentemente das recordações do Sr. Ângelo, que afirmou que as crianças não brincavam naquela época, revelando que a perspectiva do brincar na infância não é igual para todos). O vegetal sujava as pernas e dona Aninha ficava brava, pois não admitia sujeira. Elas tinham que voltar para o riacho e lavar as pernas para assistirem aula. Conforme narrou, tinham que manter a limpeza e higiene, o respeito e obediência

Dona Idalina conta que muitas colegas da escola são amigas até hoje; frequentam quermesses nas igrejas da região. Enfatizou que dona Aninha não chamava sua atenção, pois era boa aluna. Uma vez a professora disse para sua mãe que Idalina era inteligente e que deveria continuar a estudar. Mas ela lamentou que era muito difícil se deslocar para

uma escola distante, já que a família não tinha recursos para arcar com os meios de transporte (“só as pessoas ricas tinham carro, nós éramos pobrezinhos... tínhamos que andar a pé”), por isso encerravam os estudos ali mesmo. Tal realidade usurpava sonhos de crianças que, apesar de pobres, desejavam continuar estudando, mas acabavam naturalizando sua condição inferior.

O relato de Dona Idalina ressalta o perfil de boa parte dos alunos da Escola Mista – uma escola que representou o atendimento educacional de um segmento popular na transição rural-urbana brasileira. Pela pesquisa histórica podemos ver Campinas como uma cidade que se destacou pelo seu desenvolvimento, mas também pela notória desigualdade social e educacional. Refletindo sobre a história da Escola Mista nos deparamos com a abordagem que a considera essencial para a época:

Imprescindíveis nas zonas rurais e em algumas localidades instaladas nas zonas urbanas, as escolas isoladas consolidaram como um modelo permanente de escola primária no sistema educacional paulista. Símbolo de carências e necessidades, essas escolas representaram a face menos auspiciosa da moderna escola primária paulista. Contudo, a enorme contribuição que prestaram à democratização do ensino não pode ser desconsiderada. Para muitas crianças a escolinha da roça ou da cidade era a única, e na ausência de outra, a melhor opção para a aquisição dos rudimentos da cultura escrita. (SOUZA, 2009b, p. 155)

O contraste entre as *escolas isoladas* rurais e os *grupos escolares* urbanos era expressivo até nos registros oficiais, conforme foi publicado no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*, em balanço sobre os problemas gerais do ensino primário no Estado. Argumentava-se em favor de sua existência, apesar de estar longe do ideal:

*Escolas isoladas* – O quadro das unidades escolares estaduais acusou, para o Estado, 471 escolas isoladas urbanas e 3.356 escolas isoladas rurais, dando o total de 3.827 institutos desse tipo.

**A ninguém é lícito ignorar a inferioridade da escola isolada em relação ao grupo escolar, tanto do ponto de vista técnico como administrativo. Mal instalada, sem atractivos para o aluno nem condições de grande eficiência para o professor, com a fiscalização dificultada pela sua própria dispersão, a escola isolada é aparelho que apenas se tolera onde não haja possibilidade de se criar grupo escolar. O professor, um só, trabalha sem a emulação da convivência e sem a orientação próxima do director. O corpo de alumnos, de trinta a**

**quarenta crianças oscillando entre sete e quatorze annos**, physica e psychicamente desiguaes, **não forma um todo homogêneo**, nem sob o ponto de vista social-escolar, nem sob o aspecto pedagógico. **O rendimento da escola é, no fim do anno**, por essas e outras causas, **quase sempre inferior ao que se poderia legitimamente esperar do esforço do professor**.

**Mas a escola isolada precisa existir**. Primeiro, em virtude da disseminação demographica. A zona rural e mesmo certos districtos de paz e pequenas cidades, com o seu reduzido numero de crianças, não ensejam a installação de grupo escolar. **A escola isolada se faz**, por isso, **em sua modéstia, um instrumento de penetração cultural, no campo e na matta**, e, quando entregue a professor efficiente, representa um padrão de vida social mais alta, posto aos olhos da gente inculta, mudamente convidada a nivelar-se por ella. (p. 219 – grifo meu)

Tal contraste fica muito bem sintetizado nesta passagem de Rassini (2008):

No Brasil, já no período republicano, a adoção do modo simultâneo tornou-se cada vez mais generalizada na zona urbana depois da criação dos grupos escolares, prédios especialmente construídos para reunir escolas menores que antes funcionavam isoladamente. Esse modelo antigo de escola primária geralmente se resumia a uma sala de aula, incrustada na casa do professor ou subvencionada pelo governo, arranjada em pequenas turmas (ou classes) de alunos, de diferentes idades e de diferentes níveis de aprendizagem (chamada atualmente de escola multisseriada), situação que os republicanos queriam mudar com o modelo do grupo escolar. Essas escolas isoladas continuaram a existir e existem até hoje, sobretudo na zona rural e em lugares com poucos habitantes. ( p. 99)

Na prática, porém, observam-se diferenças organizacionais, curriculares e na formação dos professores, seja nas diferentes modalidades de escola elementar, seja na extensão do curso, dos programas e quantidade de matérias, seja ainda na diferença salarial dos professores. Tais diferenças promoviam, desde o início da república, ao menos dois tipos de formação: a do grupo escolar (ou *eschola preliminar*), mais completa, voltada para os cidadãos do meio urbano, mais extensa e identificada com as inovações pedagógicas e tecnológicas; e a da escola isolada (ou *eschola provisória*), mais simplificada, dirigida aos cidadãos do meio rural, abreviada e mais próxima da então combatida escola imperial. Percebe-se, assim, o limitado alcance dessa escola moderna, uma vez que, nessa época, a maioria da população brasileira se concentrava no campo. (p. 100)

Com esta pesquisa pudemos olhar de perto a identidade de alunos e professora da Escola Mista, nos anos 1930-40, em sua singularidade e enquanto expressão de um grupo ou classe social na sua experiência escolar. Tal qual a separação hoje entre escola pública e

escola particular, em critérios de qualidade, no passado da transição rural-urbana essa separação dava-se entre Escolas Mistas e Grupos Escolares.

#### **2.3.4. Na condição provisória: uma escola de longa duração**

Na República vemos que a democratização do ensino deu-se de modo diferenciado para as classes sociais, num processo escalonado, “dosado”, no qual os cidadãos residentes nas zonas rurais ou periferias dos municípios, sendo trabalhadores, tiveram direito e acesso à educação somente na modalidade “alfabetização”, tirando-os da condição depreciada de analfabetos. Contudo, não havia a possibilidade de sonharem com outros níveis ou graus de ensino, pois sua condição social limitava tal acesso, já que não possuíam recursos financeiros para custear esse investimento (transporte, materiais etc.).

Kirchner (2010) analisa que:

O que corriqueiramente é dito sobre o trabalho desenvolvido nestas escolas é que não se almejava mais que instruir as crianças nas primeiras letras e nas quatro operações, ou seja, o principal objetivo era ensinar a ler, escrever e contar por serem estes conhecimentos úteis para sua vida. (p. 102)

Segundo a autora, esse modelo de escola foi duramente criticado, sendo elas classificadas como inoperantes, precárias, regidas por professores despreparados... “deveriam ser exceção e em breve erradicadas...”. (id., ibid.)

Ainda sobre a expressão “em breve erradicadas”, vemos que, esta modalidade escolar existiu até a segunda metade do século XX – portanto a história da Escola Mista teve longa duração. Tal constatação pode contribuir para relativizar a ideia de que os Grupos Escolares modernizaram a educação na República. Modernizaram de modo seletivo tanto quanto excludente, por privilegiar alunos do contexto urbano, fazendo prevalecer ainda as desigualdades de gênero e étnica, por exemplo, apesar da propaganda republicana construída sob o símbolo dos Grupos Escolares, como escolas democráticas. Portanto, a história da Escola Mista foi colocada “embaixo do tapete” da República, para não serem vistas, o que pode explicar o desconhecimento dessa primeira parte da história da “Escola do São João” pelos sujeitos do presente, e também a ausência de qualquer registro escrito

preservado na instituição quase centenária, salvo aqueles localizados no âmbito privado das famílias de ex-alunos que, com zelo, guardaram lembranças da escola.

Embora estejam datadas em décadas posteriores às recortadas neste capítulo, as figuras que seguem (22 e 23) ilustram a simplicidade da Escola Mista, determinante de sua “inferioridade” em relação aos Grupos Escolares.

Nesta figura vemos que a professora emite, de próprio punho e de forma improvisada, um “certificado” de “conclusão” do curso primário:

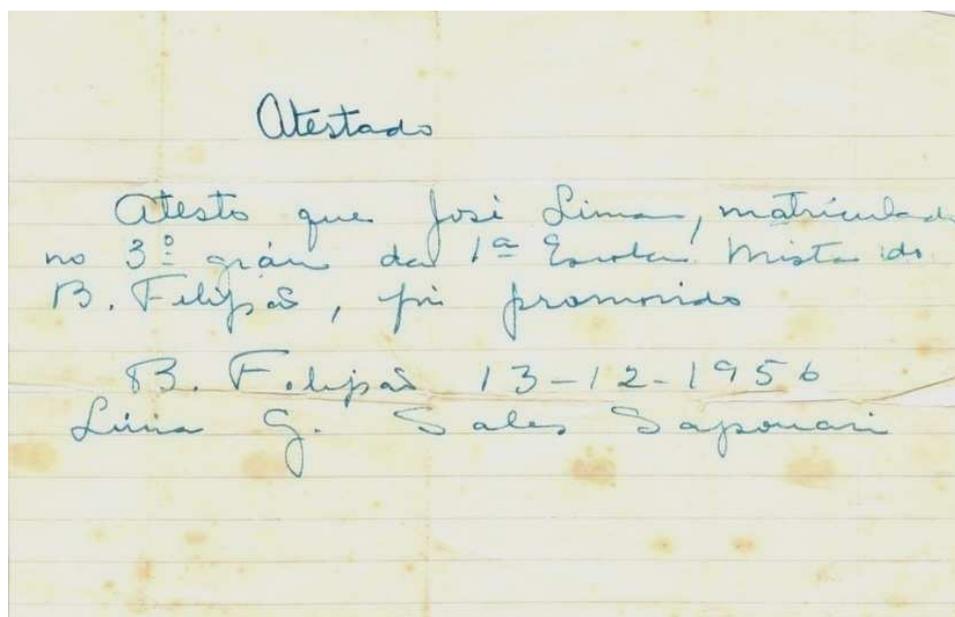


FIGURA 22 - “Atestado” de promoção na Escola Mista - 1956

Este documento não oficial (embora redigido e emitido pela professora), guardado como recordação, representa um comprovante de que o aluno da Escola Mista foi promovido na série em que cursava. No entanto, ali se encerrava sua experiência escolar... ele não concluiu o primário.

A mesma simplicidade pode ser vista na Figura seguinte, no Diploma de conclusão do curso primário, quando a 4ª série passou a existir em classe multisseriada. A professora rasura o documento oficial reescrevendo por cima do impresso as adequações: no lugar de Grupo Escolar ela escreve Escola Mista, e no lugar de Diretor ela escreve Professora, assinando em seu lugar, sendo ela a responsável numa escola que não tinha nem diretor (a) e nem secretário (a). O modelo do diploma vinculava-se à estrutura do Grupo Escolar.



FIGURA 23 - Diploma do curso primário da Escola Mista - 1961

Prevaleceu a instalação e manutenção dessa Escola Mista pelas famílias e comunidade, por um lado, e por outro o descaso por parte do Estado Liberal – nem tão laico nem tão democrático – pois se utilizou oportunamente da estrutura religiosa para implantar a escola encarregada de suplantar a cultura estrangeira dos imigrantes trabalhadores substituindo-a pela cultura nacional. Nem tanto democrático porque, além de apagar a cultura estrangeira de origem, impôs certa exclusão educacional às crianças trabalhadoras – alunos assíduos que não tiveram o direito de concluir o primário até a segunda metade do século XX. O próprio Estado legitimava essa forma de exclusão, justificando-se com teses que comprovavam o desinteresse das crianças “desse meio” para o estudo. Se na época suplantava níveis de ensino, hoje oficializa a promoção automática às classes populares, assegurando a obtenção do diploma, porém sem o aprendizado adequado e condizente às exigências da vida social contemporânea.

### **Capítulo 3 - Escola Mista na República: entre ambiguidades políticas e educacionais**

(...) a escola primária registra a história da democratização da cultura. Ela, ainda que marcada pela exclusão social, dá a conhecer o significado da educação escolar para mulheres e homens comuns. Trata-se de uma história que se conecta com as experiências e lutas das camadas populares, com as expectativas e os anseios por elas depositados na escola como possibilidade de melhoria de vida, de ascensão social mediante melhores empregos e salários, como oportunidade de participação política, social, econômica e cultural. (...) Portanto, recuperar essa história significa valorizar a escola pública reconhecendo o direito que a sociedade tem à memória e ao passado histórico de uma instituição por ela estimada e que vem exercendo ao longo do tempo um papel central na experiência infantil.

*Rosa Fátima de Souza e  
Luciano Mendes de Faria Filho*

Apresentei no primeiro capítulo a História do bairro Felipão face à comunidade de imigrantes que se formou, no início do século XX, nesta localidade do município de Campinas, a partir da expansão cafeeira e o desenvolvimento urbano desencadeado na conjuntura republicana. No segundo capítulo analisei a cultura escolar produzida na Escola Mista deste bairro rural, através de testemunhos de ex-alunos e ex-professora, como parte da educação pública campineira, paulista e brasileira, em relação às suas características peculiares face à expansão do sistema público de ensino e à política nacionalista lançada pelo Governo Vargas.

Neste, pretendo discorrer sobre os embates pedagógicos e políticos do contexto no qual circunscreve a história da Escola Mista estudada, envolta nos processos de escolarização republicanos inspirados em diversas matrizes de pensamento: liberal, democrática, autoritária... por vezes, difíceis de caracterizar.

### 3.1. Dados sobre a transição rural-urbana brasileira

Entre os anos 1920, 30 e 40, sendo 30 o marco que alavancou a modernização do país em regime republicano, vemos um percurso marcado por ambiguidades na história política e educacional, dada a expressão de diversos projetos que reivindicavam concepções ora liberais, ora conservadoras, em conjunturas configuradas por totalitarismo, populismo e luta pela democracia. Ainda nesse processo histórico assistimos aos movimentos de proximidade e separação Estado/Igreja no estabelecimento da laicidade em relação à educação, em plena transição rural-urbana onde o sentido do democrático passa a contornar o moderno.

A urbanização e a industrialização, como traço determinante na sociedade, irão se consolidar na 2ª metade do século XX, ocupando a escola um lugar importante nesse processo modernizador, moldando corpos e formando mentalidades com sua pedagogia. No desenvolvimento de Campinas, os fluxos migratórios foram preponderantes, deixando marcas bem localizadas em alguns pontos geográficos da cidade, sinalizadas pela própria história da escola pesquisada. O presente trabalho buscou contribuir para o conhecimento acerca dos desdobramentos da democratização da educação na república, através da história da Escola Mista do bairro Felipão.

Sobre a transição rural-urbana que circunscreve a análise histórica dessa instituição, Martine e McGranahan (2010) enfatizam que o Brasil vivenciou uma das mais aceleradas transições urbanas da história mundial, na segunda metade do século XX, transformando-se rapidamente em um país rural e agrícola para um país urbano e metropolitano. No entanto, tal mutação não se processou de forma harmoniosa, já que os segmentos mais pobres, embora sendo maioria social, tiveram que enfrentar a exclusão. Os autores afirmam que,

Através dos séculos, a desigualdade tem sido reproduzida e aprofundada pelas estruturas sociais e culturais que predominaram nos ciclos coloniais, imperiais, republicanos, militares e democráticos, chegando a mostrar sinais de arrefecimento apenas nos últimos anos. (...) Profundamente arraigada na cultura e nas instituições, essa desigualdade tem contribuído para imunizar a sociedade contra o reconhecimento do direito à cidade da população de baixa renda (...) (p.12)

Ainda, segundo os autores, o ciclo econômico do café, com a produção cafeeira localizada principalmente no interior de São Paulo, desencadeou profundas mudanças

econômicas e sociais, com o fim da escravatura e a conseqüente chegada dos trabalhadores imigrantes europeus, que fez implantar um processo de modernização com a mecanização, transporte ferroviário, alavancando os processos de produção e comercialização. Isso trouxe melhorias nas condições de vida, saneamento, trabalho assalariado, mercado interno, dentre outros. Desse modo, a economia cafeeira foi determinante no desenvolvimento econômico e demográfico, dando base à urbanização predominante no século XX. A crise econômica mundial de 1929 afetou essa estrutura, obrigando o país a voltar-se para o mercado interno, organizando a economia em torno da industrialização (com a substituição de importações), o que gerou investimentos nos sistemas de transporte e comunicação com o intuito de integrar os mercados regionais, delineando uma nova realidade. De acordo com Brito (2006), a grande expansão urbana no Brasil, ocorreu na segunda metade do século XX e, somente na década de 1960 a população urbana tornou-se superior à rural. O rápido processo de urbanização, que levou à concentração da população nas cidades, transformou-as em difusoras de novos padrões de relações sociais e de estilos de vida. A instrução formal pela via da escola, por exemplo, legitimou-se como padrão.

Portanto, o paradigma urbano-industrial que se estabeleceu passou a demandar elevação no nível educacional do país. Segundo dados do Ministério da Educação e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)<sup>52</sup>, as estatísticas sobre o crescimento demográfico brasileiro face à urbanização mostram que as taxas de analfabetismo, para uma população de 15 anos ou mais, vêm caindo interruptamente ao longo do século XX, outrora, na primeira metade deste século, praticamente metade da população brasileira era analfabeta, conforme podemos visualizar na Tabela a seguir:

---

<sup>52</sup> O primeiro Censo realizado pelo IBGE foi o de 1940.

TABELA 3 – Analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais em algumas décadas dos séculos XX-XXI

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	TAXA DE ANALFABETISMO	POPULAÇÃO RURAL	POPULAÇÃO URBANA
<b>1920</b>	30 milhões	65,0 %	84 %	16 %
1940	41 milhões	56,1 %	69 %	31 %
1950	51 milhões	50,6 %	63 %	37 %
<b>1960</b>	71 milhões	39,7 %	55 %	45 %
2000	169 milhões	13,6 %	18 %	82 %
2010	190 milhões	9,6 %	15 %	85 %

Fonte: IBGE

Também observamos que os índices da população rural e urbana em relação aos dois extremos (1920 – 2010) se invertem completamente – o urbano se estabelece definitivamente como padrão social, a população se multiplica de forma muito expressiva, sem que o analfabetismo tenha sido ainda erradicado. Ao situarmos a história do bairro Felipão e o surgimento da Escola Mista nos anos 1920 na projeção dos dados apontados da Tabela, e sua existência até a década de 60, vemos que nesse recorte temporal as taxas da população rural e urbana começaram a se equilibrar, ainda que com vantagem para a rural; de 20 a 60 a população geral mais que dobra e sua maioria passa a ser alfabetizada. Embora esses indicadores apontem algumas tendências que revelam profundas mudanças sociais, no entanto, se contradizem com a realidade da Escola Mista nesse longo período em que se manteve, sem ter recebido em sua estrutura nenhuma melhoria por parte do Governo, o que revela o descaso com esse modelo de escola primária e com a população por ela atendida, na periferia.

### **3.2. Notas sobre a modernidade educacional brasileira e o reconhecimento da história da Escola Mista**

Em plena consolidação da República instaura-se uma Ditadura na história política do Brasil, na década de 30 com Getúlio Vargas, projetando ideologias em disputa no jogo

político configurado, com matrizes diversas de pensamento, compondo o campo do Estado getulista tais como: modernistas, fascistas, anarquistas... Distintos projetos políticos e pedagógicos apresentaram-se em embate nesse contexto que instituiu reformas vislumbrando progresso, através de um projeto centralizado no Estado. “O reformismo, imerso no processo de modernização do Terceiro Mundo, operou entre conservadorismos e mudanças para refinar, pela via da escola, a normalização, seleção e exclusão sociais”. (De Rossi, 2005, p. 951)

No entanto, advertem Diaz & De Rossi (2011), nenhuma corrente política defendeu “a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua identidade étnica e cultural”. (p. 40). A raiz do preconceito (enquanto representação depreciativa do brasileiro) deve-se, de certo modo, à construção de “imagens de um povo ‘sem instrução’, que foi diferenciado no trabalho e discriminado na sociedade” (p. 48), o que justifica a política higienista-nacionalista de regeneração posta na época.

Capelo (2003) argumenta que, apesar dos discursos includentes do liberalismo, o que vemos na verdade é a produção de mecanismos excludentes no interior da escola, pela própria modelagem da mentalidade nacionalista, que implicou na diluição das diferenças. “As narrativas nacionais são excludentes, pois a suposta nacionalidade neutraliza diferenças e desigualdades, implica homogeneidade e instaura a modernidade que conduz ao mito da massa” (p.109). Historicamente a escola pública é mediadora do controle e regulação dos saberes, fazeres e comportamento, diz a autora. A missão pedagógica de civilizar as massas rudes atendeu ao paradigma de que modernidade e civilização se opõem ao arcaico e rural. Assim, o projeto de civilização nasce nas cidades, ou seja, a civilização é urbana e a cidade passa a ser o *locus* da modernidade, do qual o mundo moderno se alicerça na ciência, na técnica e no progresso. A ideologia liberal que fundou a modernidade propagou o conceito de igualdade formal, e a ideologia do nacional instituiu um padrão homogeneizado que implicou na diluição das diferenças étnicas, tarefa incumbida à escola de massas pela via das políticas públicas, orientados por princípios monoculturais que sempre desconsiderou os sujeitos reais, suas diferentes origens e identidades.

A pesquisa sobre a Escola Mista do bairro Felipão revelou que seus alunos, ainda que sendo brancos, descendentes de europeus e cristãos (em sua maioria), foram afetados

por processos de exclusão, pelas suas identidades enquanto trabalhadores rurais e imigrantes, moradores de periferia, tal como revelou a dualidade do ensino no interior do mesmo sistema público paulista. Essa tem sido a herança na nossa moderna sociedade, e que se reflete até os dias de hoje, pela permanência da separação social/educacional que divide as classes sociais na cidade.

Implantadas sob o discurso democrático liberal, as Escolas Mistas retrataram a inclusão/exclusão educacional das crianças trabalhadoras, descendentes de imigrantes, pois serviram para nacionalizar, inculcar valores, dar base para o trabalho e para a vida social, mas não para conferir o diploma primário a estes contingentes de cidadãos, assegurando que não seriam retirados de seu lugar social. Desse modo, a política postava os limites da inclusão: “o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho...”. (Faria Filho; Pineau, 2009)

Face às ambiguidades de projetos políticos e pedagógicos em embate na Era Vargas, a inspiração iluminista foi um dos referenciais principais que marcou a República, ainda que o liberalismo brasileiro tenha sido atravessado por ditaduras. O paradigma moderno da Educação é apresentado por muitos historiadores da educação, ao discorrerem sobre o caráter democrático da escola na sociedade moderna, construído sob lutas e contradições. (Boto, 1996, 2003, 2005; Cambi, 1999; De Rossi, 2004, 2005; Saviani, 2005).

As matrizes ideológicas das instituições educativas modernas basearam-se nas utopias da modernidade democratizante, no nascimento dos sistemas públicos de ensino. Nesse caso, reflete De Rossi (2005) sobre o par antigo/moderno, o sentido do moderno enquanto novo passa a significar ruptura com o passado. “**O novo** que implica nascimento, **esquecimento**, ausência **de passado** (...). Com a Revolução Industrial, os tempos foram rodeados de *novo*...” (p. 937) [grifo meu]

Os iluministas plantaram a crença de que a instrução melhora o indivíduo e civiliza a nação. Com base no ideal de igualdade projetaram, para todas as crianças em idade escolar, a oportunidade de acesso à escola. Democracia, ciência e razão deveriam estar na base da educação, como promotoras da liberdade, da justiça e da liberdade, pois o conhecimento emancipa o indivíduo e forma sua consciência. A instrução pública seria, pois, estratégia do Estado para promover a equidade, através de um projeto político-social. Pela utopia que norteava o plano educacional de Condorcet, em plena Revolução Francesa,

é possível compreender o desencadear das reformas que, “nos séculos XIX e XX, caminhavam em direção à constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada – para todas as crianças”. Desse modo, Condorcet elaborou a utopia educacional e o próprio ideal de sociedade republicana e democrática ao fixar os princípios de educação moderna – o ideário democrático-liberal da escola pública, que inspirou na organização de políticas públicas, visando obter progressivamente a minimização das desigualdades pela concomitante promoção da única desigualdade natural e legítima – a dos talentos, dos dons, da capacidade de cada um. (Boto, 2003)

Contudo, o nível primário de ensino seria o único que poderia ser, de fato, estendido à todos os cidadãos, sendo que, gradativamente, essa oportunidade de acesso à escola seria ampliada pelo poder público. No Brasil, a perspectiva iluminista para a educação de massas já se introduziu no Império, pela projeção da “necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social” (Faria Filho e Pineau, 2009). No entanto, “O caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claro os limites da inclusão” (p. 103). Portanto, no século XIX temos a base do modelo escolar chamado de *escola de primeiras letras*<sup>53</sup> – escola primária – como um lugar próprio, específico destinado à instrução de crianças e jovens. Dizem os autores:

No Brasil, a Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 regulamentou o dispositivo constitucional de gratuidade da instrução primária, disciplinando sua abrangência. Essa legislação determinou a abertura de escolas de primeiras letras para meninos e meninas, em separado, nas cidades e vilas mais populosas do Império. Com claro intuito de abranger o território nacional, estabeleceu um repertório curricular mínimo a ser difundido pelas escolas: leitura, escrita, aritmética, geometria, doutrina religiosa, língua nacional, história nacional. Para as meninas, houve redução quanto aos conteúdos de geometria e inclusão do ensino de habilidades domésticas, como “bordados e agulhas”. A lei também definiu o uso do método de Lancaster, ou de ensino mútuo, apropriando-se de modelos pedagógicos em franca difusão e circulação na Europa e nas Américas. (FARIA FILHO e PINEAU, 2009, p. 117)

Concluem os autores que, em quase todas as províncias do Império do Brasil, a instrução elementar foi regulamentada após o Ato Adicional de 1834, que atribuiu “às

---

<sup>53</sup> Conforme salienta Shieh (2010), nessas escolas originalmente se adotava o método individual de ensino, e ainda aponta que as escolas isoladas foram herdadas dessas escolas de primeiras letras, pois o mesmo professor lecionava para crianças de diferentes idades e níveis de aprendizado.

Províncias a autonomia para legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, incluindo a formação e recrutamento de docentes”, estabelecendo um modelo descentralizado de instrução, o que fez criar variados sistemas públicos de ensino no país. (id. *ibid.* p. 118)

Por suposto, o movimento revolucionário iluminista inaugurou o debate em torno da necessidade, extensão e qualidade de uma instituição escolar financiada e regulamentada pelo Estado, que pudesse atingir sistematicamente amplos setores da população nos territórios nacionais. No entanto, em termos reais, há que se problematizar os limites impostos para o acesso às classes populares, destinadas a receberem uma educação mais rápida, reduzida a um treino e a uma disciplina para o trabalho. (Piozzi, 2007)

Entretanto, vale ressaltar que o pressuposto educacional moderno se caracteriza pela ambiguidade, no compasso das políticas sociais que também se mostram ambivalentes, pois, por um lado, expressam instrumentos de controle social pela ação do Estado, e por outro, passam a compor estratégias legítimas de expansão de direitos sociais, econômicos e culturais (cidadania), e que repercutem, por vezes, na melhoria das condições de vida dos grupos sociais menos privilegiados (Afonso, 2001). Tal ambiguidade é bem explicada por Cambi (1999) em *História da Pedagogia*, ao mostrar que a história da modernidade traz a tensão entre os impulsos para a libertação (das classes, indivíduos, ideias etc.), mas faz prevalecer, no entanto, a conformidade com as normas instituídas e reguladas pelas instituições sob o controle do Estado. Transcorre, pois, uma idealização da liberdade, mas na verdade o indivíduo é moldado por modos racionais de civilidade. A pedagogização da sociedade está centrada no Estado, embora outros poderes também atuam sobre os indivíduos. Corpo e consciência interiorizam modelos de normalidade, produtividade e docilidade. Tamanha contradição faz da modernidade um processo inconcluso e dramático, diz o autor.

Certamente, a escola moderna foi também outra coisa; foi igualmente uma etapa da emancipação dos indivíduos (...) e das classes sobretudo populares (...); foi um “lugar” social complexo e ambíguo, onde ideologia e crítica se enfrentam e se opõem, dando vida a processos que... ampliaram sua identidade e seu projeto (pondo-a ora como escola libertadora ora como escola da conformação). (CAMBI, 1999, p. 207)

Boto (2005) sintetiza, na história da escola moderna e da democratização do ensino, três gerações de direito do cidadão à educação, transcorridas, por suposto, em três fases. A primeira geração de direitos se formou no Iluminismo através dos revolucionários franceses, e que expressou os direitos políticos pela conquista do direito ao voto e à participação na vida civil. A segunda geração de direitos transcorreu das lutas sociais que se travaram em meados do século XIX, através das revoluções burguesas, que reivindicavam igualdade na conquista pelos direitos sociais: à luz do princípio da igualdade humana, os sujeitos passaram a ter oportunidades equânimes na vida pública. Finalmente, no século XX delineou-se uma terceira geração de direitos no mundo ocidental: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, à defesa de diferenças. Estes decorrem da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, no final da Segunda Guerra Mundial, dos movimentos estudantis da década de 1960, com a expressão da contracultura que demandou por direitos de minorias consideradas excluídas ou desvalorizadas na vida social (mulheres, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, jovens, idosos, portadores de deficiências), dentre outros movimentos.

Esta escola moderna seria *universal* por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos... Supunha-se *única* porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto aos seus conteúdos e aos seus métodos, para todos os estudantes, independente de quaisquer identidades. Sendo assim,

os direitos de primeira geração situam-se no postulado de um ensino universal, para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças. Essa seria (...) a primeira exigência quando se pensa a educação como direito público. Seria (...) ilegítimo formular o roteiro dos direitos à educação sem considerar democrático tal intento primeiro e primário de expansão das oportunidades escolares. (...) Expandir a escola é imperativo político, sendo, portanto, declinável dever do Estado. No que diz respeito à saudosa qualidade do ensino quando a rede de escolas incorpora uma população mais ampla (...): não se podem aferir padrões de qualidade sem indagar a quem se atribuem os mesmos padrões. **Diante de uma população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de freqüentar a escola é, em si mesmo, um avanço. (...) Perante aqueles que, anteriormente, eram delas excluídos, freqüentar a escola é um ganho. Portanto, é direito democrático de primeira geração.** (BOTO, 2005, p. 787) [grifo meu]

Na história educacional paulista, Souza (1998b; 2006) analisa os desdobramentos da política educacional restritiva às escolas isoladas rurais (Escolas Mistas), já que as reformas educacionais que visavam uma modernização do ensino contemplaram sua expansão excluindo de certo modo a população rural (que era maioria), pois não ofereceu o mesmo tipo de educação primária a esses segmentos, que deveriam se contentar com um esboço de instrução, conforme expressam as citações abaixo.

Criados especialmente para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural; isso em uma época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo. O problema do privilegiamento dos núcleos urbanos não estava somente na adoção de uma instituição de melhor qualidade como eram os grupos. O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas, embora elas fossem consideradas imprescindíveis para a instrução pública do Estado.

(...) A necessidade das escolas isoladas era um fato incontestável. Durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares das cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para os professores. (SOUZA, 1998b, p. 51)

A contradição entre os princípios liberais e republicanos, norteadores do discurso político reformador, e a realidade concreta dá-se pelos projetos que promoveram a ampliação do acesso à educação (pelas medidas democratizantes de expansão do ensino) e a desigualdade educacional instituída de modo legítimo no próprio sistema (pela duplicidade de modelos escolares/curriculares em função das categorias sociais), em movimentos simultâneos de inclusão e exclusão. Assim,

Consequentemente, foram estabelecidos diferentes programas para os diferentes tipos de escolas primárias, significando, no limite, diferentes projetos culturais e de disponibilidade de acesso à cultura aos vários grupos sociais. (SOUZA, 2006, p. 128)

De fato, o ensino primário de oito anos de duração fora proposto no país no início do período republicano, mas o que se consolidou foi uma escolaridade elementar de três ou quatro anos de duração. (id. *ibid.*, p. 152)

A autora analisa ainda que as escolas refletem as divisões e segregações sociais e espaciais que marcam o desenvolvimento das cidades nas sociedades capitalistas. No entanto, reitera o argumento de que, ainda que mínimo, o ensino oferecido pelas escolas mistas/isoladas conferiam um sentido democrático no atendimento dos direitos sociais fundamentais à população rural, reverberando a complexidade da questão e ampliando o seu debate.

Em torno do *estudo*, criou-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, revestia-se de um bem de extremo valor social.** (SOUZA, 1998b, p. 86) [grifo meu]

A abordagem teórica apresentada sinaliza que esses historiadores da educação tendem a considerar como democrático o processo histórico de modernização e expansão da educação pública na República, apesar de suas contradições. Dermeval Saviani (2005) em *História da Escola Pública no Brasil...* tece uma síntese ao formular uma periodização dessa história, da qual distingue duas etapas, nomeando a primeira de “os antecedentes” e a segunda de “história da escola pública propriamente dita”, tomando a República como marco divisor:

A primeira compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas “aulas régias” instituída pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal, inspiradas nas ideias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas (...) de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

**A segunda etapa se iniciaria em 1890 com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública propriamente dita. Nela poderíamos distinguir os seguintes períodos: 1º criação das escolas primárias nos estados (1890-1931), impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; 2º regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961), incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; 3º unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada (1961-1996) que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.** (SAVIANI, 2005, p.12) [grifo meu]

No entanto, problematizamos: se os “Grupos Escolares” correspondem à “história da escola pública propriamente dita”, é preciso dar mais visibilidade à história das Escolas Mistas que instruíram, por muitas décadas, a maior parte da população nos aspectos mínimos. Nesse sentido, Shieh (2010) avalia criticamente:

(...) longe de uniforme, **a ação do Estado foi pautada pelo desigual grau de importância dada a cada uma das escolas primárias e, logo, aos grupos sociais que as frequentavam.** Em outros termos, **a política educacional do período acabou por revelar-se altamente discriminatória, ao engendrar uma profunda hierarquia sócio-espacial.** Consequentemente, o acesso das crianças aos saberes escolares variava conforme o meio em que as mesmas residiam... (p. 76) [grifo meu]

Com a pesquisa foi possível compreender que, somente na segunda metade do século XX a educação primária de 1º Grau (Lei 5692/71) ou o ensino fundamental (LDB 9394/96) se democratizou, conforme a promessa lançada na modernidade, para o conjunto da população brasileira, dentro dos limites apontados. E esclarece que, ao contrário do que se acredita, grande parte dos cidadãos trabalhadores (com determinada faixa etária) não tem escolaridade completa não por ignorância, desinteresse pelo estudo ou porque tinha que trabalhar, mas sim porque o Estado não oferecia a modalidade de educação básica acessível a todos, ou seja, eram impostos limites do acesso educacional aos segmentos sociais das áreas rurais. No entanto, a ênfase colocada nos estudos históricos que tratam da modernização republicana, através das reformas educacionais que implantaram os Grupos Escolares como modelo de educação pública, encobre a realidade excludente vivenciada por grandes contingentes de crianças trabalhadoras alijadas do direito universal à educação, pois não puderam concluir o primário, já em contexto industrializado. Sendo assim, o processo de democratização transcorreu e vem transcorrendo, historicamente, de modo segregacionista. Vê-se pela mutilação educacional imposta às camadas sociais rurais, já que os direitos iguais enquanto cidadãos existiram apenas formalmente...

Na verdade, levaram muitas décadas para os Grupos Escolares substituírem as Escolas Mistas, que desapareceram no portal da Ditadura. Elas existiram nas franjas das cidades, em sua parte rural que com o tempo se transformou em periferia. A própria política que criou os Grupos Escolares promoveu o sombreamento da história das Escolas Mistas

por serem precárias, improvisadas, incompletas, inferiores. Contudo, seu desaparecimento não deve implicar na demolição de sua história... aqui reconhecida e reavivada.

Fica a questão: Por que o 4º ano (condição para concluir o primário) não era oferecido, ainda que na estrutura multisseriada? É bem provável que era para retrain a saída desses trabalhadores do campo e fixá-los no trabalho do contexto em que estavam, ou ainda para evitar o êxodo rural que pudesse acarretar em problemas sociais nas cidades.

Se essas escolas, que eram para ser “provisórias”, duraram mais de meio século, é preciso então relativizar as afirmações<sup>54</sup> “*Com a criação dos grupos escolares, em substituição às escolas isoladas...*”; “*primeiros grupos escolares... instituições escolares consideradas pioneiras no Estado de São Paulo...*”, pois nem as escolas isoladas foram substituídas de imediato, e nem os grupos escolares foram pioneiros ou modalidade predominante de educação primária, salvo como instituições modelares, sendo necessária então uma revisão na própria historiografia educacional. Se numa cidade industrializada como Campinas a Escola Mista existiu até os anos 60, nas cidades pequenas espalhadas pelo Estado de São Paulo provavelmente elas se mantiveram também. Com o tempo os Grupos Escolares se estabeleceram definitivamente, no decorrer do processo de transição que acompanhou a própria transformação da sociedade. No entanto, não foi capaz de manter o mesmo padrão de sua origem, quando finalmente se massificou, dada a expansão rápida e isenta de planejamento (Souza, 2008; Souza & Faria Filho, 2006)). Com a reforma educacional de 1971 os Grupos Escolares foram transformados em Escolas Estaduais de Primeiro Grau, de oito anos.

\* \* \*

A partir da problematização posta sobre as ambiguidades no processo modernizador instaurado com a república, na transição rural-urbana brasileira, contribui para esta reflexão o conceito de representação apresentado por Chartier em *A História Cultural – entre práticas e representações* (1988): “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.” (p. 17)

---

<sup>54</sup> Frases ou expressões extraídas de publicações de Anais de congressos, livros e artigos acadêmicos recentes.

No caso paulista, o discurso modernizador que embasou um conjunto de reformas democratizantes revelou, na prática, uma hierarquização/segmentação em relação às escolas rurais comparadas às urbanas. Chartier explica que tais discursos não são neutros. Ao contrário, têm como intenção produzir estratégias e práticas impositivas aos grupos menosprezados/dominados no plano político, social, educacional, discursivo etc. As estruturas do mundo social são historicamente produzidas pelas práticas modeladoras das demarcações, classificações, posições e divisões sociais de grupos ou indivíduos em relação ao seu lugar na sociedade, fato que explica a representação negativa sobre as Escolas Mistas e a face ambígua da democratização da educação na República. Instruir, apenas o suficiente para integrá-los na sociedade, levando-os a incorporar normas básicas de civilidade e de cultura nacional, sem retirá-los, no entanto, de sua condição de trabalhadores produtivos no sistema. Possibilitar a eles o diploma do 4º ano abriria chances de ascensão e mobilidade social que poderia tirá-los da sua condição subalterna. Eles mesmos justificam que pararam de estudar porque tinham que trabalhar. Não questionam o fato de que não continuaram os estudos porque o Estado não oferecia o 4º ano, isto é, assimilaram a ideologia de que esse era o destino natural aceito por todos. Vieram para trabalhar – essa era a essência de suas identidades. Estudar e diplomar-se no nível primário não se legitimou como um direito para os trabalhadores rurais, salvo a alfabetização.

Portanto, o Brasil que se modernizou a partir de 1930, na interface da República, do populismo, da ditadura, do liberalismo, modernizou para poucos. O fato de seus alunos serem descendentes de brancos, europeus e cristãos, em comunidade agrícola pode explicar a permanência da escola naquele bairro, por quase cem anos, em contexto periférico da cidade. De qualquer modo, a cultura escolar herdada da antiga Escola Mista se enraizou ali, e os reflexos da representação negativa não impediram sua continuidade permeada por constantes mutações em sua história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desencadeada pelos depoimentos de ex-alunos, de uma ex-professora e referenciada por fontes documentais diversas, teve como objeto de estudo a história da Escola Mista que existiu no bairro Felipão, no município de Campinas, entre as décadas de 1920 e 1960. Tal narrativa foi interpretada pela via principal da cultura escolar e das tensões existentes entre os processos instituídos pelas reformas educativas, no decorrer dos embates entre projetos políticos e pedagógicos no contexto republicano.

Justificativas, inspiradas na ampla revisão bibliográfica, apontaram que são raros os estudos sobre a história da educação rural no Brasil e que a diversidade de escolas públicas primárias paulistas é tema ainda insuficientemente investigado pela História da Educação Brasileira. (Almeida, 2005; Souza, 2006, 2008; Shieh, 2010)

Com aportes teórico-metodológicos inspirados principalmente em Viñao Frago (2001), Portelli (1997), Souza & Faria Filho (2006), Schwartzman et. al. (2000), pautou-se na seleção e análise de fontes documentais imagéticas, escritas (em especial do arquivo da instituição escolar) e na história oral, ou seja, em depoimentos dos entrevistados, levando em conta a ampliação da noção de documento escolar conforme Le Goff (2003) e Diana Vidal (2007).

Em Viñao Frago (2001) destaquei sua definição de cultura escolar: um sedimento formado por camadas ao longo do tempo, e que reflete concepções, ideias, hábitos e práticas manifestas em forma de tradições seguidas e transmitidas de geração a geração. O historiador, ao tecer a história das instituições escolares, faz a arqueologia da escola, e nessa “escavação” e encontro com os vestígios, identifica traços que permanecem e que duram, apesar das sucessivas reformas educacionais e suas determinações, ora seguidas, ora ignoradas pelos sujeitos em suas ações.

Os objetivos principais, que inspiraram na construção dos capítulos, foram:

- 1) narrar a história de uma comunidade de imigrantes italianos
- 2) caracterizar a cultura escolar da Escola Mista
- 3) analisar a expansão do ensino paulista
- 4) organizar as fontes documentais para a escola

Buscou-se problematizar a Escola Mista no movimento mais amplo das reformas educacionais conduzidas pelo governo republicano paulista e suas promessas democráticas de escolarização pública, no contexto da então política nacionalista do Estado Novo e do totalitarismo vigente. No interior da Escola Mista estudada, foi possível visualizar algumas das peculiaridades dessa modalidade de escola primária e suas ambiguidades nesse processo histórico.

Estruturado em três capítulos, destaco a seguir as ideias centrais desenvolvidas no decorrer do trabalho:

1 - Nessa história local a escola do bairro Felipão nasce em 1920 pelas mãos da professora Balbina Cesarino Silva (1885-1928), que passou a viver junto com a comunidade, sendo solteira, de ascendência negra e católica. Ocupou um papel importante ao trazer o passaporte da instrução para os filhos de imigrantes italianos que fundaram aquele lugar. Seu avô, Antonio Cesarino, fundou um colégio feminino no Império, onde toda a família lecionava, e sua mãe, também Balbina, era alfabetizadora. Seu sobrinho, Antonio Cesarino Jr., alfabetizado pela tia Balbina, foi aluno do Colégio Culto à Ciência e tornou-se ilustre professor da USP. A Escola do Felipão faz parte do legado educacional deixado por uma família campineira de negros educadores na história do município.

Importante considerar a ampliação feita por Leny Azevedo & Ana Regina Pinheiro, (2011), em seu artigo intitulado *Criação da escola de formação de professores: imprensa e afirmação de uma cultura escolar (Campinas, 1901-1903)*, que atentam para o reforço de uma tradição da profissionalização associada a uma tarefa feminina, que direcionava as mulheres para serem consideradas as melhores educadoras para o trabalho pedagógico com crianças, em que o amor e a doçura, as atitudes de preocupação e cuidado com os outros seriam as vias socialmente aceitáveis para desenvolver atividades educativas. Essa visão ingênua chamava a atenção para a permanência da idealização que exerce relevante papel, relacionada à homogeneização de valores acerca da profissão docente. Ainda hoje percebemos a predominância feminina nas escolas primárias, obedecendo à dinâmica de que as mulheres participam de alguma forma das regras do jogo do mercado de trabalho e dos círculos de prestígio e poder. (p. 27)

2 - Nascidas simbioticamente, igreja e escola despontam como as duas referências na comunidade, pelo valor cultural que representam. Uma instituição serviu de suporte para

agregar a outra, atendendo famílias de geração em geração. O catolicismo representa um traço cultural seguido pela tradição, e a escola passa a representar um símbolo cultural/social de pertencimento. Passar por ela credencia os sujeitos a participarem da cidade, da sociedade que os recebe vindos de outro lugar. A mestra passou a veicular a cultura letrada pela instrução elementar, como bem social necessário à integração e socialização dos filhos de estrangeiros. Nesta região da cidade de Campinas é possível identificar traços do rural e do urbano coexistindo e interagindo pelo movimento passado/presente, e pelo nexos das dinâmicas migratórias protagonizadas por classes trabalhadoras que se apoiavam na família, na religião e na instrução como estrutura que colaborava com o trabalho. O perfil das famílias trabalhadoras pautava-se em valores e tradições, no qual os filhos ajudavam os pais no trabalho. Meninos e meninas de todas as famílias conciliavam as obrigações do trabalho com as atividades escolares. Na década de 1930, nas olarias, as crianças trabalhavam na fabricação manual de tijolos, o que compunha estratégia para a aquisição e acumulação de riqueza, conferindo sentido à imigração.

3 - A primeira fase de imigração no bairro deu-se com as famílias de imigrantes vindos da Europa, principalmente de italianos, lavradores, para trabalharem na produção cafeeira em período pós-escravidão. As trilhas da linha Sorocabana cortavam os cafezais, no trem que trazia a professora entre os anos 30, 40 e 50. O relato de dona Mafalda apresenta uma descrição daquele universo rural vivido pelas crianças que estudavam na Escola Mista do bairro Felipão na década de 40, e a rotina que seguiam para freqüentar a instituição com o apoio da família. Atravessavam sítios e córregos para chegarem à escola e aprenderem as lições da mestra, e desde esse tempo andavam uniformizadas e com lições para fazer à luz de lamparina. Famílias fundadoras se constituíram na elite do bairro, tendo sido proprietários de olarias/cerâmicas. Seus filhos trabalhavam junto com outras crianças empregadas, e freqüentavam a mesma escola.

4 - A segunda fase de migração deu-se com a mobilidade das famílias das classes populares, vindas de estados do Nordeste e outras regiões do Brasil nos anos 1960-70, sendo trabalhadores rurais na terra de origem, e que aqui se estabeleceram como operários das fábricas. Nessa época transcorreu intenso fluxo migratório rural-urbano, quando milhões de brasileiros saíram do campo rumo às cidades. A fábrica instalada na região do antigo bairro Felipão, agora São João, em área que no passado transcorreu o cafezal e a

linha de trem, passa a representar o predomínio do urbano, com a imposição do modelo fabril. Os novos moradores se integraram no bairro, freqüentando a igreja e a escola, porém seu lugar era secundário face ao prestígio já ocupado pelas famílias tradicionais.

5 - A instrução anunciada pelos republicanos no poder passou a se concretizar com maior ênfase na conjuntura do nacionalismo no Governo Vargas, nos anos 1930, convergindo para uma política educacional que visava modernizar a sociedade brasileira pelas vias da instrução e do progresso da nação. No âmbito paulista, antecipadamente e de forma pioneira, um conjunto de reformas desencadeou o processo de modernização da educação, sob o discurso democratizante e que passou a ser seguido por todo o país, com a expansão da oferta do ensino primário, a criação dos Grupos Escolares e das Escolas Normais. Contudo, na transição rural-urbana, apesar das escolas modelares localizadas nas cidades mais ricas, as escolas primárias rurais permaneceram na condição provisória, cuja existência teve longa duração.

6 - As Escolas Mistas (ou escolas isoladas) eram instaladas em áreas rurais onde houvesse menos de 20 alunos de ambos os sexos, embora houvesse também escolas isoladas urbanas, e visaram atender núcleos coloniais formados por imigrantes. A política educacional paulista no início do século XX estruturou a instrução primária da seguinte forma: nas cidades, através dos Grupos Escolares, com um ensino mais eficiente, com mais recursos e professores capacitados, em cursos de quatro anos; nos distritos e bairros mais populosos, através das Escolas Reunidas (junção de escolas isoladas), em cursos de três anos; e na zona rural, através das Escolas Mistas isoladas, com um ensino mais precário, de três ou dois anos de duração, tendo ocorrido expansão paulatina dos Grupos no interior do Estado. (Demartini, 1989; Souza, 2009).

Em Campinas, até 1920 havia 3 Grupos Escolares, e com a política de expansão do ensino primário, esse número aumentou para 13 depois de uma década, ao passo que as escolas isoladas eram 82. Contudo, na historiografia educacional do município, pouca expressão é conferida às Escolas Mistas. São citadas apenas numericamente: sem nome, localidade, sem identidade.

7 - A imagem e representação dos Grupos Escolares - como escolas modelares que simbolizavam progresso - ofuscaram inúmeras Escolas Mistas que instruíram, nos aspectos mínimos, crianças do meio rural. As características peculiares da Escola Mista do bairro

Felipão foram: a escola era instalada na igreja; existência de classes multisseriadas com meninos e meninas estudando juntos, contrariando os padrões educacionais na época, que separavam as turmas de alunos por gênero; as professoras – recém formadas da Escola Normal - cuidavam da manutenção da escola, que não havia funcionários nem diretor; o inspetor de ensino fazia visitas com frequência; as professoras iam a cavalo ou de trem lecionar; as crianças trabalhavam na roça ou nas olarias; aproximadamente quarenta meninos e meninas compartilhavam a mesma experiência educacional, distribuídos em duas turmas com duas professoras: uma de 1º ano, e outra de 2º e 3º ano agrupados; o ensino terminava no 3º ano; o 4º ano foi implantado na década de 1960.

8 - A antiga Escola Mista de 1920 foi transformada em Grupo Escolar em 1963, mantendo-se ainda nas mesmas instalações. Pela força da demanda e desenvolvimento da cidade, em 1974 a escola ganhou edifício próprio e moderno (EEPG), depois de mais de meio século imbricada com a igreja. Resistiu ao tempo se metamorfoseando, em várias fases, e superando a simbiose Igreja-Escola. Com a industrialização/urbanização paulista e a aquisição de edifício próprio passou a funcionar como uma *escola de massas*, o que mostra as transformações, mudanças e continuidades na história dessa instituição que existe até os dias de hoje. A fábrica que substituiu a fazenda... a escola moderna, laica e *de massas* que substituiu a velha escolinha da igreja... o surgimento da fábrica naquele lugar trouxe o ritmo novo da indústria para a vida social e escolar. A escola pública do bairro São João, instituição quase centenária na periferia de Campinas, tem uma história feita “aos pedaços”, e em sua primeira fase como Escola Mista, a ausência de prédio próprio destituiu-a de prestígio social, o que pode explicar, em parte, o “apagamento” de sua história junto às novas gerações.

9 - A construção da nacionalidade brasileira enquanto ideologia, nos anos 1930-40, caracterizou o Governo de Getúlio Vargas, e nesse sentido o papel da educação foi primordial, sobretudo pela inserção dos imigrantes. Nos anos 1930, a expansão das escolas primárias estatais contemplou a implantação de uma política de nacionalização do ensino que almejava atingir os filhos de estrangeiros. No bairro Felipão, depoentes mais velhos testemunharam que no universo privado da casa, pais e avós conversavam em italiano. A escola teve importante função na socialização dessas crianças no aprendizado sistemático da língua portuguesa, na sua missão de promover a homogeneização da cultura.

(Schwartzman et. al., 2000; Hilsdorf, 2006). Como dever do Estado, alimentou-se a crença no poder da Educação de moldar a sociedade e alavancar o progresso social. Militares e setores da igreja católica, representando forças conservadoras, travaram embates com defensores do liberalismo, promovendo o debate entre projetos políticos e pedagógicos democráticos ou totalitários com desdobramento em diferentes vertentes. Aspectos contraditórios marcaram o movimento de modernização da sociedade, pela via das políticas públicas, através das reformas educacionais proponentes da democratização do ensino, no enfrentamento entre militâncias do liberalismo, do nacionalismo, do populismo em cenários sobrepostos de república e de ditadura. (Hilsdorf, 2006, Schwartzman et. al., 2000, Demartini, 1988; 1989, Souza, 1998; 1999; 2009; Diaz & De Rossi, 2011).

10 - Como essas tendências do contexto político e dos diferentes projetos repercutiam na sala de aula e nas ações pedagógicas? De que modo os alunos aprendiam e as professoras ensinavam nessa escola? O que a cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão revela sobre as lições aprendidas face ao jogo político configurado na época?

O ex-aluno Ângelo relatou que as aulas de matemática se baseavam na explicação feita na lousa, pela professora. Os alunos eram chamados para resolverem os exercícios e se erravam recebiam castigo, como o “puxão de orelha”. As provas eram aplicadas pela professora uma vez por mês, sob a supervisão do inspetor de ensino, cuja função era averiguar e regular as ações de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas concepções educacionais da época. A ex-aluna Mafalda explicou que, na véspera da visita do inspetor a professora prescrevia o comportamento ideal a ser seguido pelos alunos, com o uso de roupas limpas e calçados nos pés. As Provas de História do ex-aluno Ângelo documentam uma política que transformou a educação oficial num veículo de modelagem de comportamento, através do conteúdo doutrinário, no Estado Novo, com a exaltação dos “personagens heróicos”. A pedagogia tinha como meta modelar o pensamento da juventude, através da educação cívica, do ensino da moral católica e dos deveres para com a pátria, formando indivíduos sãos e produtivos, com hábitos de trabalho. (Schwartzman et. al., 2000; Miranda, 2008; Aisenstein e Rocha, 2009; Shieh, 2010). Aritmética, Linguagem, História, Geografia e Desenho eram os fundamentos do currículo de disciplinas do 1º ao 3º ano na Escola Mista do bairro Felipão anos 1930-40.

Meninos e meninas iam quase sempre descalços para a escola. Tinha recreio, mas não havia merenda: eles levavam o lanche de casa e carregavam o material escolar numa sacola de pano. Os alunos escreviam com caneta-tinteiro e num armazém da localidade se comprava a tinta, o lápis e a borracha. Havia cartilha e livro didático para alfabetizar as crianças, porém sem renovação de um ano para o outro. A depoente Ana Maria Guedes de Tullio foi professora na Escola Mista do Felipão de 1942 a 1945. Formou-se pela Escola Normal “Carlos Gomes” em 1935 e logo se efetivou na rede do Estado por concurso. Ela e a professora Isabel conduziam a escola “por conta própria”. Dona Aninha descreveu a escola como um lugar muito simples, rústico, as carteiras feitas com madeira grosseira. Mas enfatizou que era limpa: as crianças lavavam a sala de aula com água do córrego. Quando ela chegou à Escola Mista do Felipão as crianças não tinham o costume de usar o uniforme, hábito que instituiu. Dona Mafalda e dona Lourdes se recordam do uniforme escolar: saia azul preeguada para as meninas, short azul marinho para os meninos, com suspensórios, e camisa branca para ambos.

A normatização (uso do uniforme escolar), o higienismo (lavagem da escola; uniforme limpo) e o nacionalismo (no conteúdo das lições), nos anos 1930-40, expressaram uma nova concepção de civilidade, constituindo o parâmetro urbano/moderno. A professora da escola pública tinha a função social de ajudar a formar a nação. Era quase uma missionária da modernização em curso, difundindo conhecimentos e valores para os seus educandos.

\*\*\*

Vemos que a cultura escolar moderna se produz no compasso dos projetos políticos e pedagógicos da modernidade, com a institucionalização de tempos e espaços com características definidas para a escola, e que forma as novas gerações no interior das sociedades, diz Boto (2003). Há que se pensar nos currículos, nas normas e nos procedimentos efetivamente utilizados na rotina da sala de aula: “Definir a identidade da escola como instituição requer indagar dela seu projeto, mas requer, como contraponto, interrogar também o meio social onde a instituição se coloca: o que esperam seus diferentes atores e seus contemporâneos...” (id.ibid., p. 383)

Conhecimentos, espaços, tempos, metodologias, materiais pedagógicos etc. constituem a cultura escolar, mas como os sujeitos produzem a cultura escolar? E como as culturas escolares produzem os sujeitos? (Souza & Faria Filho, 2006)

A “Escola do São João” é patrimônio daquele lugar e ali permaneceu por vontade da comunidade, abarcando continuamente os movimentos de inclusão e exclusão, emancipação e conformação. Em diferentes fases de sua história educacional, a cultura escolar ali se sedimentou: a divisão por séries e idades, os exames que avaliam o aprendizado, os resultados convertidos em aprovação ou reprovação, as lições e exercícios da sala de aula, a exposição do (a) professor (a) sobre a matéria, o livro encapado, os lápis, canetas e cadernos, o horário do recreio, as carteiras enfileiradas, a prova e a correção, a disciplina e a indisciplina, a interação com os pais, as festas, a afetividade ou rigurosidade docente, a imagem exemplar da professora, as normas e modelos de conduta, as amizades e brincadeiras, os prêmios e castigos...

Cultura escolar... É a ordenação de comportamentos prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas. (BOTO, 2003, p. 387)

É provável que a experiência vivida através da Escola Mista do bairro Felipão tenha favorecido a conformação, mas também a emancipação cultural para esses grupos sociais, se entendermos que a instrução, ainda que mínima para muitas gerações por ela atendidas deu base para que a valorização desse bem social tenha permanecido e se ampliado para outros níveis em relação às gerações seguintes, considerando os limites e possibilidades ao alcance das classes sociais retratadas. Pressupõe-se que a determinação para o trabalho, a organização familiar tradicional e a estrutura comunitária puderam favorecer algumas conquistas sociais. Por outro lado, podemos pensar que essa mesma estrutura de valores pode ter levado à conformação, aceitação em relação à omissão do Estado e sua ação em privar o diploma do primário a gerações de alunos filhos dessas famílias, ou seja, os valores da conformação, que circulam nas instituições sociais basilares podem levar à aceitação e cumplicidade com o poder. Nesse caso, faltaram elementos da democracia, de reivindicação, de contestação, que na experiência brasileira se legitimaram nos anos 1980

quando eclodiram os movimentos sociais e a mobilização pela educação de amplos setores da sociedade...

De qualquer modo, os vestígios da cultura escolar da Escola Mista do bairro Felipão mostram que, a passagem dessa instituição na história da educação pública campineira faz transparecer características importantes do longo processo de transição rural-urbana brasileira, em suas rupturas, continuidades e contradições. A comunidade esperou por mais de meio século pela escola (prédio próprio); esperou por mais de 40 anos pela implantação do 4º ano que lhes conferia o diploma do curso primário. Nessa longa espera a comunidade do São João nunca desistiu da escola, conferindo um sentido emancipatório dessa experiência cultural e de identidade escolar positiva que se mantém no presente.

\*\*\*

Importante adentrar no campo de outras hipóteses recentes de pesquisas brasileiras e latino-americanas. De acordo com Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004):

Operava-se uma mutação importante nas representações por meio das quais a intelectualidade brasileira formulava a questão nacional e os meios de equacioná-la. Constituir a saúde e a educação como problema nacional funcionou como uma espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos da miscigenação racial e do clima, tornavam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos de 1920, as teorias racistas, desde o século anterior, constituíam a linguagem em que era formulada a questão nacional, passam a ser relativizadas por uma nova crença: a de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras. As imagens do negro e do mestiço como 'vadio' continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre. (...) Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas e 'nacionalizar' o imigrante, passam a ser os lemas de uma vasta campanha pela educação (...), tendo como seu centro propulsor a associação brasileira de educação fundada em 1924. (...) Esta punha em cena um projeto modernizador para estruturar mecanismos de controle das populações pobres. (p. 168)

Tais temas afetaram não apenas intérpretes brasileiros. Uma ampla investigação feita por Álvarez (2004), sobre *Los sistemas educativos em América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas*, nos chama a atenção sobre a necessidade de olhar mais além

dos sistemas educativos formais, para nos acercarmos de uma história da nossa formação cultural que nos ajude a pensar em novas alternativas para a educação latino-americana, em que se recupere e potencialize saberes pedagógicos de nossas comunidades, dispersos em suas tradições e em suas memórias mestiças. Esta hipótese dos historiadores da educação assinala que deve haver razões mais profundas para que os sistemas de educação tenham essa vocação em vincular sua ineficiência em relação ao desenvolvimento de atitudes condicionadas ao trabalho produtivo. De 1920 à 1950, foi denunciada a incapacidade da escola para atender as demandas da modernização. Álvarez (2004) concluiu que o *fracasso* se deu pela incapacidade da escola de conhecer e de articular o conhecimento próprio dos povos e comunidades, e por construir sistemas educativos com paradigmas de outras latitudes, desperdiçando o acúmulo cultural dos diversos grupos que resistiram à dinâmica oficial imposta pelos sistemas de educação formal. Esta riqueza cultural e pedagógica proveniente de outras tradições, não foi reconhecida nos sistemas de educação pelas políticas educativas. Portanto, não existe associação unívoca, que predomina nos meios educativos mais diversos, entre ensino privado, modernização pedagógica e desenvolvimento econômico.

Temos desconfiado, explicam Diaz & De Rossi (2011) que:

(...) este emaranhado de falas, que confluem para o projeto político autoritário de país e que configuraram a imagem depreciativa do povo brasileiro [quicá latino-americano]. Esta construção discursiva acionou um lugar comum da produção de imagens depreciadas e suscitou desconfianças em relação às nossas capacidades intelectivas e políticas de administrar nossas instituições, não apenas educacionais, em especial por negros, índios, mulatos e o amplo leque da classe pobre. Os projetos políticos pareciam imersos no debate internacional da neutralidade e da objetividade, na hereditariedade de traços étnicos e no poder modelador do inconsciente coletivo e na inadequação das instituições liberais. (p. 49)

Neste sentido, esta investigação também adentra nesta hipótese de contrariar a incapacidade intelectual e administrativa do povo brasileiro, e acima de tudo a representação social negativa em relação às escolas isoladas, como instituições de menor valor. Aos alunos da Escola Mista foi negado o direito de concluírem o curso primário, por longas décadas, pois o Estado não ofertava o 4º ano, o que nos faz questionar a ideia predominante de que o trabalho infantil foi o grande limitador da escolarização plena das crianças trabalhadoras, como se fossem desinteressadas da escola.

Ainda que a falta de professores fosse frequente nas escolas isoladas e os pedidos de remoção “inevitáveis”, Dona Aninha relata com entusiasmo que era alta a frequência dos alunos:

*(...) os alunos do Felipão tinham um entusiasmo incrível! Eram alegres, não faltavam... embora muitos fossem pobres.*

Nas famílias pesquisadas (Míssio, Lovato, Pitton, Domingos Vieira, De Lacqua, dentre outras) todos os membros estudaram, de geração a geração. A lembrança do nome das cartilhas, a guarda de materiais como recordação revelam o apreço que têm pela memória do tempo escolar, como demonstra o Sr. Ângelo, ao comentar a respeito de sua Pasta Escolar de 1938.

*Isso daí já era o último ano, a gente estava bem mais orientado... e a gente caprichava... Então... na matemática eu era bom, sabia bem matemática, eu era forte na matemática!*

Dona Lourdes, cujo pai foi aluno da professora Balbina, a fundadora da escola, revela o passe da instrução passado de pai para filha.

*Meu pai me ensinou a ler a cartilha antes de eu entrar na escola. Com seis anos eu já sabia ler. (...) Tinha bastante que sabia ler... não era só eu não.*

Dona Mafalda expressa a materialidade da escola, quando descreve sua instalação improvisada que perdurou por longos anos. Além do vestígio escolar, sua fala mostra os indícios das práticas culturais cultivadas por trabalhadores rurais que celebravam as festas nas cerimônias religiosas, onde os elementos significativos da escola se transmutavam nos recursos fornecidos pela igreja, fundindo os sentidos simbólicos válidos para aquela comunidade, constitutivos de suas identidades.

*Tinha barracões em volta da igreja.*

*Usava tudo que era da igreja, o coreto que fazia a orquestra das festas do ano, ali era a escola do segundo ano, o primário era tudo no barracão que servia a bebida, a comida, era tudo barracão, daí punha carteira... no dia da festa tirava.*

Os sujeitos da pesquisa, pessoas que comigo interagiram e contribuíram ativamente com esta produção, são co-autores desse processo que levou ao conhecimento sobre a Escola Mista do bairro Felipão, através de seus depoimentos, doação de imagens, conversas por telefone, encontros... E os documentos da escola, finalmente organizados serão entregues à comunidade escolar, conforme eu havia proposto desde o início. No decorrer da pesquisa foram feitas exposições aos educadores da escola, em reunião pedagógica, publicação no jornal da escola, e em conversas informais, e destaco a surpresa causada em todos, quando foram informados sobre a data da fundação da escola em 1920, que até então era registrada em 1974; sobre o nome atual da Rua Professora Balbina Cesarino Silva - sua fundadora - que fora tão importante revelar; e o próprio nome da escola hoje - “Prof. Luis Gonzaga da Costa” - inspetor de ensino na década de 1930, surpresa que não deixou de fora nem os professores de história da instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In: *Educação & Sociedade*, 22 (75): 15-32, 2001.

AISENSTEIN, A.; ROCHA, H. H. P. A escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina (1880-1940). In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. SP: Cortez, 2009.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ÁLVAREZ, A. G. Los sistemas educativos em América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas. In: GARCÉS, O. L. Z.; SAUTER, G. O. (Orgs.). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos: Siglo XX*. (Colección Pedagogia e História -Tomo II). Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional y Universidade Del Valle. Cooperativa Editorial Magisterio, Agosto de 2004.

ALVIM, Z. M. F. *Brava gente! Os italianos em São Paulo: 1870-1920*. SP: Brasiliense, 1986.

AUAD, D. *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola*. SP: Contexto, 2006.

AZEVEDO, L. C. S. S. *Escola Normal “Carlos Gomes”: memória e formação de professores*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

AZEVEDO, L.; DE ROSSI, V. S. A primeira Escola Normal pública de Campinas: testemunhos e indícios de práticas de formação. In: ZAMBONI, E. et. al. (orgs.). *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

AZEVEDO, L. C. S. S. & PINHEIRO, A. R. Criação da escola de formação de professores: imprensa e afirmação de uma cultura escolar (Campinas, 1901-1903). In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 83, p. 17-33, jan.-abr. 2011.

BAENINGER, R. (Org.). *População e Cidades – subsídios para o planejamento e para as políticas sociais*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População – Nepe/Unicamp; Brasília: UNFPA, 2010.

BARBOSA, I. M. F. *Enfrentando preconceitos – um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.

BERNARDES, M. E. Migração e Memória: Campinas, uma cidade acolhedora?. In: *Caderno de Cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região*. Ano XIII, nº 69. Julho 2008.

BITTENCOURT, L.C. *Riscando a cidade – cartografia histórica e desenho urbano de Campinas*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU – Publicações, Editora Arte Escrita, 2009.

BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. RJ: Zahar, 2001.

BOSI, A. A educação e a cultura nas constituições brasileiras – “30” e a modernização do Estado brasileiro. A questão da gratuidade do ensino público... In: BOSI, A. (org.) *Cultura brasileira – temas e situações*. SP: Ática, 1992.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social*. SP: Ateliê Editorial, 2003.

BOTO, C. *A escola do homem novo – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. SP: Editora da Unesp, 1996.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 24, Nº.84, Sept. 2003.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n.61, p. 378-397, dezembro 2003.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.92, p.777-798. Especial – Out. 2005.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/ INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. 2003.

BRITO, F. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. *Estudos Avançados*, 20 (57), 2006.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. SP: UNESP, 1999.

CAPELO, M. R. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. de (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. SP: Biruta, 2003.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas. In: *Revista HISTEDBR On-Line*. Campinas, número especial, p. 174-193, mai. 2010. (acesso em 22/11/2010)

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêncita, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; RJ: Editora Bertrand Brasil, 1988.

COSTA, M. T. Campinas tem o menor número de migrantes desde o boom de 70. *Correio Popular*. Campinas, 20/04/2011, Cidades, p.A8.

CRIANÇAS INVISÍVEIS: o enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração. SP: Cortez, 2003. (Série mídia e mobilização social: vol.6).

DE ROSSI, V.L. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. SP: Moderna, 2004.

DE ROSSI, V.L. Mudança com máscaras de inovação. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.26, nº 92. Esp.- Out. p.935-957, 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 64, p. 24-37, fev. 1988.

DEMARTINI, Z. de B. F. Cidadãos analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª. República. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº71, p. 5-19, Nov. 1989.

DEMARTINI, Z. de B. F. O coronelismo e a educação na 1ª. República. In: *Educação & Sociedade*. Ano X, nº 34, dez. 1989.

DIAZ, C. J. S.; DE ROSSI, V. L. Escolas traçadas com régua e compasso na Colômbia e no Brasil. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 31, n. 83, p. 35-56; jan.-abr. 2011.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders – sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. RJ: Zahar, 2000.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. RJ: DP&A, 2001.

ESCOLAS rurais têm problemas com a falta de estrutura. *Correio Popular*. Campinas, 23/05/2010. Caderno Brasil, p. A21.

FARIA FILHO, L. M. de; PINEAU, P. A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XIX: os casos da Argentina e do Brasil. In: VIDAL, D. G.;

ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. SP: Cortez, 2009.

FERNANDES, R. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. *Pro-Posições*, v.16, n.1 (46) – jan./abr. 2005. (p. 19-39)

FERNANDES, R. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). In: *Educação & Sociedade*, v.32, n.114, p.69-86, jan.-mar.2011a. ([www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) – acesso em 22/08/2011)

GARNICA, A. V. M. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. In: *Educação e Pesquisa*, vol.31, nº1. São Paulo, Jan./Mar. 2005b. ([www.scielo.br](http://www.scielo.br) – acesso em 11/03/2011)

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. RJ: LTC, 1989.

GIALDINO, I.V. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. de. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

GUARINELLO, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. In: *Revista Brasileira de História*, vol.24, nº48. São Paulo, 2004. ([www.scielo.br](http://www.scielo.br) – acesso em 30/07/2007).

GUSSI, A. F. Pedagogias da experiência: reflexões epistemológicas acerca dos usos de narrativas biográficas. In: *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 24, nº 2, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, julho/dezembro, 2008, p. 173-186.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. SP: Thomson Learning, 2006.

HILSDORF, M. L. S.; WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. de. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil. In: GARCÉS, O. L. Z.; SAUTER, G. O. (Orgs.). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos: Siglo XIX*.

(Colección Pedagogia e História -Tomo I). Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional y Universidade Del Valle. Cooperativa Editorial Magisterio, Agosto de 2004.

HOBBSAWN, E. *Sobre história*. SP: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWN, E. *A era dos impérios- 1875-1914*. RJ: Paz e Terra, 1988.

KIRCHNER, C. A. S. M. *Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)*. Dissertação de Mestrado. Itatiba, SP, USF, 2010.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LANG, A. B. da S. G.; CAMPOS, M. C. S. de S.; DEMARTINI, Z. de B. F.; *História Oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU*. SP: Humanitas, 1998.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, E. M.T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da Educação*. RJ: DP&A, 2001.

LOPES, I. C. da R. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção, In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008.

LOPES JR., W. M.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas centralidades na perspectiva da relação centro-periferia. *Sociedade & Natureza* (Online), vol. 21, Nº 3, Uberlândia. Dez. 2009. (acesso em 05/06/2010)

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. de; DEMARTINI, Z. de B. F. (orgs.) *Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. SP: CERU, 2008.

MARIN, A.J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 25, Nº.89, Sept./Dez. 2004.

MARTINE, G.; MCGRANAHAN, G. A transição urbana brasileira: trajetória, dificuldades e lições aprendidas. In: BAENINGER, R. (Org.). *População e Cidades – subsídios para o planejamento e para as políticas sociais*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Brasília: UNFPA, 2010.

MARRADI, A. Método como arte. In: *Papers. Revista de Sociologia*, nº 67, 2002. (p. 107-127)

MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J.I. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008.

MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. SP: Editora da UNESP; MG: Editora da UFJF, 2008.

MOGARRO, M.J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. In: MENEZES, M.C.(org.) *Educação, memória, história – possibilidades, leituras*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

NASCIMENTO, T.A.Q.R. do [et al.] *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, 1999.

NUNES, C. Resenha do livro: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 21. Rio de Janeiro, Set./Dez. 2002.

NORONHA; E. O. ; HESPANHOL, R. A. M. O espaço periurbano no município de Jundiaí – SP: características e tendências atuais. In: *Revista Formação*, n.15, vol.I, p. 85-96, Presidente Prudente: UNESP, 2008. (Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia).

PESSOA, Â. E. da S. (org.). *Conhecer Campinas numa perspectiva histórica*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

PIOZZI, P. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 715-735, out. 2007.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, RJ, vol.2, n.3, 1989.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História*. São Paulo, PUC – SP. n.15, abr. 1997. (a)

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: *Projeto História*. São Paulo, PUC – SP. n.14, fev. 1997. (b)

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. In: *Projeto História*. São Paulo, PUC – SP. n.14, fev. 1997. (c)

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’ (1988). In: LUCENA, Célia T.; CAMPOS, M. Christina S. de; DEMARTINI, Zeila de B. F. (orgs.) *Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. SP: CERU, 2008.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. In: *Educação & Sociedade*, vol. 32, nº114, Campinas, jan./mar. 2011. ([www.scielo.br](http://www.scielo.br) – acesso em 6/2/2012)

RASSINI, M. de P. G. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008.

RUBIO, A. M. B. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista. In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008.

SANTOS, C. R. Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural. In: *São Paulo em Perspectiva*, vol.15, nº2. São Paulo, Abril/Junho de 2001. ([www.scielo.br](http://www.scielo.br) – acesso em 24/08/2010)

SÃO PAULO. (ESTADO). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937*. Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Governo do Estado. São Paulo: Tip. Siqueira, 1937. ([www.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.arquivoestado.sp.gov.br) – acesso em 06/09/2011)

SARTI, C. A. *A Família Como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores associados, 1996.

SAVIANI, D. (org.) *Instituições Escolares no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) *A Escola Pública no Brasil – história e historiografia*. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: BITTENCOURT, Águeda B.; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). *Estudo, pensamento e criação*.(Vol. 3) Campinas, SP: Gráfica da FE, 2005.

SCHUELER, A. F. M.; SOUTHWELL, M. Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. SP: Cortez, 2009.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. SP: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SHIEH, C. L. O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, D. G. da. “*Ilhas de saber*”: representações e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo: 1933-1943. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba – PUCPR, 7 a 10 de Novembro de 2004. ([www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br) – acesso em 22/11/2010)

SILVA, M. R. G. C. G. da. *Imigração italiana e vocações religiosas no Vale do Itajaí*. Campinas, SP: Editora da FURB, Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 2001.

SOUZA, G. B. de. “Paisagens rurbanas: a tensão entre práticas rurais e valores urbanos na morfogênese dos espaços públicos de sedes de municípios rurais. Um estudo de caso”. In: *Sociedade & Natureza (Online)*, vol. 21, nº2. Uberlândia, Agosto 2009.

SOUZA, R.F. de. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Editora da Unicamp, CMU/Unicamp, 1998a.

SOUZA, R.F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. SP: Unesp, 1998b.

SOUZA, R.F. de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, T.A.Q.R. do [et al.] *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, 1999.

SOUZA, R. F. de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M.V. da (org.) *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, R.F. de. Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República: questões para um debate, *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.17, nº34, p.273-284. Maio/Agosto 2008.

SOUZA, R. F. de. A pesquisa em educação no século XX e a constituição do campo – In: *Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Livro de Resumos do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Marisa Bittar; Enicéia Gonçalves Mendes (Coordenadoras). – São Carlos, SP: Cubo Multimídia, 2009a.

SOUZA, R. F. de. *Alicerces da pátria – história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

SOUZA, R. F. de; FARIA FILHO, L. M. de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (Org.) *Grupos Escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

TASCHNER, S. P.; BÓGUS, L. M. M. São Paulo, uma metrópole desigual. In: EURE (Santiago), v.27, nº80, Santiago, mayo 2001. ([www.scielo.cl](http://www.scielo.cl) – acesso em 20/08/2010)

TEIXEIRA, I.A.C. História Oral e Educação – virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal; pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. (vol.1)

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. RJ: Zahar, 1985.

VIDAL, D. G.. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, M. I. M. et. al. *Instituições escolares no Brasil – conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. SP: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. RJ: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. RJ: DP&A, 2001.

VINÃO FRAGO, A. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, M.C. (org.). *Educação, memória, história*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VINÃO FRAGO, A. *Fracassan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. *Educação no Brasil. História e Historiografia*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. (Coleção Memória da Educação)

VINÃO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri: Morata, 2003.

VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*. RJ: EduERJ, 2008.

VON SIMSON, O. R. de M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: FARIA FILHO, L.M.de. (org.) *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a*

*história da educação.* Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

VON SIMSON, O. R. de M. As múltiplas faces das migrações para a região de Campinas. In: *Caderno de Cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região.* Ano XIII, nº 69. Julho 2008.

WILLIAMS, R. *O Campo e a Cidade – na história e na literatura.* SP: Companhia das Letras, 1989.

ZAMBONI, E. et. al. (orgs.). *Memórias e histórias da escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

## ANEXO A – PLANILHA I DE ETIQUETAS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS PASTAS/ARQUIVOS

---

### ÁLBUM ANOS 70 E 80

\*Curriculum do Prof. Luiz Gonzaga da Costa

#### ANOS 70:

- documento de menção honrosa “estudante homenageado”
- Fotos: “Entrega do 1º Livro” – 1979
- Formatura 8ª Série

#### DOCUMENTOS DE FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DO BAIRRO SÃO JOÃO - 1963

- Ficha de Prédios Escolares (Croquis do G.E. do Bairro São João)
- Ficha com todos os dados/ características da escola, na sua fundação
- Croquis (folha grande cor salmão) do Grupo Escolar Prof. Luiz Gonzaga da Costa (instalado na Igreja)

### ÁLBUM ANOS 90

\*Relatórios e fotos de Projetos, Campanhas, Festas, Apresentações e Exposição de trabalhos

- Projeto Ervas Medicinais (1997)
- Jogos Matemáticos
- Prevenção da Dengue (1997)
- 1ª Exposição Cultural do Luiz Gonzaga da Costa (1997)
- Ata de Reunião Prêmio de Gestão Escolar (1999)

#### RECORTES DE JORNAIS - DATAS DIVERSAS

- ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE A ESCOLA

#### ANOS 80:

- Fotos “Festa da Primavera” – 1982
- Diplomas de Honra ao Mérito
- “Jogos Escolares do Estado de São Paulo” – 1984
- Fotos diversas

#### DOCUMENTOS SOBRE A INAUGURAÇÃO DO PRÉDIO NOVO - 1974

- Artigo Correio Popular “*Por que estas escolas estão fechadas?*” (13/02/1974)
- Registro da pesquisadora/supervisora Clarete Paranhos da Silva sobre a inauguração do prédio novo em 21/09/1974 (Livro de Termos de visita)

#### ÁLBUM JUBILEU DE PRATA – 1999

\* Convite: Programação de 22 à 24/09/99

- Fanfarra; Culto
- Exposição Cultural; Grupos de Dança; Teatro
- Fotos com ex-diretores, ex-professores, ex-alunos
- Sala de Memória (exposição de fotos e documentos sobre a fundação da escola)
- Exposição de Trabalhos de Alunos
- Corpo de Bombeiros
- Coquetel de Encerramento

#### ÁLBUM PROJETO PIRALIMPO – 1999

\* Documentos e Fotos:

- Núcleo Regional de Educação Ambiental da Bacia do Médio Piracicaba
- Representantes das escolas de Campinas, participantes do Projeto Piralimpo, durante treinamento realizado no Núcleo de Educação Ambiental.

## **ANEXO B – EXEMPLAR DE UMA ENTREVISTA COM EX-ALUNA DA ESCOLA MISTA**

**Entrevista com dona Maria de Lourdes Domingos Dobner (família Vieira por parte de mãe) – realizada em 10/09/2009 em sua residência.**

DML: Dona Maria de Lourdes

P: Pesquisadora

Zenaide me acompanhou; o filho de dona Maria de Lourdes participou do início da entrevista, trouxe documentos antigos; sua esposa, negra, fez Pedagogia na Unicamp e também estudou na escola na infância. Durante a transcrição da entrevista ouvi muito som de pássaros cantando, e de automóveis passando na avenida.

(Explico que estou fazendo a pesquisa sobre a história da escola, que nos documentos que se encontram na escola a fundação data de 1962, mas que conversando com antigos moradores a escola existe desde 1920...)

DML: Meu pai nasceu em 1907 e ele estudou ali! (Zenaide: eu não concordo com essa data, Li. Quando ele nasceu?). Ele nasceu em 1907, deve ser em 1914, 1915... que ele estudou ali... Ele ajudou a por tijolo na igreja velha, que quando deu o temporal caiu duas paredes, ficou a do altar e uma outra só... um negócio assim.

P: E a senhora lembra dele contar história...?

DML: Lembro.

P: E como chama o pai da senhora?

DML: João Domingos.

P: Então ele nasceu em 1907 e estudou na escola...?

DML: São João. São João, não! Era Filipão.

P: Isso aqui era zona rural... eram chácaras? Sítios?

DML: Era. Eram sítios.

P: E as famílias vinham... muitos eram descendentes de italianos. A família da senhora também, ou não?

DML: Não. A minha era descendente de português. Eles vieram pra cá em 1926.

P: Então compraram propriedade aqui, pequena propriedade?

DML: Isso.

P: Então essas eram as famílias, a característica era essa: cada um tinha o seu sítio.

DML: Cada um tinha o seu sítio.

P: Quer dizer então que desde que a senhora nasceu já tinha escola?

DML: Já.

P: E em quantos irmãos vocês eram, os irmãos da senhora?

DML: Quatro. Nós somos em quatro.

P: E todos foram pra essa escola?

DML: Todos. Todos foram nessa escola aqui. Inclusive meus filhos, os dois mais velhos estudaram aqui também, 1º e 2º ano.

P: Então... a senhora nasceu em... (DML: 34) e aí a senhora foi pra escola em... (DML: em 41 mais ou menos). E chamava Escola Mista... (DML: do bairro Filipão). Era chamado bairro Filipão?

DML: Bairro Filipão.

P: A senhora não lembra quando virou São João, não, né?

DML: Porque a igreja era do Sagrado Coração de Jesus, não era do São João. (Zenaide: antigamente era chamado Caminho da Servidão... o que eu falo pra você, Li... uma rua cheia de eucalipto de um lado e do outro, era a escola e a igreja – ponto... a ponte sempre teve- alguém comenta que tinha a linha de trem)

DML: As professoras vinham de trem. E elas desciam... porque tinha uma parada de trem ali onde é a Purina, onde é o Posto de Gasolina ali, ali era a parada do trem (nesse momento a nora de dona Maria se apresenta, me diz que é pedagoga pela Unicamp, professora na rede pública...)

P: ... então em 1941 a senhora estudou.

DML: Eu fui em 41, 42 e 43na escola. Aí a professora pediu pro meu pai pra eu ficar lá pra ensinar os mais atrasados. Aí eu fiquei mais um ano na escola. (O filho dela me traz vários documentos e fotos antigos das glebas, da igreja, da cerâmica...)

P: A senhora estudou o 1º, o 2º e o 3º ano?

DML: Aí a professora pediu pro meu pai pra eu ficar mais um ano com ela pra ajudar os mais atrasados. Inclusive o Adão Míssio, que diz que não aprendeu até hoje! (risadas...) Pergunta pro Adão... (*hoje falecido*)

P: E a senhora lembra os nomes das professoras?

DML: Isabel Stânis (?), do 1º ano. E a do 2º e 3º ano era Ana Maria Guedes Pinto. E o delegado do ensino era Milton de Tolosa. (...)

P: E a senhora sabe dizer se a escola era mantida pela prefeitura? Porque ninguém sabe me falar.

DML: Acho que não. Não era pela prefeitura.

P: Mas era o Estado? Porque em 62 que vira grupo escolar do bairro São João. Então... porque no começo eram chamadas escolas isoladas... escola mista porque? Porque era menino e menina junto, não é? Porque lá nos grupos escolares importantes lá na cidade era tudo separado. Tinha classe de menino e classe de menina. Então nessas escolas isoladas em regiões mais afastadas, área rural, elas eram mistas, porque geralmente era uma professora, só, às vezes era só uma professora a escola, que trabalhava todas as séries. Aqui não, já era separado – 1º ano, 2º ano...

DML: 1º ano era uma professora. 2º e 3º era outra professora.

P: Ela dava 2º e 3º ao mesmo tempo?

DML: Ao mesmo tempo.

P: Então. Eram essas as características das escolas isoladas. Mas ninguém... eu não consegui essa informação: quem mantinha essa escola? Se era a prefeitura...?

DML: Eu me lembro da professora fazer uma homenagem assim às crianças mais sabidas, eu sei que nós fomos com um caminhão do Mingone, carregado de tijolo, e nós fomos fazer uma declamação das quatro operações: somar, diminuir, multiplicar e dividir. Nós fomos fazer isso junto com uma reunião de professores, eu vi que só tinha professor naquela sala. Mas eu não sei aonde, porque, criança com sete anos... não vai guardar. Eu estou com 75... há 64 anos atrás.

P: E a senhora ia de manhã ou a tarde pra escola?

DML: Oito horas, era o horário de nós ir pra escola. Até meio dia.

P: Não tinha merenda nada, né?

DML: Não.

P: E nem uniforme?

DML: Ah, uniforme tinha. Era blusa branca e uma gravatinha, e saia azul marinho.

P: E o material escolar? Tinha livro? Tinha cartilha?

DML: Tinha. Cartilha... acho que era “cartilha intuitiva” parece que era o nome da cartilha, se eu não me engano. Tinha o caderno de caligrafia, que ela ensinava “encosto” grande, “encosto” pequeno, banquinho e chão (risadas). E tinha o caderno de ocupação, que era antes do recreio era o caderno dividido no meio, antes do recreio você fazia uma parte, e a outra era depois do recreio. No recreio cada um levava seu lanche de casa.

P: E as crianças eram dessa região aqui?

DML: Tudo daqui. Tinha gente que vinha lá da onde é o Yeda...

P: E menino e menina era mais ou menos igual ou tinha mais menino, ou era mais ou menos ...igual?

DML: Era mais ou menos.

P: E as provas? A senhora lembra? Fazia prova?

DML: Vinha um inspetor.

P: Olha que interessante. Vinha um inspetor pra aplicar a prova. Ele que aplicava.

DML: Ele que aplicava a prova. (P: era uma espécie de supervisor de ensino hoje, né). Durante o ano o inspetor vinha olhar...

P: E aquela parte de castigo? A meninada fazia bagunça ou não? Era tudo comportado? A professora era brava?

DML: Sentava os três numa carteira quando tava de castigo era dois meninos e uma menina no meio... [risadas] Hoje devia ser legal, né... (risadas) (P: Hoje eles iam gostar!)

P: A senhora lembra se aprendia bem? A professora era dedicada?

DML: Nessa parte era. Era até gostoso estudar.

P: E da vida pessoal das professoras, assim... os alunos sabiam alguma coisa?

DML: Eu acho que não. Eu acho que essa Dona Izabel ela era solteira, na época. Agora a dona Ana Maria, a do 2º e 3º ano, essa era casada.

P: Quantos alunos mais ou menos a senhora lembra? Eram duas classes?

DML: Os do 1º ano também era junto. Tinha a sessão A, que eram os mais atrasados. Hoje é o contrário, né. E a sessão B e a sessão C. Os mais adiantados era a sessão C. (P: Mas era na mesma classe?). Na mesma classe. A escola é aquela que desmancharam a parte da igreja agora. Era ali, não tinha outra escola. (Zenaide: é o que eu te falei. Era um barracão assim... e depois fazia um ... L então era enorme, era comprido assim... as carteiras, depois ia pra lá... o pátio era grama, ou era barro, enfim, e as janelas, né dona Lurdes, não dava acesso pra rua, pra gente ficar olhando... é disso que eu lembro). Zenaide, eram duas salas, só. (Zenaide: era de madeira, tudo bonitinho, a parte de fora, a parte da frente, a madeira). Não tinha madeira. (O filho dela confirma o comentário da Zenaide, a parte de madeira). No meu tempo não, era só tijolo. Era bem arrumadinho.

P: O pai da senhora era descendente de português. E a sua mãe também?

DML: Também.

P: Qual era a profissão do pai da senhora?

DML: Ele morreu aposentado como pedreiro, mas no começo era cocheiro, não sei porque que é cocheiro. (O filho confirma: cocheiro de tração animal. Comenta que o bonde era puxado por tração animal. Então tinha que ter uma carteira de habilitação pra trabalhar com aquele veículo). Não tinha carta de motorista essas coisas. Era aquilo.

P: Quem veio pra cá foi o pai da senhora ou seu avô?

DML: O meu avô. Eles vieram pra cá em 1926. Agora minha mãe nasceu em 1912 ela tinha 12 pra 13 anos, 14 anos quando mudou pra cá. Nós já nasceu em Pedreira, morava ali onde é o Jardim Santa Lúcia. (O filho fala – onde é o Extra Hipermercado) (O filho dela vai me mostrando os documentos antigos, que a família guardou de recordação: carteira de habilitação do avô, passaporte, etc.) [Zenaide pergunta se eu não quero ir na casa dela escanear esses documentos e depois voltar lá pra devolver; a nora comenta que nós estamos parecendo os personagens do filme “Narradores de Javé”]

P: A senhora lembra se tinha criança que repetia de ano?

DML: Acho que sim. As que ficavam na sessão A repetia sim. (Pergunta pro Adão Míssio...; o filho pergunta: quanto tempo ele ficou nessa escola?) Ele era inteligente.

P: Me conta de novo essa história aí: a professora pedia pra senhora ensinar os mais fracos?

DML: Os mais fracos. Eu fiquei um ano... Eu fiz 1º, 2º e 3º, aí eu fiquei um ano na escola pra ensinar os mais fracos. Mas quando eu entrei na escola eu já sabia ler. Meu pai ensinou eu a ler a cartilha antes de eu entrar na escola. Com seis anos eu já sabia ler. (P: então a senhora era a melhor aluna?) Tinha bastante que sabia ler... não era só eu não.

P: E tinha aqueles que tinham muita dificuldade?

DML: Como hoje, né. Não tem criança que não aprende? Mas eu acho que hoje tem mais criança que não aprende do que aquela época, né. (Comento que hoje tem mais crianças na escola, e as famílias deixam mais solto...)

P: ...e as famílias, como eram?

DML: Naquele tempo não tinha luz elétrica, né. Quer dizer que não tinha rádio, não tinha televisão, não tinha nada né.

P: E o que as crianças faziam? (lazer)

DML: eu só sei que eu jogava pedrinha na escola.

P: Ia cedo pra escola, voltava, o que fazia depois, no outro horário? Ajudava... Criança trabalhava naquela época, não trabalhava?

DML: Eu sei que com onze anos eu fui trabalhar em olaria! Fui trabalhar na Olaria do Cassu, lá em baixo. Trabalhei dez anos lá. (P: com onze anos?). Com onze, doze... depois que eu saí da escola eu fui trabalhar. (O filho dela comentou que ninguém registrava). (P: e todos os irmãos?). Nós todos fomos trabalhar em olaria. Porque aí meu pai era pedreiro, era mais assim roça, café, algodão... essas coisas a gente também trabalhava na roça, quando ia pra escola, quando voltava tinha uma enxada pra cada um pra ir trabalhar.

P: E era só a senhora de mulher?

DML: Não. Era eu, um irmão e mais duas mulher.

P: Então trabalhava na roça, na plantação...?

DML: tinha café, tinha milho, feijão... tinha tudo...

P: E na olaria a senhora entrou com onze anos?

DML: Mais de onze anos. Treze anos.

P: E aí a senhora continuou na olaria... mudou de trabalho?

DML: Não. Quando saí da olaria saí pra casar. Aí eu morei um ano lá embaixo na olaria do Salatti... não pagava aluguel, aí eu mudei pra cá quando meu filho tinha um ano. Ele tá com 51 anos. Aí eu construí essa casa aqui.

P: Que bom... deixa eu perguntar uma coisa: sobre a professora Balbina a senhora se lembra de alguma história?

DML: Não. Meu pai era aluno dela. (perguntei se ela era negra?) Não sei. Essa parte eu não sei... Balbina Cesarino Silva. Tinha a dona Orênia que era junto com ela. Orênia parece que era o nome da outra. Que davam aula as duas junto aqui no São João, no Filipão.

P: O Sr. Gildo falou que elas eram irmãs. Eram duas irmãs que moravam onde é a borracharia, diz que começou lá... elas ensinando...

DML: Eu sei que foi elas que começaram a fazer a igreja.

P: Elas que montaram a capela então?

DML: Isso.

P: E aí já fizeram a escola junto!

DML: A Dona Balbina que fazia... (eles comentam que tem uma fotografia da Balbina na igreja; eu disse que ninguém sabe onde está; eu comento sobre o livro do Antonio Cesarino...) Quando nós era criança que ia no cemitério meu pai levava nós pra ir ver a escultura dela... aí na Saudade... o túmulo dela é ali. Mas na igreja tem uma placa dela. (eu confirmo, digo que tirei foto da placa).

P: E o pai da senhora foi aluno dela?

DML: Foi.

P: Qual o nome dele?

DML: João Domingos.

Zenaide: A senhora lembra daquela casa... essa sala que foi demolida ao lado da igreja se tornou a quarta série ali.

DML: Mas ali era a minha escola.

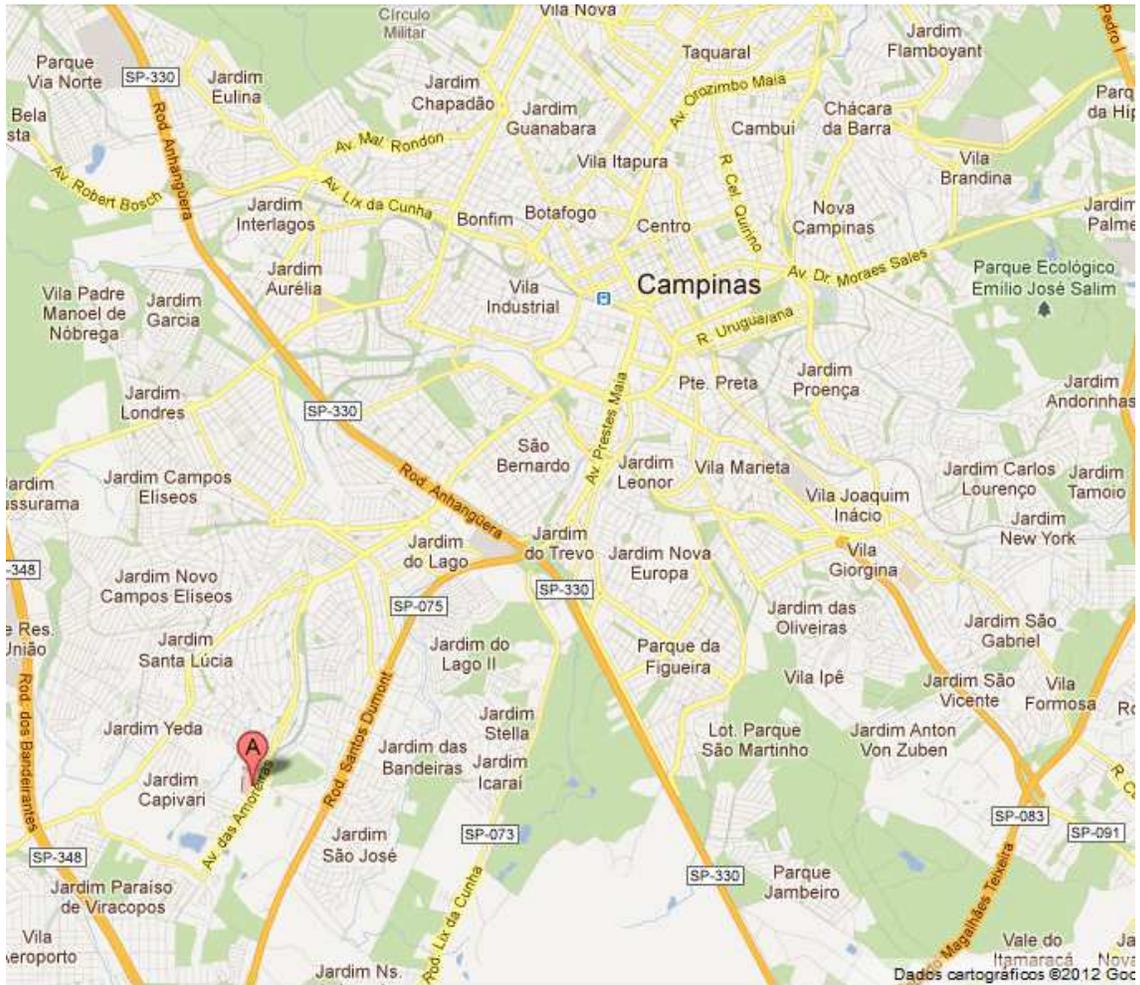
Zenaide: ... então ali foi a primeira sala de aula, a igreja ali atrás, naquele pedacinho e onde é a igreja nova aí construí de madeira as duas salas... fazia um L de madeira... (DML: essa parte eu não lembro). Foi onde eu estudei. O nome de escola... que você falou aí, Grupo escolar. (eu esclareço que o grupo escolar começou em 1963, com base na documentação disponível na escola). Olha só minha cabeça como está... eu estou lá na escola que eu estudava, então teve duas escolas, essa dali que demoliu (DML: a minha escola foi aquela que demoliu)... virou quarta série ali. (DML: a minha escola o primeiro ano era apegado à igreja...)... a Marta Bonin tem as fotos da época que tinha procissão... enfeitava as ruas, os tapetes com pó de café... naquele morro ali que tem do lado do bar da Guaraci era ali que eram feitas as encenações da Via Sacra, então tem a foto da igreja, dessa sala que é a escola que a dona Lurdes estudou. Logo tem, apegadinho mesmo, um corredorzinho de nada a igreja velha, que a gente denomina igreja velha porque começou construir a nova, na lateral indo pra lá que tinha essa escola que era de madeira... onde eu estudei. (DML: onde era o coreto...) Isso ,o coreto que todo mundo queria estudar... aí a gente veio pra cá – pra escola Luiz Gonzaga da Costa... era Grupo Escolar Luiz Gonzaga da Costa. Viemos em procissão de mãozinha dada, atravessa a rua todo mundo uniformizado se posicionou na quadra e depois deu um chororô em todo mundo porque o pai e a mãe foi embora, né, distribuiu as salas, cada um com a sua professora pra sala. Mas aquilo foi um choque pra gente, né. Pra mim então... (P: o prédio novo ficou um tempão... porque não tinha carteira). Não tinha nada. Vieram as carteiras velhas... alguém ainda tem essas carteiras por aí...tinha o lugar de por o lápis assim, cada um com seu caderninho aberto... esse também era o uniforme, tinha o símbolo da bandeira do São Paulo no bolso da escola, a mesma saia que a dona Lurdes falou...

P: ...pelo que eu to vendo, a professora Balbina veio pra cá, ela era educadora, solteira, ela não devia ser “novinha” quando veio pra cá... ela monta então a capela e a escola ao mesmo tempo.

DML: Essa dona Orênia, essa que era irmã da dona Balbina, será que não era irmã de criação?

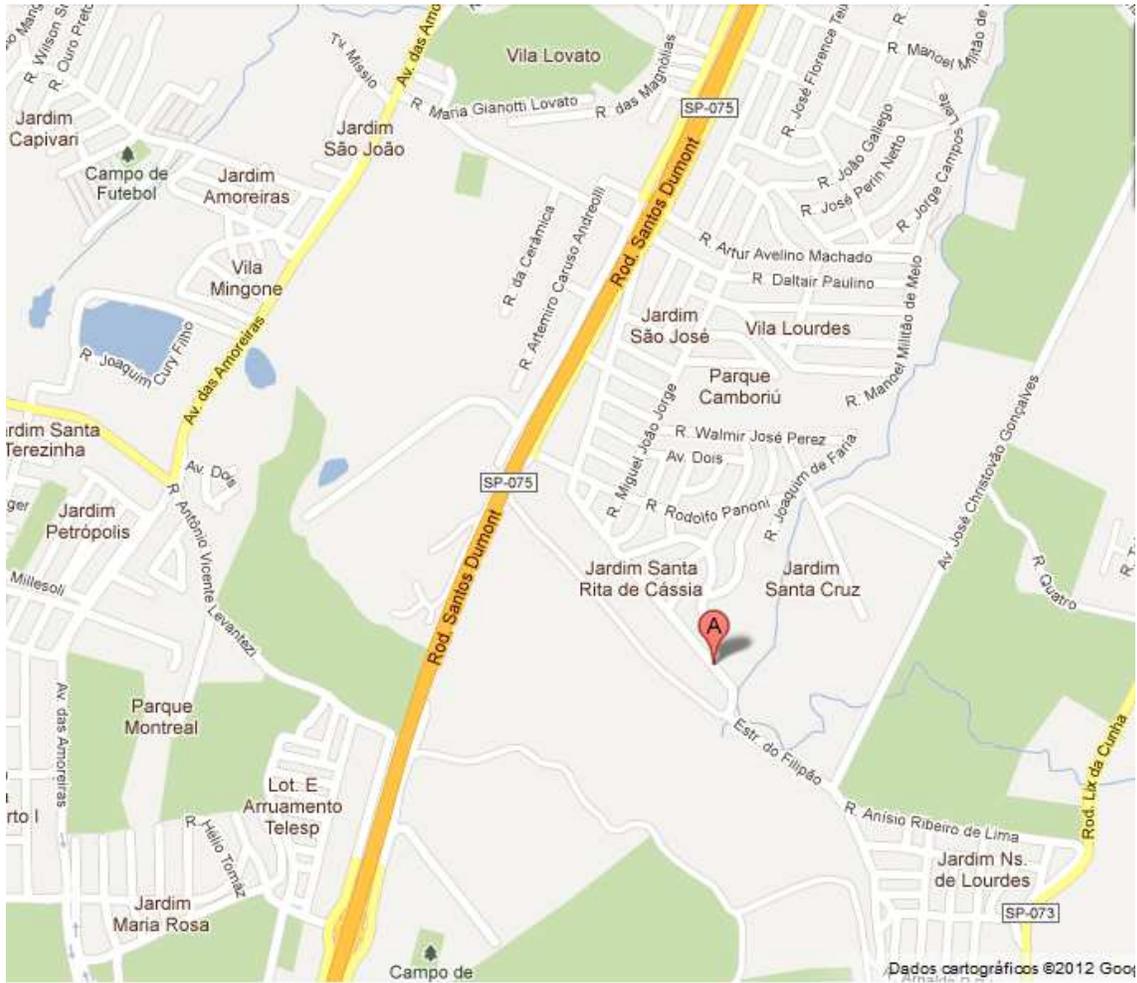


b) Bairro São João em relação ao centro de Campinas



Fonte: Google Maps

c) Estrada do Felipão hoje



Fonte: Google Maps

## Vacas na rua trazem risco de acidentes no Jd. São João

Um flagrante feito na segunda-feira (31/05) pela reportagem constatou que os animais circulam livremente

Inaê Miranda



Motorista reduz a velocidade para passar entre vacas que circulavam livremente  
(Foto: Elcio Alves/AAN)



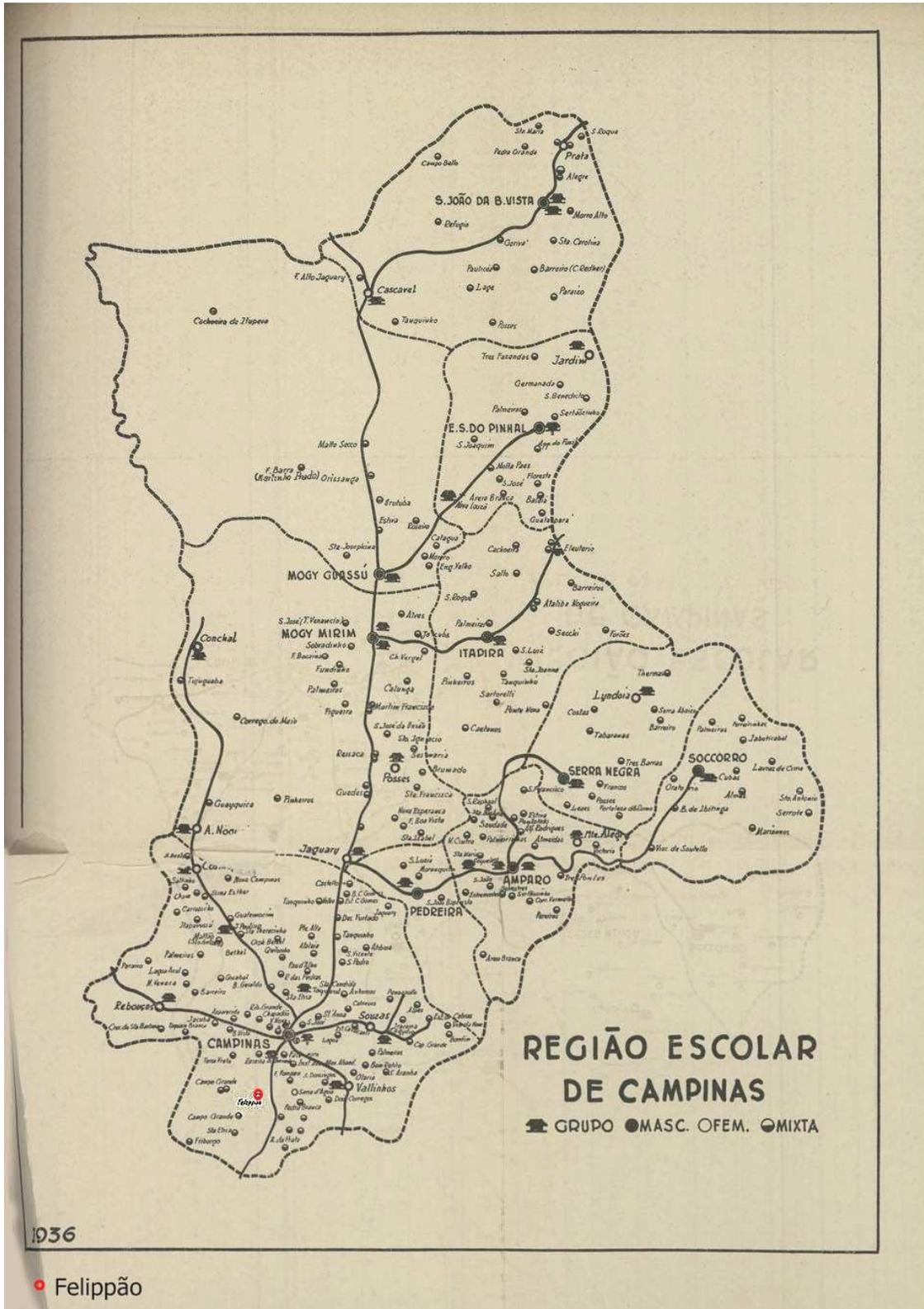
Trata-se de uma cena comum segundo moradores e comerciantes da região  
(Foto: Elcio Alves/AAN)

A presença de um rebanho de vacas nas vias do Jardim São João, na região Sul de Campinas, provoca transtornos no trânsito e coloca em risco a vida de quem precisa circular pela região. Os animais, de dono desconhecido, são vistos frequentemente em avenidas movimentadas, próximas à Rodovia Santos Dumont, e pastam em terrenos baldios do bairro. De acordo com os moradores, um homem costuma guiar os animais até os terrenos, pela manhã e à tarde, pelo menos duas vezes por semana. Um flagrante feito na segunda-feira (31/05) pela reportagem constatou que os animais circulam livremente em meio aos carros e motos. Eles foram vistos na Rua Maria Gianotti Lovato, do lado do Pátio Municipal. Segundo moradores, eles também costumam passear pela Avenida das Amoreiras.

A frequência de animais de grande porte preocupa os comerciantes e as pessoas que precisam circular pela região. “O bairro São João já está parecendo a Índia. A Prefeitura precisa fazer alguma coisa antes que aconteça uma coisa mais grave”, disse o comerciante Davi Cassiano dos Santos. Segundo Eloy Meneses, técnico do pátio, ele já teve que parar o carro diversas vezes para as vacas atravessarem. O Centro de Controle de Zoonoses (CCZ) informou que a responsabilidade de recolher os animais é da Prefeitura, mas é preciso que haja denúncia.

<sup>55</sup> Atualmente o *site* é [www.rac.com.br](http://www.rac.com.br).

ANEXO E – Mapa “Região Escolar de Campinas – 1936” (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, p.123)



# A escola que brotou no cafezal

Pesquisa revela como eram educadas crianças da zona rural

ROGÉRIO  
VERZIGNASSE



Quando as crianças ouviam o apito da maria-fumaça, todas lavavam a mão no riacho, pegavam o lápis e o caderno e corriam para o barracão nos fundos da capela. A professora Balbina estava chegando e a aula ia começar. O cotidiano era assim lá na roça. Os imigrantes italianos chegaram à região de Campinas no fim do século 19. Os filhos que nasceram aqui ajudavam os pais no cafezal. Aprendiam a ler nas escolinhas rurais. E dependiam do empenho dos educadores que chegavam da



Reprodução/AAN

Meninos e meninas estudavam juntos em uma época em que as classes mistas eram incomuns

## Professora dava aula em barracão anexo à capela

cidade. Em 1920, há 90 anos, foi inaugurada uma igrejinha ali pelas bandas do antigo ramal da Sorocabana. Bem no ponto onde hoje fica a Paróquia de São João Batista, na movimentada Avenida das Amoreiras.

Na época, a professora Balbina Cesarino Silva formou a primeira turma da "Escola Mista do Felipão", um nome que fazia referência ao fazendeiro grandalhão que era dono de todas aquelas terras. Os aluninhos, descalços e com roupas sujas de terra, aprendiam por ali, no mesmo terreno onde os lavradores faziam quermesse. A história, cheia de capítulos emocionantes, é resgatada há dois anos pela pedagoga Eliane Nunes da Silva, que usa o tema na elabora-

ção de uma tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A proposta de Eliana é detalhar um tema pouco explorado na academia. São raríssimos os estudos sobre a educação na zona rural. A pedagoga entrevistou dezenas de antigos estudantes, que passaram pelas cadeiras da escolinha na primeira metade do século passado. Reuniu fotos, documentos e "causos" de pessoas que foram testemunhas oculares da Campinas agrária, que recebeu massas imigrantes.

A pesquisa mostrou que naquele tempo, há nove décadas, Campinas já era dividida por abismos sociais que separavam a região central das colônias humildes do sítio. Ela explica: é farto o material disponível sobre escolas centenárias da região central, onde filhos de famílias tradicionais tinham acesso à educação de qualidade. Meninos e meninas ocupavam turmas separadas, com currículos específicos. Na roça, a escola mista tinha garotos e garotas na mesma classe. E a instrução não ia além do terceiro ano do grupo. "Se aprendia basicamente a ler e escrever. A criança ia continuar trabalhando na lavoura, ao lado dos pais, e ninguém sonhava com profissão e vida na cidade", diz a pedagoga.

A professora que inaugurou a escolinha, segundo apu-



A professora Balbina Cesarino Silva, hoje nome de rua

rou Eliana, era uma moça solteira, católica fervorosa, remunerada pelos donos dos sítios. Acontece que a escolinha fundada no fundo da capela demorou muito tempo para ter um prédio próprio. Só em 1974 o bairro São João ganhou um colégio público imponente, estruturado. A atual Escola Estadual Luiz Gonzaga da Costa fica na bem na rua que, desde 1982, leva o nome da professora Balbina Cesarino Silva.

A diretora atual da escola, Mara Cristina Spaletta Cyrino, afirma que a instituição preserva a identificação profunda com a comunidade. Abre tanto vagas para descendentes das famílias antigas (da época do boom imigratório), como educa crianças humil-

des, moradores de núcleos miseráveis, como os que existem encravados na região do Bandeiras 2, Jardim São José e Campos Elíseos.

A explicação é confirmada pela própria pesquisadora Eliana. Ela descobriu que, entre os primeiros alunos, havia gente de famílias como Mingone, Mússio, Lovato, Pitton, De Lacqua. Gente que chegou para arar terra, tornou-se proprietária, abriu empresas. "Uma das características mais interessantes da educação rural é que ela reunia os filhos do patrão e empregado, famílias abastadas e humildes, o que fazia nascer entre a população um amor imenso pela escola", afirma a pedagoga. "A roça, a igreja e a escola eram o tripé básico de uma comunidade", fala.

Um exemplo claro do valores preservados no local foi dado quando Eliana entrevistou, no Chapadão, a professora Aninha (Ana Maria Guedes Pinto), que continua lúcida e saudável aos 96 anos de idade. A entrevistada lecionou no "Felipão" nos anos 40. E contou que até hoje recebe flores de alunas antigas. "A pesquisa resgatou uma época romântica, linda, da escola pública", diz Eliana.

### ■ ■ PARTICIPE DO BAÚ

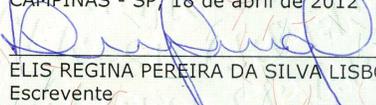
A seção Baú de Histórias regala, sempre aos domingos, episódios que foram motivos de reportagem no passado. Leitores que quiserem sugerir temas para a coluna podem escrever para a redação do Correio Popular ou enviar e-mail para regeno@rac.com.br.

### SAIBA MAIS

As pessoas interessadas em conhecer detalhes da história da escola mista que existia no bairro São João ou que queiram oferecer fotos e documentos sobre o tema podem entrar em contato com a pedagoga Eliane Nunes da Silva pelo e-mail [eli.nunes@uol.com.br](mailto:eli.nunes@uol.com.br).

<sup>56</sup> Em 19/09/2010 o repórter publicou esclarecimento sobre o depoimento da diretora da escola, corrigindo afirmações que ela não havia feito.

**ANEXO G – Certidão de Óbito da Professora Balbina Cesarino Silva**

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL			
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS			
<b>Certidão de Óbito</b>			
Nome: <b>BALBINA CEZARINO SILVA</b>			
Matricula: <b>116459 01 55 1928 4 00040 174 0000448 13</b>			
Sexo	Cor	Estado Civil e idade	
Feminino	Branca	solteira, quarenta e dois anos	
Naturalidade		Documento de Identificação	Eleitor
Campinas, Estado de São Paulo		nada consta	Não
Filiação e residência			
Filha de JEREMIAS ANTONIO DA SILVA e de BALBINA CEZARINO. A falecida residia Rua Irmã Serafina, n. 63, Campinas, SP			
Data e hora do falecimento			Dia
Vinte de agosto de mil novecentos e vinte e oito, às 06:00 hs			Mês
			Ano
			20
			08
			1928
Local de falecimento			
na Rua Irmã Serafina n. 63, nesta cidade			
Causa da morte			
cancer			
Sepultamento/Cremação			Declarante
Cemitério público desta cidade			Avelino Victor.
Nome e nº de documento do(s) médico(s) que atestou(aram) o óbito			
Valente, não consta CRM			
Observações/Averbações (Isento de selos)			
Ato registrado no livro C-40, às folhas 174, sob o nº 448. Registro lavrado em 20 de agosto de 1928. Deixa bens e testamento. Certifico mais que á margem do termo nada consta até a presente data. Custas: Ao Oficial R\$ 18,37, Cart. R\$ 3,68, Total: R\$ 22,05			
O conteúdo da certidão é verdadeiro. Dou fé. CAMPINAS - SP/ 18 de abril de 2012			
			
ELIS REGINA PEREIRA DA SILVA LISBOA Escrevente			
REGISTRO CIVIL - 1º SUBDISTRITO DE CAMPINAS ELIS REGINA PEREIRA DA SILVA LISBOA Escrevente			
<b>CARTÓRIO</b> 1º Registro Civil Campinas		Oficial de Registro Civil das Pessoas Naturais e de Interdições e Tutelas do 1º Subdistrito da Sede	
Luis Antonio Medeiros Souza OFICIAL			
Município e Comarca de Campinas - Estado de São Paulo			
Av. Cel. Silva Telles, 123 - Cambuí - Campinas/SP - CEP: 13024-000 Fone/Fax: (19) 3294.9492 - e-mail: campinas1@arpensp.org.br www.1registrocivilcampinas.com.br			
VÁLIDO EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL SEM EMENDAS E/OU RASURAS			

0952G - AA 140919

## ANEXO H – Lista de Fontes Primárias

### FONTES PRIMÁRIAS ORAIS

DOCUMENTO	ORIGEM
Entrevista 1	Dona Marisa I. S. Piton (ex-professora/ex-diretora) 1965-82
Entrevista 2	Profª Sônia M. F. Moraes (ex-professora) 1974-2001
Entrevista 3	Sr. Gildo Lovato (ex-aluno) 1928 (família fundadores)
Entrevista 4	Dona Mafalda Míssio Lovato (ex-aluna) 1941 (família fundadores)
Entrevista 5	Dona Maria de Lurdes Vieira (ex-aluna) 1941 (família imigrantes portugueses)
Entrevista 6	Dona Quita (Maria O. Pitão) (ex-aluna) 1928 (família fundadores)
Entrevista 7	Sr. José Primo J. Míssio (ex-aluno) 1953 (família fundadores)
Entrevista 8	Sr. José de Lima (ex-aluno) 1956 (família de trabalhadores)
Entrevista 9	Sr. Clemente Míssio (ex-aluno) 1925 (família fundadores)
Entrevista 10	Sr. Ângelo Pitton Filho (ex-aluno) 1938 (família imigrantes italianos)

DEPOIMENTO ORAL	ORIGEM
Depoimento 1	Ângela Míssio Lovato (ex-aluna/ funcionária) 1966 (família fundadores)
Depoimento 2	Ana Maria Lovato (ex-aluna/ funcionária) 1963 (família fundadores)
Depoimento 3	Francisca Zenaide da Rocha (ex-aluna/professora eventual) 1971 (família “novos migrantes” PB)
Depoimento 4	Dona Aninha (ex-professora) 1941
Depoimento 5	Dona Rute Galbiatti (ex-aluna) 1961 (família “novos migrantes”-Amparo)
Depoimento 6	Leonor Smanhoto (ex-aluna/mãe de aluno) 1979 (família “novos migrantes”-PR)
Depoimento 7	Dona Idalina (ex-aluna) 1941 (família de trabalhadores)

DOCUMENTOS ESCRITOS

DOCUMENTO	ORIGEM
Ficha - Prédios Escolares do Departamento de Educação (Criação 1962; Fundação 1963) do Grupo Escolar	- Delegacia de Ensino de Campinas (Grupo Escolar Fazenda São João; com Croqui Escola /Igreja) - Zona Rural
Ficha de Identificação da Escola (Grupo Escolar do Bairro São João) - Zona Rural/Bairro Rural - Criação 10-12-62 - Instalado 1-2-63 (preenchida em manuscrito)	Secretaria de Estado dos Negócios da Educação / Chefia de Prédios No verso, em linhas para observação: (manuscrito): - doação do terreno para construção da escola pela família Lovato - escola isolada (justificativa para o não envio de fotos) *omitir precariedade?
Ficha – Serviço de Prédios Escolares (preenchida à máquina de datilografar) Instalado a 1-2-63	Campinas GE Fazenda São João (zona rural) Prédio particular; alvenaria; adaptado 2 períodos; 6 classes; 3 salas de aula; 2 instalações sanitárias (exgôto) [sic]

CROQUIS	ORIGEM
Desenho manuscrito em papel tipo sulfite anexado na Ficha de Prédios Escolares; Registro na borda da Ficha (azul): criação/1962; fundação 1963 – Grupo Escolar do Bairro São João; (Com medidas em metragem)	- Escola instalada na Igreja - 3 salas (1 no coreto) - 2 sanitários para alunos - 1 sanitário para educadores - 1 cozinha *não havia merenda - pateo da igreja (sic)
Desenho manuscrito em papel apropriado (tamanho grande; cor salmão) da escola funcionando na igreja (sem data); em detalhes (medidas aproximadas)	- Diretoria/Secretaria funcionando na sacristia da igreja - 5 salas (1 no coreto) - 2 sanitários - residência do servente - gabinete dentário - casinha (*seria “banheirinho”?) - círculo (ponto indicando uma árvore figueira) (*havia árvores gigantes na época/vegetação nativa)

QUADROS	ORIGEM
Quadro na Diretoria: Homenagem Semana de Carlos Gomes (1963) – Grupo Escolar do Bairro de São João 2 medalhas 1 diploma de participação nos jogos regionais 1 diploma de honra às virtudes	Retrato de Carlos Gomes (reprodução) Foto – Bandinha Rítmica – alunos se apresentando no Teatro Carlos Gomes (*demolido em 1965) - nomes dos alunos - regente professora Nilsa
Quadro na recepção: Grupo Escolar Prof. Luiz Gonzaga da Costa – 21/09/1974 Ato de inauguração do prédio novo	Foto do inspetor Luiz Gonzaga (década de 30) - Governo do Estado de SP - Secretaria de Estado dos Negócios da Educação - presença do Governador Laudo Natel
Quadro “Funcionários da Cerâmica Mingone” Sem data – data provável: décadas de 40 ou 50	Restaurante “O Pescador” – Av. das Amoreiras Retrato dos trabalhadores da cerâmica (adultos e crianças; chefes)

DIPLOMAS	ORIGEM
Menção Honrosa ao aluno Celso Ap. de Lima da EEPG Prof. Luiz Gonzaga da Costa pelo BOM EXEMPLO, honestidade etc.	1978 – Sociedade Civil “Prêmios Non Scholae Sed Vitae” - Incentivação aos valores do espírito
Estudante Homenageado: (em branco – a preencher)	1978 – idem Concurso Juvenil de Valores do Espírito
Diplomas de Honra ao Mérito (10) – 1º ao 3º lugar Participação nos Jogos Escolares do Estado de SP (várias modalidades)	1984 – Secretaria de Estado da Educação Divisão Regional de Ensino de Campinas Delegacia de Ensino

#### RECORTES DE JORNAIS

MATÉRIA	ORIGEM
Correio Popular - 1974 13/02/74	<i>“Por que estas escolas estão fechadas?”</i> Denúncia do jornal sobre a demora da inauguração do prédio novo, enfatizando o sacrifício de alunos e professores nas precárias instalações da velha escolinha na igreja
Correio Popular - 1996	<i>“Aluna de 8ª série vence concurso promovido pelo Correio Escola”</i>  A matéria menciona a ex-aluna Adrieli Fernandes R. Viana, 14 anos, 8ª série, vencedora do 2º lugar do 1º Concurso Correio Escola (Redação), cujo tema foi “Violência – já está em sua porta. Não chame por ela”.

Correio Popular - 1996	<p>“Escola do São João faz exposição sobre jogos”</p> <p>Exposição de maquetes feitas por alunos de 5ª a 8ª séries e supletivo, sobre diversas modalidades esportivas e se basearam em matérias do Correio Popular.</p>
Diário do Povo – 1998 15/04/98	<p>“Falta de uniformes deixa os alunos de fora e escola acaba depredada”</p> <p>Alunos do supletivo (noturno) entraram em conflito com a diretora por causa da medida do uso obrigatório do uniforme.</p>
Jornal Amoreiras - 1999 Via Amoreiras – o jornal da nossa região 30/09/1999 Ano 1 – Nº9	<p>“Escola Luiz Gonzaga da Costa completa 25 anos”</p> <p>Matéria mostra a festa do Jubileu de Prata desde sua inauguração no prédio novo em 1974.</p>
Correio Popular – 2004 28/11/2004	<p>“Vencedores do concurso têm seus textos publicados no Cenário XXI”</p> <p>O ex-aluno Rodrigo Augusto C. da Silva, 14 anos, venceu em 1º lugar na Categoria II (12-14 anos) o concurso de redação Correio Escola.</p>
Correio Popular – 2004 05/12/2004	<p>“Expectativa de vida: novos caminhos”</p> <p>Publicação da redação de Rodrigo e depoimento do ex-aluno.</p>
Correio Popular – On-line 02/06/2010	<p>“Vacas na rua trazem risco de acidentes no Jd. São João”</p> <p>Matéria registra a características rural do bairro que foi preservada desde sua fundação.</p>
Correio Popular – 2010 12/09/2010	<p>“A escola que brotou no cafezal – pesquisa revela como eram educadas crianças da zona rural”</p> <p>O jornalista Rogério Verzignasse escreve matéria com base nesta tese de doutorado, na coluna “Baú de Histórias”.</p>

#### FOTOGRAFIAS<sup>57</sup>

DATA	LEGENDA/ CONTEXTO
1920	“Os fundadores” – Reprodução feita nos anos 70 de fotografia com os fundadores da capela/escola, os irmãos Míssio e Vitório Lovato com a professora Balbina ao centro, na forma de quadro (encontrado no porão da igreja em 2009)
1938	Antiga Capela Sagrado Coração de Jesus – Festa de Coroação. A escola funcionava nesta igreja. (Foto de Dona Maria de Lourdes Dobner)
1949	Profª Marina com os alunos. Uma turma de quase 40 alunos, meninos e meninas da antiga escola mista do bairro Filipão, uniformizados, em pose na escadaria da capela com a professora sorrindo ao fundo. (Foto do Sr. José de Lima)

<sup>57</sup> Algumas datas podem não ser exatas, pois foram obtidas pela memória do depoente.

1955	Turma de alunos da Profª Glorinha (1ª série). Aproximadamente 30 alunos uniformizados em pose na escadaria da igreja, sem a professora. (Foto da família Lovato)
1956	Turma de alunos da Profª Lúcia (2ª e 3ª série). Mais de 20 alunos - meninos e meninas em pose na escadaria da igreja, sem a professora; alguns meninos estão com os pés descalços. (Foto da família Lovato)
Década 1940/50	Trabalhadores em pose no portal da Cerâmica Mingone. Homens, mulheres e crianças em pé ou agachados, e quatro homens (provavelmente os chefes) sentados em cadeiras ao centro.
1957	Alunos em pose na escadaria da igreja onde funcionava a Escola Mista do Felipão (alguns sem uniforme; meninas com vestido estampado). (Foto enviada por e-mail pela família do ex-aluno Antonio Ângelo Pitton)
1957	Apresentação teatral na capela (área externa). Famílias da comunidade, bem vestidas (homens de um lado, mulheres de outro) assistem ao espetáculo em pé; é possível ver os barracões onde funcionavam salas de aula da escola mista. (Foto do Sr. José de Lima)
1961	Ex-aluna Rute Galbiatti em pose em frente à Escola Mista segurando o diploma de 4ª série.
1963	Apresentação de alunos no antigo Teatro Carlos Gomes. Uma turma de alunos compôs uma banda regida pela Profª Nilsa e se apresentaram na Semana Carlos Gomes no Teatro que foi demolido em 1965. (Quadro “Homenagem à Carlos Gomes” exposto na escola)
1978	Entrega do 1º Livro “Caminho Suave” – Profª Neusa com os alunos. Esta professora era rígida e só escolhia classes de 1ª série. Em 1979 havia 8 turmas de 1ª série no período da manhã. (Arquivo da escola)
1979	Festa na escola “Entrega do Primeiro Livro”. No palco, quatro crianças uniformizadas (jaleco) se apresentam, talvez recitando. (Arquivo da escola)
1979	Procissão – Avenida das Amoreiras. Famílias da comunidade, bem vestidas (vistas de costas) acompanham procissão compondo uma paisagem bucólica - no horizonte um morro alto, algumas árvores entre os postes de luz. (Foto do Sr. José Lima)
1982	Procissão – Avenida das Amoreiras. Famílias da comunidade (vistas de frente), com crianças vestidas de fantasia litúrgica caminham nas duas extremidades da avenida, com a decoração ao chão ao centro. (Foto Dona Mafalda Míssio Lovato)
1999	Festa do Jubileu de Prata. Dois rapazes negros dançando rap com estilo expressivo. (Arquivo da escola)
2009	Placa de granito no altar da Igreja São João Batista em homenagem à fundadora da capela/escola Balbina Cesarino Silva, nos 25 anos de fundação da Capela [1920-1945]. (Foto tirada pela pesquisadora)
2009	E.E. Prof. Luiz Gonzaga da Costa. Fachada da escola na atualidade, bastante arborizada com o muro pintado de desenhos coloridos. (Foto tirada pela pesquisadora)
2009	Rua da escola (Profª Balbina Cesarino Silva) retratando o cenário rural que coexiste com o urbano: vacas e cavalos pastando num terreno com bastante vegetação. (Foto tirada pela pesquisadora)
2010	Fábrica de ração instalada no bairro nos anos 60. Instalação industrial moderna contrastando com o cenário rural que ainda predomina no bairro. (Foto tirada pela pesquisadora)

2010	Lápide do túmulo da Professora Balbina Cesarino Silva. “À idolatrada Balbina Cesarino e Silva, eterna saudades; De sua irmã adoptiva, primos e sobrinhos”. [4-1-1885/20-8-1928] (Foto tirada pela pesquisadora)
2010	Fábrica de ração instalada no bairro nos anos 60. Instalação industrial moderna contrastando com o cenário rural que ainda predomina no bairro. (Foto tirada pela pesquisadora)

#### FONTE DOCUMENTAL DONA RUTE GALBIATTI (1961)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadernos de Hinos e Poesias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno de Desenho</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro de Ave Maria, doado pela Prof<sup>a</sup> Elza, com dedicatória “<i>Para Rute uma recordação da D. Elza, por tirar o 1º lugar nas provas</i>”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno de Lições (conteúdos curriculares) com observações da professora e assinatura dos pais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provas Oficiais Mensais (Delegacia Regional do Ensino), com os registros no topo: comportamento, comparecimento, faltas, média, matriculados, classificação geral.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificado de Conclusão do 4º ano primário da Escola Mista do bairro São João (no verso, anotado “<i>média 100</i>”)</li> </ul>

#### FONTE DOCUMENTAL SR. JOSÉ LIMA (1956)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atestado de promoção do aluno feito de próprio punho pela professora, na conclusão do 3º ano primário em 1956 (grau máximo até os anos 50).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos antigas de turma de alunos, da igreja, de eventos religiosos e outros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos Comemorativos (Bodas de Casamento, Homenagem à antiga mestra) e que ajudam a caracterizar a cultura da comunidade, a geografia do bairro, etc.</li> </ul>

#### FONTE DOCUMENTAL SR. ÂNGELO (1938)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadernos de Provas – “<i>Pasta Escolar</i>”; “<i>Escola Mixta do Felipão</i>”; 3º Anno; Número 12; 1º de Fevereiro de 1938; Professora Maria Aparecida Burity. Provas mensais de Aritmética, Linguagem, História, Geografia e Desenho.</li> </ul>
--

#### FONTE DOCUMENTAL SOBRE A PROFª BALBINA (1920)

<ul style="list-style-type: none"><li>• Quadro “<i>Os fundadores</i>” – Reprodução feita nos anos 70 de fotografia com os fundadores da capela/escola, os irmãos Míssio e Vitório Lovato com a professora Balbina ao centro, localizado no porão da Igreja São João Batista – Bairro São João (Campinas-SP)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Placa de granito no altar da Igreja São João Batista em homenagem à fundadora da capela/escola Balbina Cesarino Silva, nos 25 anos de fundação da Capela [1920-1945] – Bairro São João (Campinas-SP)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lápide do túmulo da Professora Balbina Cesarino Silva. “<i>À idolatrada Balbina Cesarino e Silva, eterna saudades; De sua irmã adotiva, primos e sobrinhos</i>”. [4-1-1885/20-8-1928] – Cemitério da Saudade (Campinas-SP)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Protocolo nº 27122 de 09/09/1982, referente ao Decreto Municipal nº 7497 publicado em 02/11/1982 que denominou a RUA PROFESSORA BALBINA CESARINO SILVA, consultado através de requerimento de Certidão de Inteiro Teor remetido ao Prefeito Municipal de Campinas, via Protocolo nº 09/10/31668.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Certidão de Óbito de Balbina Cesarino Silva, lavrado em 20 de agosto de 1928, obtida em 18/04/2012 no 1º Cartório de Registro Civil, no bairro Cambuí em Campinas-SP.</li></ul>

#### ARQUIVO PÚBLICO

<ul style="list-style-type: none"><li>• Arquivo Público do Estado de São Paulo – consulta <i>on-line</i> do Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-37. (<a href="http://www.arquivoestado.sp.gov.br">http://www.arquivoestado.sp.gov.br</a>)</li></ul>
--