



ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

**A HISTÓRIA DO PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO DOS
GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS NOS PRIMÓRDIOS
DA REPÚBLICA**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

**A HISTÓRIA DO PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO
DOS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS NOS
PRIMÓRDIOS DA REPÚBLICA**

Orientador(a): Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ROSIMERI DA SILVA PEREIRA
E ORIENTADA PELA PROF. DR. MARA REGINA MARTINS JACOMELI

Assinatura do Orientador:

CAMPINAS
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

P414h	<p>Pereira, Rosimeri da Silva, 1971- A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas nos primórdios da república / Rosimeri da Silva Pereira. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Grupos escolares. 2. Escolas isoladas. 3. República – Brasil – 1897-1932. 4. Urbanização. 5. industrialização. 6. Periferias urbanas. I. Jacomeli, Mara Regina Martins, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação III. Título.</p>
	13-066/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: History of the peripherization process of schools in Campinas at the beginning of the Republic

Palavras-chave em inglês:

Schools

Isolated Schools

Republic- Brazil (1897-1932)

Urbanization

Industrialization

Urban peripheries

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Martins Jacomeli (Orientador)

Sergio Eduardo Montes Castanho

André Luiz Paulilo

Maria Cristina Bezerra

José Carlos Souza Araújo

Data da defesa: 28-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ros.merisp@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A HISTÓRIA DO PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO
DOS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS NOS
PRIMÓRDIOS DA REPÚBLICA**

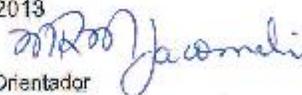
Autor : Rosimeri da Silva Pereira

Orientador: Prof. Dr. Mara Regina Martins Jacomeli

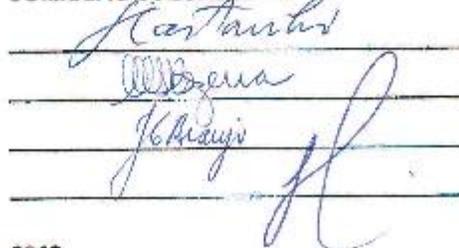
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rosimeri da Silva Pereira e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 28/02/2013

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:



2013

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, fé, esperança e amor;

Ao Claudio, meu amado, amigo e companheiro de todas as lutas;

Às minhas filhas, Louise Ester e Beatriz Lorena, fonte de toda a minha inspiração;

Aos meus pais, Henrique Luis da Silva e Vera Lucia da Silva, e meus irmãos e sobrinhos;

A Mara Regina Martins Jacomeli, orientadora e companheira dessa longa caminhada;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa,

Aos funcionários do Centro de Memória, do Arquivo Público Municipal de Campinas, do Arquivo Edgard Lenrouht, do Arquivo Público do Estado de São Paulo, da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, da Biblioteca Municipal Joaquim de Castro Tibiriçá, e do Centro de Ciências Letras e Artes;

À equipe gestora e aos demais funcionários das escolas estaduais Dom João Nery, Dom Barreto, Francisco Glicério e Antonio Vilela Junior, que mantêm a guarda dos documentos que trazem à tona a história dos primeiros grupos escolares de Campinas;

Aos professores doutores que fizeram parte da banca examinadora deste trabalho: Sergio Eduardo Montes Castanho, José Carlos Souza Araújo, André Luiz Paulilo, Maria Cristina Bezerra, Maria Isabel Moura Nascimento, Sandino Hoff e Olinda Noronha, pela interlocução e contribuições à presente tese;

Aos professores Zezo, Sanfelice e Saviani pela proposição de debates que tanto me auxiliaram no processo de leitura e compreensão do campo teórico-metodológico da pesquisa em História da Educação;

Aos colegas do grupo de pesquisa HISTEDRB, especialmente a Rosangela, Patrícia, Alessandra, Luciana, Maria Angélica, Lidiany, Jefferson, Mirian, Jussara, Rodrigo, Elisabeth, Eraldo, Nelito, Ronaldo, Arnaldo, Marcão e Lalo, com quem tive a honra de conviver nos últimos 5 anos da minha formação; e

Aos parceiros Ricardo Pereira e Ana Elisa, pela leitura atenta e criteriosa desta tese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Primeiros grupos escolares implantados em Campinas.	28
Quadro 2:	Crescimento/investimento industrial no Brasil (1884-1920). Quadro adaptado pela autora. Fonte: Sodré (2002, p. 341).	64
Quadro 3:	Vencimento dos professores de ensino Primário. Quadro adaptado pela autora. Fonte: Regulamento do Ensino Paulista (1893).	87
Quadro 4:	Escolas Públicas de ensino primário em 1897 – dados do Estado de São Paulo. Quadro adaptado pela autora. Fonte: Mensagens de Governo. (1897) - Presidente de Estado: Campos Sales. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo.	96
Quadro 5:	Matrículas efetuadas na capital paulista (Escola Modelo e Grupos Escolares).	98
Quadro 6:	Matrículas (Escola Politécnica, Ginásio e Escola Normal da capital).	98
Quadro 7:	Escolas públicas e privadas em Campinas (1857-1869).	116
Quadro 8:	Avanço de matrículas em Campinas.	117
Quadro 9:	Matrículas no ensino primário paulista (1910).	149
Quadro 10:	Movimento de matrículas em escolas primárias estaduais em Campinas até 1918.	150
Quadro 11:	Índice de analfabetismo presente nas escolas públicas estaduais na região de Campinas (1922).	159
Quadro 12:	Situação escolar entre os anos de 1920 e 1923.	160
Quadro 13:	Quadro geral das escolas reunidas em Campinas (1923).	161
Quadro 14:	Quadro de professores adjuntos - 5º Grupo Escolar - Vila Industrial (1922-1937).	180-182
Quadro 15:	Quadro de Professores Substitutos – efetivos – 5º Grupo Escolar - Vila Industrial (1925-1939).	181-182
Quadro 16:	Movimento de Matrículas – 5º Grupo Escolar – Vila Industrial (1925-1937).	182
Quadro 17:	Estatística geral de matrículas nos Grupos Escolares de Campinas (1926).	183
Quadro 18:	Índice de reprovação dos Grupos Escolares em Campinas (1926).	183
Quadro 19:	Movimento de promoção dos alunos do 5º Grupo Escolar (1922-1933)	184
Quadro 20:	Estrutura industrial em Campinas (1920).	199
Quadro 21:	Primeiros professores do 8º Grupo Escolar – Bonfim (1932-1942).	214
Quadro 22:	Funcionários do 8º Grupo Escolar – Bonfim.	215
Quadro 23:	Quadro demonstrativo da situação real do ensino no Brasil.	224

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Planta da malha urbana da cidade de Campinas em 1929	26
Figura 2:	Mapa parcial da cidade de Campinas. Fonte: Mapa Turístico Cultural (2004): Uma viagem às marcas do passado na Campinas do século XXI	27
Figura 3:	Estação da Companhia Paulista - símbolo histórico da estrada de ferro em Campinas (1898 até os dias atuais). Fonte: Jornal Correio Popular em 3/09/1939	109
Figura 4:	Mapa de Campinas com os loteamentos até 1900 -1929. Desenho do Arquiteto Ricardo de Souza Campos Badaró sobre base de 1929 elaborada para servir aos estudos urbanísticos do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas	111
Figura 5:	Planta da malha urbana de Campinas em 1900	112
Figura 6:	Escola “Correia de Melo” - Edifício de um só pavimento - situado na Praça do atual Mercado Municipal	118
Figura 7:	Escolas Isoladas localizadas nos bairros e subúrbios de Campinas – 1907	121-122
Figura 8:	Estatística das escolas públicas providas e vagas/professores em Campinas até 1907	123
Figura 9:	Mapa Turístico Cultural - Uma viagem às marcas do passado na Campinas do século XXI	127
Figura 10:	Vista da Lateral direita do Prédio do 1º Grupo Escolar – rua sem pavimentação.	129
Figura 11:	1º Grupo Escolar (1897) - Av. Moraes Sales, 988 - Centro	129
Figura 12:	Vista da Fachada do Prédio do 1º Grupo Escolar de Campinas - após obra de ampliação. (sem data)	130
Figura 13:	1º Grupo Escolar de Campinas em avenida pavimentada	131
Figura 14:	Fachada do Prédio do 1º Grupo Escolar em avenida já pavimentada	131
Figura 15:	Pátio dos fundos do 1º Grupo Escolar de Campinas – dia de festival	133
Figura 16:	Aula de ginástica (masculina) no pátio lateral do 1º Grupo Escolar de Campinas	134
Figura 17:	Coral de Meninas do 1º Grupo Escolar de Campinas	134
Figura 18:	Foto do 2º Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” – s/d - Parte do fundo do prédio	143
Figura 19:	Prédio do 2º Grupo Escolar - em novo endereço - posição de frente - Praça Largo da Matriz. (Polyanthéa, 1908)	144
Figura 20:	Lateral do Prédio da Escola Normal de Campinas sediado na av. Anchieta – Centro	145
Figura 21:	Foto do prédio da Escola Normal de Campinas.	145
Figura 22:	Fachada do 3º Grupo Escolar	147
Figura 23:	Mapa do complexo ferroviário em Campinas	162
Figura 24:	Mapa do Conjunto dos Distritos com a respectiva distribuição das escolas primárias (1926)	166
Figura 25:	4º Grupo Escolar de Campinas – 1938. Ao fundo, a Estação Ferroviária da Cia Paulista	167
Figura 26:	Planta do Grupo Escolar “Orosimbo Maia”	168
Figura 27:	Fachada do prédio – 4º Grupo Escolar (1939)	169
Figura 28:	Grupo de alunas num das amplas salas de aula do 4º Grupo Escolar - Orosimbo Maia. Fonte: Arquivo do 4º Grupo Escolar de Campinas	170

Figura 29:	Grupo de alunos em ampla sala de aula do 4º Grupo Escolar - Fonte: Arquivo do 4º Grupo Escolar de Campinas	170
Figura 30:	Fábrica de Seda Nacional em Campinas (A maior do Estado)	173
Figura 31:	Mapa de Distribuição dos Grupos escolares nos bairro de Campinas (1897-1935)	175
Figura 32:	Curtume Brasil – Bairro Vila Industrial - Campinas	177
Figura 33:	Matadouro – Vila Industrial - Campinas	177
Figura 34:	Vila de operários - Bairro Vila Industrial - Campinas	178
Figura 35:	Grupo de alunas do 3º ano do 5º Grupo Escolar – Vila Industrial - Campinas	184
Figura 36:	Planta baixa (prédio próprio) – 5º Grupo Escolar Antonio Vilela Junior	188
Figura 37:	Planta baixa do mezanino – 5º grupo escola Antonio Vilela Junior	188
Figura 38:	Imagem do pátio coberto e mezanino – única área de circulação dos alunos – 5º grupo escolar da Vila Industrial - Campinas	189
Figura 39:	Imagem do refeitório escolar – 5º grupo escolar da Vila Industrial	189
Figura 40:	Imagem da Sala de tratamento odontológico - 5º grupo escolar da Vila Industrial	189
Figura 41:	Fachada do prédio do 5º Grupo Escolar - Vila Industrial	190
Figura 42:	Lateral do prédio - 5º Grupo Escolar - Vila Industrial	190
Figura 43:	Vista Parcial da Avenida da Saudade e ao fundo o portal do Cemitério da Saudade	192
Figura 44:	Avenida da Saudade - alameda que sediou o 6º grupo escolar - s/d	192
Figura 45:	Fachada do prédio (casa adaptada) - 6º Grupo Escolar do Fundão – atual bairro da Ponte Preta (1922-1982)	193
Figura 46:	Lateral do prédio - 6º Grupo Escolar do Fundão – atual bairro da Ponte Preta (1922-1982)	193
Figura 47:	Vista frontal da antiga Fábrica de Sede. Lateral do Prédio que sediará o 6º grupo escolar	196
Figura 48:	Fachada da antiga fábrica de Seda. Atual prédio da escola Estadual Dom Barreto	195
Figura 49:	Fachada do Prédio já reformado do 6º Grupo Escolar – anos 1980	196
Figura 50:	Lateral do prédio – 6º Grupo Escolar – Atual escola estadual Dom Barreto	196
Figura 51:	Mapa parcial do Bairro Bonfim, Campinas-SP	207
Figura 52:	Planta parcial do bairro que sediou Grupo Escolar do Bonfim	208
Figura 53:	Imagem do terreno que sediou o Grupo Escolar do Bonfim	209
Figura 54:	Planta Baixa do Grupo Escolar do Bairro Bonfim - atual escola Estadual Dom João Nery	210
Figura 55:	Imagem da Fachada do prédio – Grupo Escolar do Bonfim – atual escola Estadual Dom João Nery	211
Figura 56:	Imagem da fachada do Fundo – Grupo Escolar do Bonfim - atual escola Estadual Dom João Nery	211
Figura 57:	Vista parcial da fachada do prédio – Grupo Escolar do Bonfim - atual escola Estadual Dom João Nery	212
Figura 58:	Pátio externo e vista parcial dos vestiários - atual escola Estadual Dom João Nery	212
Figura 59:	Fachada da Biblioteca Escolar - atual escola Estadual Dom João Nery	213

Figura 60:	Vista parcial da quadra de esportes (descoberta) - atual escola Estadual Dom João Nery	213
Figura 61:	Quadra principal - atual escola Estadual Dom João Nery	213
Figura 62:	Imagem de alunos (as) no pátio lateral da casa alugada na Rua Quintino Bocaiuva nº 115 – Bonfim	216
Figura 63:	Imagem de uma classe mista no Grupo Escolar do Bonfim	217

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Fechamento de escola isolada no Bairro de Valinhos	250
Anexo 2:	Comunicado a Câmara Municipal de Campinas sobre dificuldade encontrada para localização de uma casa que funcione como escola	251
Anexo 3:	Mudança de endereço de escolas isoladas em Campinas	252
Anexo 4:	Comunicado a Câmara Municipal de Campinas sobre dificuldades encontradas para localização de casas adaptadas em escolas no Bairro Anhumas	255
Anexo 5:	Comunicado à Câmara Municipal de Campinas sobre declaração da escola do bairro do Bonfim transformada em “Sede de Município” em 23 de Abril de 1909	256
Anexo 6:	Comunicado à Câmara Municipal de Campinas sobre declaração da escola do bairro da Vila Industrial transformada em “Sede de Município” em 16 de Maio de 1914	257
Anexo 7:	Ata dos exames da 2ª escola masculina do bairro da Vila Industrial em 08 de dezembro de 1915	258
Anexo 8:	Ata dos exames da escola mista do Bonfim realizado em 09 de dezembro de 1915	260
Anexo 9:	Declaração de expulsão de aluno por indisciplina em 11 de setembro de 1903	261
Anexo 10:	Comunicado ao Intendente Municipal de Campinas sobre as condições do ensino na Escola Correa de Melo em 24 de julho de 1897	262
Anexo 11:	Declaração de instalação de uma Escola Isolada no Bairro Guanabara em 15 de julho de 1901	263
Anexo 12:	Declaração de transferência de uma Escola Isolada do bairro Rebouças para o Bairro Bonfim em 16 de Dezembro de 1901	264
Anexo 13:	Declaração de instalação de uma Escola Isolada no Bairro de Valinhos em 17 de maio de 1902	265
Anexo 14:	Declaração de início das aulas no bairro do Fundão em 03 de janeiro de 1903	266
Anexo 15:	Declaração de instalação de uma escola particular mista no bairro Rebouças em 1º de abril de 1903	267
Anexo 16:	Mapa de analfabetismo numa escola isolada do bairro Kilombo em 1º de fevereiro de 1904	268
Anexo 17:	Reabertura de escola isolada no bairro Botafogo em 29 de janeiro de 1904	270
Anexo 18:	As condições de ensino numa escola isolada do bairro Rebouças em 28 de janeiro de 1904	271
Anexo 19:	Relatório de exames e das condições de ensino numa escola isolada em Campinas em 27 de janeiro de 1904	273-5
Anexo 20:	Solicitação junto a Câmara Municipal de Campinas para organização de escolas isoladas em 28 de janeiro de 1904	276-8
Anexo 21:	Comunicado à Câmara Municipal de Campinas sobre declaração da escola do bairro do Bonfim transformada em “Sede de Município” em 23 de Abril de 1909	279-
Anexo 22:	Hino do 2º Grupo Escolar Dr Quirino dos Santos	280
Anexo 23:	Composição de texto produzida por aluno do 4º ano - 2º Grupo Escolar Dr Quirino dos Santos	281
Anexo 24:	Composição de texto de aluno do 4º ano - 2º Grupo Escolar Dr Quirino dos Santos	282

Anexo 25:	Composição de texto de aluno do 3º ano - 2º Grupo Escolar Dr Quirino dos Santos	283
Anexo 26:	Artigo sobre a Escola Normal de Campinas. Fonte Correio Popular de 12 de maio 2003	284
Anexo 27:	Tabela de vencimentos dos profissionais da educação em 06 de abril de 1887	285
Anexo 28:	Gráfico sobre a produção industrial paulista	286
Anexo 29:	Gráfico: avanço na indústria paulista de tecidos (1900 e 1920)	287
Anexo 30:	Quadro geral do número de classes e professores das escolas reunidas em Campinas em 1922	289
Anexo 31:	Orientações governamentais sobre o funcionamento do ensino paulista em 1922	290
Anexo 32:	Orientações governamentais sobre o funcionamento do ensino paulista em 1923	293
Anexo 33:	Quadro de horários e orientações para o funcionamento dos grupos escolares paulistas em 1923	295
Anexo 34:	Quadro de horários e orientações para o funcionamento dos grupos escolares e escolas reunidas paulistas em 1923	298
Anexo 35:	Quadro de horários e funcionamento das classes reunidas	300
Anexo 36:	Declaração de Sud Menucci sobre as escolas isoladas em 1923	301
Anexo 37:	Frequência escolar em 1923 – a situação dos grupos escolares em Campinas	303
Anexo 38:	Frequência escolar em 1923 – o caso das escolas reunidas em Campinas	305
Anexo 39:	Artigo de jornal deflagra o lastimável estado de conservação do 5º Grupo Escolar de Campinas	306- 313
Anexo 40:	Livro Ponto – registro de frequência de funcionários e observações sobre a origem histórica dos primeiros endereços do 8º Grupo Escolar de Campinas	314- 315
Anexo 41:	Solicitação para construção de prédio próprio para o Ginásio Estadual Professor Hildebrando Siqueira, que funcionava nas instalações do 8º Grupo Escolar Dom João Nery em 10 de maio de 1966. Fonte: Livro de Correspondências – arquivo do 8º Grupo Escolar	316
Anexo 42	Estatística Geral do nº de matrículas e índice do Analfabetismo no Estado de São Paulo (Anuário do Ensino,1923,p.18-535)	317- 321

RESUMO

À luz do referencial teórico marxista, a presente tese tem por objeto a história da periferização dos grupos escolares na cidade de Campinas nos primórdios do regime republicano. Como objetivo, impôs-se problematizar as condições de atendimento educacional ofertadas pelo poder público municipal e estadual aos bairros operários da Vila Industrial, Ponte Preta e Bonfim. A observação comparada da gênese e do processo paulatino de implantação e organização dos grupos escolares erigidos na região central da cidade e daqueles que funcionavam nos bairros operários, nos permitiu vislumbrar, de um lado, a existência de verdadeiros palacetes, considerados marcos arquitetônicos de uma época, e, de outro, as condições precárias com que vinha sendo gestado o atendimento público educacional destinado aos densos aglomerados urbanos. No primeiro capítulo do estudo, foi feito um recuo no tempo histórico para o reconhecimento pontual das condições materiais, da ordem econômica e política em que se organizava a sociedade brasileira, bem como um olhar atento para o debate que se estabelece sobre as relações entre educação, sociedade e trabalho no início da República. O segundo capítulo centra-se na discussão das novas tendências de estruturação do ensino, sem abandonar o exame acurado da política educacional paulista, instituída a partir de 1890, que, fundamentalmente, regulará as normas de implantação, difusão, funcionamento e fiscalização da escola primária graduada. O terceiro capítulo tenta recuperar e compreender os acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da cidade de Campinas, bem como realizar uma síntese dos momentos considerados mais relevantes e especialmente determinantes na história de expansão da escola pública primária local, sabendo que a nova sociedade, que se estruturava no período de transição entre o século XIX e XX, reclamava por uma educação que pudesse atender a essa nova realidade, marcada pelas consequências da migração e imigração, pelos novos meios de transportes e serviços e, sobretudo, pelo franco processo de urbano-industrialização nascente. Se, no terceiro capítulo, a exposição da tese se atenta, sobretudo, para a expansão dos grupos escolares localizados no centro da cidade (1897-1910), o quarto capítulo observa o fluxo histórico do processo de periferização dos novos grupos escolares em Campinas (1922-1932). Neste caso, a pesquisa tratou de revelar a originalidade histórica de cada instituição escolar à luz da história dos bairros em que essas escolas se originaram e do papel que o ensino primário ocupava [neste] naquele momento histórico além de evidenciar que a gênese do processo de periferização dos primeiros grupos escolares de Campinas reflete, como condição da particularidade, a história do desenvolvimento desigual e combinado da própria sociedade de classe.

Palavras-chave: Grupos Escolares, Escolas Isoladas, República-Brasil (1897-1932), urbanização, industrialização, periferias urbanas.

ABSTRACT

Using a Marxist theoretical framework, our thesis analyzes the history of the peripherization process of schools in the city of Campinas at the beginning of the Republic. We aim to discuss the conditions of the educational services offered by both the city and the state to the working-class districts Vila Industrial, Ponte Preta and Bonfim. A comparative observation of the foundation and gradual process of the installation and organization of schools in the city center and in the working-class districts reveal on one hand that virtual palaces were built downtown, which were considered architectural landmarks of an era, and on the other hand, the poor conditions of the public educational service in densely populated suburbs. The first chapter of our thesis contains a punctual historical survey of the material, economic and political conditions of the Brazilian society, as well as a closer analysis of the debate on the relationship between education, work and society in the early Republic. The second chapter focuses on the discussion on new trends in the structuring of education during the Republic and features a careful examination of the educational policy instituted from 1890 that ultimately regulated the standards for the deployment, diffusion, operation and supervision of graduated elementary school. The third chapter attempts to retrieve and understand the events that shaped the development of the city of Campinas and to create a synthesis of the most relevant moments that marked the history of the expansion of the local public elementary school, taking into account that the new society, which was structured during the transition period between the 19th and 20th century, demanded an educational system that could meet the needs of that new reality, which in turn was marked by the consequences of migration and immigration, by the new means of transportation and services, and especially by the soaring urban industrialization. If the third chapter of our thesis focuses on the expansion of schools located in the center of the city (1897-1910), the fourth chapter focuses on the historical flow of the peripherization process of the new schools in Campinas (1922-1932), revealing the historic originality of each school in the light of the history of the districts they were built in, as well as the role elementary education played at that historic moment. In addition to that, it shows that the development of the peripherization process of Campinas' first schools reflects, in its particular condition, the history of the unequal and combined development of the class society itself.

Keywords: Schools, Isolated Schools, Republic- Brazil (1897-1932), Urbanization, Industrialization, Urban peripheries.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - CAPITALISMO, REPÚBLICA E O DEBATE EDUCACIONAL NO BRASIL	
1.1. Movimentos do capitalismo e seus impactos na definição do Estado Nacional	48
1.2. O declínio do Império, a ascensão da República e o estabelecimento de novas relações de produção no Brasil	54
1.3. Educação, sociedade e trabalho no início da República: um caminho de embate, dilemas e contradições	66
CAPÍTULO II - O IDEÁRIO EDUCACIONAL REPUBLICANO E O MOVIMENTO DE REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO PAULISTA	
2.1. Tendências da organização do ensino na República: O caso do Estado de São Paulo	75
2.2. Das novas bases da Escola Primária Paulista: marcas da 1ª República	84
2.3. Das lutas em prol da uniformização do ensino público paulista	100
CAPÍTULO III - A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM CAMPINAS: DAS ESCOLAS ISOLADAS AOS PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES	
3.1. De povoado a cidade: panorama histórico da cidade de Campinas	106
3.2. A instrução pública primária em Campinas - antecedentes históricos (1824-1890)	115
3.3. Das escolas isoladas à gênese do 1º Grupo Escolar de Campinas	123
3.4. A difusão da escola graduada na primeira década do século XX: o caso do 2º e 3º grupo escolar de Campinas	140
CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS	
4.1. Marcas históricas dos anos de 1920: das escolas isoladas às escolas reunidas	152
4.2. A ascensão dos novos grupos escolares na lógica de produção da cidade (1925-1935)	172
4.2.1 O impacto do 5º Grupo Escolar no bairro Vila Industrial	176
4.2.2 A gênese do 6º Grupo Escolar e as condições de funcionamento no “vetusto casarão”	191
4.2.3 A emergência do Bairro Bonfim e a implantação do Grupo Escolar Dom João Nery (1932) – atual Escola Estadual Dom João Nery	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	249

INTRODUÇÃO

A escolha definitiva pela temática no campo da História da Educação foi motivada pela minha atividade profissional ligada ao ensino público, nos últimos anos. A convivência com alunos e com a estrutura da escola pública atual despertou-me para a importância de algumas questões, as quais procuro responder, em parte, com esta pesquisa.

Nos últimos seis anos, minhas duas filhas estão matriculadas e frequentando regularmente as aulas ministradas em duas escolas públicas da rede estadual paulista, ambas situadas em diferentes bairros na cidade de Campinas e, numa dessas escolas, ouço sempre o seguinte questionamento: “– Quem fundou essa escola estadual foi realmente o bispo Dom João Nery, já que a instituição se denomina Escola Estadual Dom João Nery?”. No início, respondíamos: “– Boa pergunta!”.

Hoje, já somos capazes de refletir sobre os indícios correlatos da história dessa instituição. Por outro lado, é necessário evidenciar, também, que o interesse pela História das Instituições Escolares se enfatiza, sobretudo, a partir da experiência acumulada como aluna egressa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, local onde concluí tanto o curso de Pedagogia (1998-2000), quanto o de Mestrado em Educação (2003-2005)¹. Apesar da síntese precária, realizada durante a dissertação de mestrado, podemos observar que nasceu, ali, a preocupação em compreender as relações históricas estabelecidas entre a origem da escola pública no Brasil e o modo de produção das cidades.

Outro dado que merece destaque, quanto ao recorte temático desta tese, trata-se da fase inicial da minha pesquisa – momento marcado pela identificação de um rol de trabalhos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso (TCC's), artigos, capítulos de livros, – todos capazes de esboçar uma visão panorâmica da história dos quatro primeiros grupos escolares organizados na cidade de Campinas. Neste caso, é importante destacar as pesquisas locais, desenvolvidas nos últimos anos – engajadas na descoberta da história dos grupos escolares implantados na região central da cidade de Campinas, como, por exemplo, os trabalhos de Byzarro (2009), Catani (2008), Bryan (2007) e Martins (2007,

¹ Vale observar que, na Dissertação de Mestrado em Educação, tive a oportunidade de investigar a história do ensino de Língua Portuguesa no primeiro ginásio público estadual Campo-Grandense, entre os anos de 1940 e 1980, tendo por base a análise dos livros didáticos e as reformas desse campo de ensino.

2008) sobre a organização e análise dos documentos históricos do 4º Grupo Escolar – atual Escola Estadual Orosimbo Maia – associados ao projeto “Memórias da Educação Escolar – Cultura material e organização de arquivos históricos” sob a orientação da Profª. Drª. Maria do Carmo Martins.

Nessa perspectiva, vale arrolar, também, os trabalhos desenvolvidos e orientados pela Profª. Drª. Maria Cristina Menezes, como é o caso da produção de Carmonário (2006 e 2008) que remonta aos arquivos do 3º Grupo Escolar – atual Escola Estadual Professor Arthur Segurado; Relvas (2007) e Miranda (2007) sobre o tratamento e guarda do arquivo do 1º Grupo Escolar, e Silva (2006), sobre a organização do arquivo histórico do 2º Grupo Escolar campineiro. Além do trabalho desenvolvido por Pereira et alii. (2007), sob a orientação do prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho, cuja defesa recaiu sobre a história do ensino no 1º Grupo Escolar de Campinas (1940 - 2000) que, aliás, teve como referência fundamental de pesquisa o livro denominado *Educação e tradição: E. E. P. G. Francisco Glicério de Campinas (1897-1997)*, de autoria da professora Rosa Fátima de Souza (1997)².

A gênese do nosso tema de pesquisa é mediada também pela produção do trabalho intitulado *História do Grupo Escolar Francisco Glicério: educação e currículo*, desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2007, sob a coordenação do Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho – momento em que estive vinculada à Faculdade de Educação como aluna especial³. A realização desse trabalho de iniciação científica, bem como as discussões travadas no decorrer da disciplina, trouxeram luz a uma diversidade de temáticas que poderiam vir a ser pesquisadas como: “O trabalho didático-pedagógico na educação republicana”, “A política de implantação e o funcionamento dos Grupos Escolares em Campinas de 1894 a 1971”, “As reformas educacionais e suas determinações na instituição do ensino primário”, “A história da educação infantil campineira”, a Educação de Jovens e Adultos, a formação para o trabalho, entre outros.

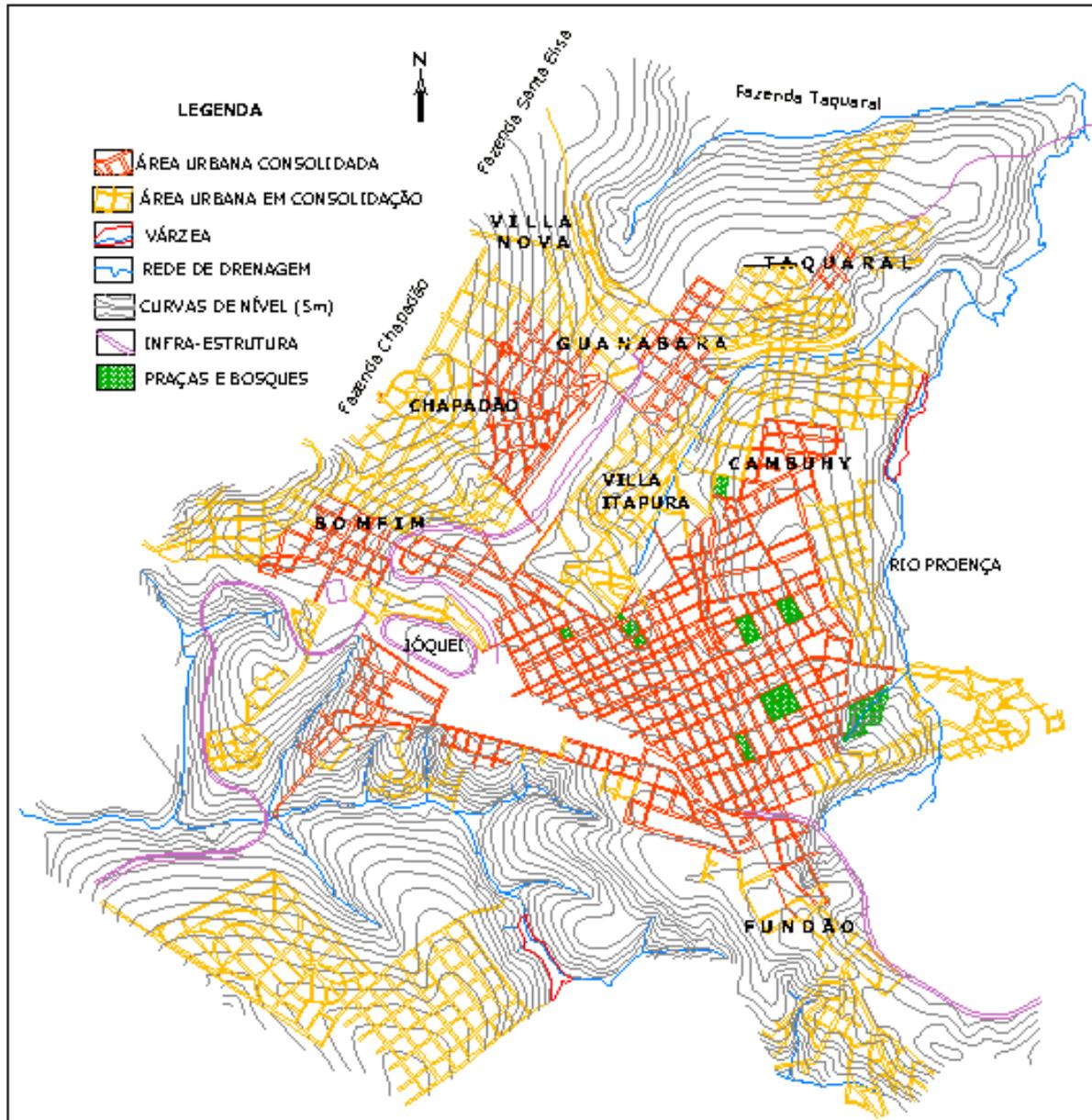
² Talvez esta gama de produções acadêmicas representem já um certo reflexo de uma das mais novas tendências da História da Educação no Brasil - expressa na historiografia das instituições escolares.

³ Refiro-me ao trabalho de pesquisa desenvolvido e orientado na disciplina EP 412 A – História da Educação III (2º semestre de 2007) na Faculdade de Educação/Unicamp, cuja ementa se configurou pela discussão da bandeira republicana como redenção social, bem como o embate entre escola pública - escola privada, política educacional brasileira e desenvolvimento estrutural e institucional dos níveis e modalidades educacionais nos séculos XX e XXI. O referido trabalho limitou-se à análise e à compreensão preliminar da especificidade da História da Educação na República, bem como a uma aproximação de noções sobre a história do ensino primário em Campinas.

Durante essa caminhada, um dos temas que me chamaram particularmente a atenção foi o processo político de institucionalização, implantação, expansão, bem como o funcionamento dos novos grupos escolares implantados nos bairros periféricos da cidade de Campinas, principalmente aqueles organizados entre os anos de 1920 e 1930 – uma vez que esse foi um período de grande transformação no contexto histórico da cidade campineira, sobretudo, em função do aumento progressivo da população, da oferta de serviços, do emprego industrial e do franco processo de consolidação da expansão urbana da cidade.

Observando a produção histórica desse período, verifica-se que diante da crise cafeeira, os anos de 1920 e 1930 trouxeram à tona a expansão urbano-industrial e, conseqüentemente, a reestruturação socioespacial da cidade de Campinas – o que, de certa forma, implica a discussão de novos preceitos de modernidade e de desenvolvimento. O que se identifica, em pesquisa realizada por Vitte, Cisotto e Vilela Filho (2010) é que o plano de melhoramentos urbanos do período delimitaria uma série de obras de alargamento e prolongamento viários, além de intervenções para desapropriações de imóveis, cujo intuito era alterar a estrutura física preexistente, composta por uma malha viária reticulada, que caracterizava a expansão da cidade campineira desde a sua fundação. Essas obras visavam, ainda, projetar a conexão entre as vias externas bem como a comunicação entre os bairros em franco processo de consolidação, como podemos observar na planta urbana (Figura1) a seguir.

Figura 1 – Planta da Malha Urbana da cidade de Campinas em 1929.



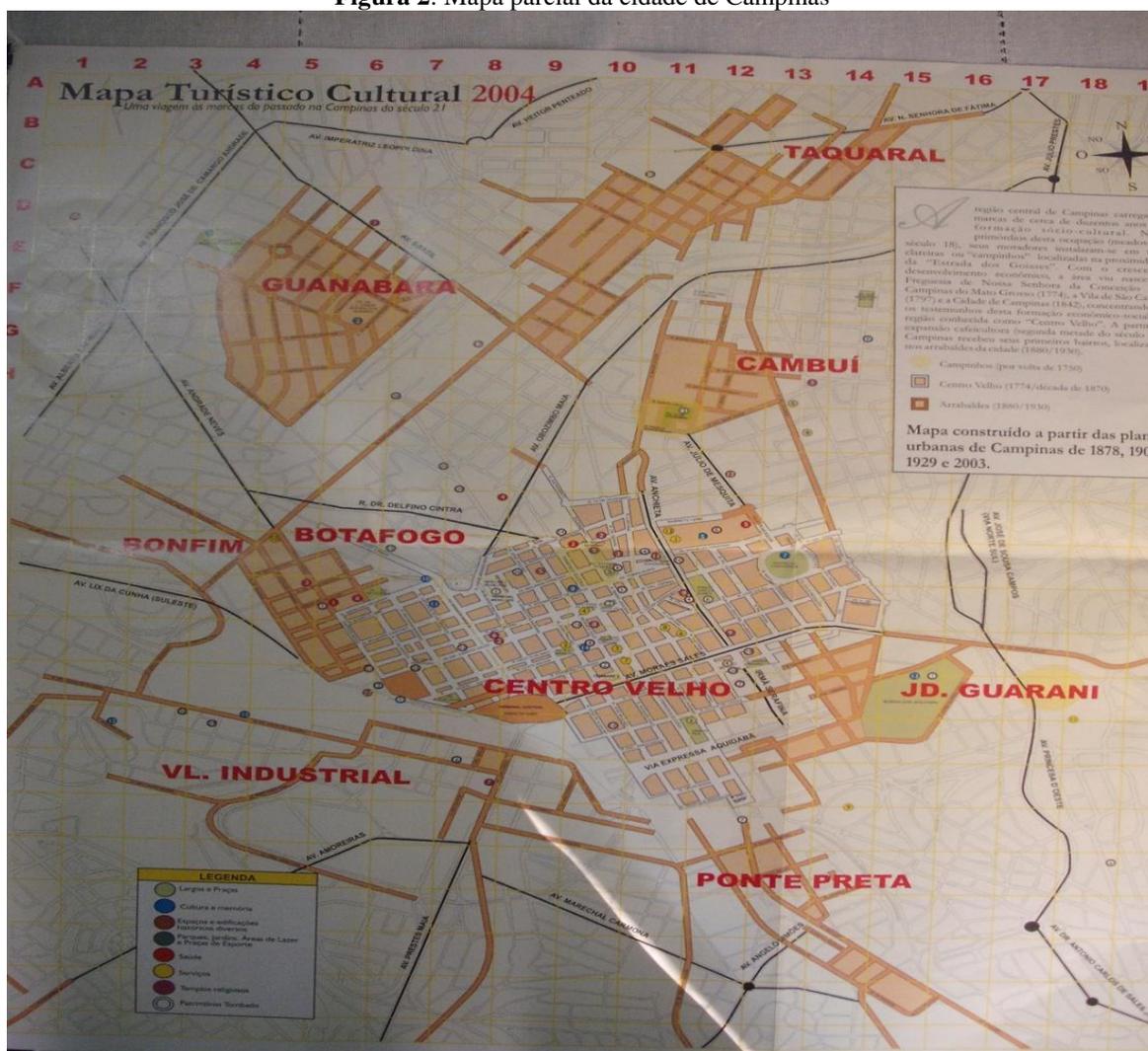
Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas. Acervo do Arquivo Municipal. Fev.2009.⁴

A nova dinâmica socioespacial se estabelece e ascende na medida em que marca, historicamente, a transição das formas diretas de dominação oligárquica, para um controle estatal burocrático sob preceitos capitalistas que, a partir daquele momento, norteia a intensificação do processo de expansão urbana de Campinas (VITTE; CISOTTO; VILELA FILHO, 2010).

⁴ Retirado de Vitte; Cisotto; Vilela Filho (2010, p.121).

Assim a análise dos estudos realizados sobre o processo de transformação socioespacial da cidade de Campinas⁵ nos auxilia tanto na compreensão do surgimento e incremento dos novos bairros operários quanto na observação das relações que tal processo histórico estabeleceu com o movimento de organização das primeiras escolas seriadas situadas na Vila Industrial, Ponte Preta e Bonfim, como podemos observar na distribuição geográfica (figura 1), a seguir:

Figura 2: Mapa parcial da cidade de Campinas



Fonte: Mapa Turístico Cultural (2004): uma viagem às marcas do passado na Campinas do século XXI (PELLICCIOTTA, et alii, 2004)

Construído a partir das plantas urbanas de 1878, 1929 e 2003, já na sua 5ª edição, o Mapa Turístico Cultural acima, roteiriza a formação histórica, urbana e as diferentes

⁵ Refiro-me aos estudos realizados por Semeghini (1991), Badaró (1996), Santos (2002) e Baeninger (1996), Bittencourt (2009), Ribeiro (2007) Vitte, Cisotto e Vilela Filho (2010).

representações gráficas dos testemunhos arquitetônicos que se sobressaem na malha urbana da cidade de Campinas. Esse documento acumula dados de diversas categorias⁶, dentre elas a identificação dos bairros⁷ que passaram a sediar as novas escolas seriadas, conforme quadro-síntese a seguir:

Quadro 1: Primeiros grupos escolares implantados em Campinas

Grupos Escolares Estaduais	Data de instalação nos bairros	Local de Funcionamento provisório/ano	Sede permanente/ano	Denominação atual
1º Grupo Escolar Francisco Glicério ⁸	1897	Não houve	Av. Moraes Sales, nº 988 - Centro.	Escola Estadual Francisco Glicério (EEPGE) (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos	1900	Rua Marechal Deodoro, nº 38 - Centro. Rua Dr. Costa de Aguiar, nº 1 (prédio reformado pela Câmara Municipal).	Av. Anchieta s/nº - Centro.	Grupo Escolar - Escola Modelo Dr. Quirino dos Santos (extinto)
3º Grupo Escolar Arthur Segurado ⁹	1910	1) Rua Barreto Leme, nº 14 - Centro (1910 - 1952) 2) Av. Moraes Sales, nº 988 - Centro (1952 - 1959)	Av. Brasil, nº 2080 - Vila Nova (1959 - até os dias atuais).	Escola Estadual Artur Segurado - (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)
4º Grupo Escolar Orosimbo Maia ¹⁰	1923	Rua Costa Aguiar, nº 1 - Centro (1923 - 1925)	Av. Andrade Neves, nº 214 - Centro (terreno doado em 1910 pela Câmara Municipal - funciona neste endereço de 1925 até os dias atuais).	Escola Estadual Orosimbo Maia (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
5º Grupo Escolar Vila Industrial	1925	Casa adaptada (alugada) Rua 24 de Maio, nº 727 – Bairro Vila Industrial	Rua Conselheiro Gomide, s/n - Vila Industrial.	Escola Estadual Antônio Vilela Junior (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
6º Grupo Escolar Dom Barreto	1925	Casa adaptada (alugada) Av. da Saudade s/nº - Ponte Preta (1925-1982)	Av. Gal Carneiro, nº 120 - Ponte Preta (1982 - até os dias atuais).	Escola Estadual Dom Barreto (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
7º Grupo Escolar Dona Castorina Cavalheiro	1925	Não foi possível obter dados-	Rua Prefeito Passos, nº 95 - Vila Itapura.	Escola Estadual Dona Castorina Cavalheiro (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.)

⁶ Neste caso, refiro-me a Templos Religiosos; Cultura, História e Memória; Largos, Praças, Bosques e Parques; Serviços; Bairros e Distritos Rurais; além de instituições integrantes da Fundação Fórum Campinas.

⁷ Considerando que esta pesquisa se limitou na investigação da história dos grupos escolares localizados em áreas periféricas da cidade, como é o caso do bairro Bonfim, Vila Industrial e Fundão atual bairro da Ponte Preta, desse modo, vale observar que os dados referente a história de organização e funcionamento daqueles grupos escolares localizados em bairros como da Vila Itapura, Nova Campinas, Cambuí entre outros ficará a cargo de futuras pesquisas.

⁸ A esse respeito ver Souza (1997).

⁹ Ver Carmonário (2008, p. 50-67) e Centro de Referência Mario Covas, disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> - acesso em 28 de abril de 2008.

¹⁰ Ver Caetano (2008), Bizarro (2008) e Bryan (2007).

8º Grupo Escolar Dom João Nery	1932	Rua Quintino Bocaiúva, nº 5, nº 138 e nº 353 - bairro Bonfim	Rua Erasmo Braga, nº 555 - Bonfim (1962 até os dias atuais).	Escola Estadual Dom João Nery (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
9º Grupo Escolar do Cambuí	1935	Não foi possível obter dados	Rua Doutor Emílio Ribas, nº 710 - Cambuí.	Escola Estadual Prof. João Lourenço Rodrigues (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio)
10º Grupo Escolar Cristiano Volkart	1935	Não foi possível obter dados	Praça Paul Harris, nº 105 - Nova Campinas.	Escola Estadual Prof. Cristiano Volkart (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)

Quadro síntese elaborado pela autora

Para construirmos uma visão panorâmica sobre as condições de produção da nova escola pública primária em Campinas, é preciso compreender não apenas a história de inserção dos grupos escolares na região central, mas, principalmente, identificar e, desse modo, tentar recuperar esse processo nos arrabaldes da cidade, uma vez que a difusão dos novos grupos escolares não se estabeleceu de maneira homogênea nem automática na cidade.

Por isso, este trabalho implica um olhar atento para a especificidade histórica das escolas isoladas que se transformaram nas escolas reunidas e, posteriormente, nos grupos escolares da cidade – materializados pela história do Grupo Escolar Vila Industrial, atual Antônio Vilela Junior (1925), do 6º Grupo Escolar, atual Escola Estadual Dom Barreto (1925) e do 8º Grupo Escolar, atual Escola Estadual Dom João Nery (1932) – todos representantes fundamentais do processo de periferização dos novos grupos escolares.

Mediante o olhar atento da história da educação local, é possível observar que, entre os anos de 1897 e 1932, a cidade de Campinas contava com o funcionamento de pelo menos 8 grupos escolares: o 1º Grupo Escolar Francisco Glicério (1897), atual Escola Estadual Francisco Glicério, o extinto 2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos (1900), 3º Grupo Escolar Artur Segurado (1910), atual Escola Estadual Artur Segurado, 4º Grupo Escolar Orosimbo Maia (1923), atual Escola Estadual Orosimbo Maia, localizados na região central da cidade, além do 5º Grupo Escolar Vila Industrial, atual Escola Estadual Antonio Vilela Junior (1925), 6º Grupo Escolar Dom Barreto (1925), atual Escola Estadual Dom Barreto, 7º Grupo Escolar Castorina Cavalheiro (1925), atual Escola Estadual prof^a Castorina Cavalheiro e o 8º Grupo Escolar Dom João Nery (1932), atual Escola Estadual Dom João Nery.

Somente no ano de 1935, é que foi efetuada a organização de mais três grupos denominados Grupo Escolar Adalberto Nascimento, Grupo Escolar do Cambuí (atual Escola Estadual Prof. João Lourenço Rodrigues) e o Grupo Escolar Cristiano Volkart. Nesse caso, vale destacar que o fenômeno de expansão do ensino público primário foi retomado na cidade, somente a partir dos anos de 1950, como bem afirma Souza (1997).

Sabendo que o primeiro grupo escolar de Campinas, denominado Francisco Glicério, erigido em edifício próprio e inaugurado em 1897, possuía boas condições físicas e materiais, como arquitetura magnífica, divisão das seções masculina e feminina, janelas grandes e boa ventilação, e que tinha como alunos tanto filhos de operários quanto aqueles “acariciados robustos de estirpe abastada”, além da honrosa organização administrativa e pedagógica que, de certo modo, buscava dialogar com os ideais de renovação da época. O que se pode afirmar, porém, dos novos grupos escolares que, pouco a pouco, se organizavam na periferia da cidade de Campinas, organizados entre os anos de 1925 e 1932, a saber: o Grupo Escolar da Vila Industrial, atual Antônio Vilela Junior (1925), o Grupo Escolar Dom Barreto (1925) e Grupo Escolar Dom João Nery?

Diante de tal questão, sabendo que perguntas formuladas, como um eixo determinante na produção do conhecimento histórico, “terão respostas diferentes conforme a perspectiva teórica em que se coloca o historiador” (SAVIANI, 2008, p. 2) – um quadro de questões se abre para fins de investigação, como podemos observar a seguir:

a) De que forma os novos grupos escolares se alinharam/articularam ao processo de reestruturação e modernização urbano-industrial da cidade de Campinas?

b) Se o ato de expansão dos grupos escolares atendia a uma exigência do poder legislativo, que bairros da cidade de Campinas foram preteridos?

c) De que forma a implantação e o funcionamento foram viabilizados, ou seja, sob que condições avançou o processo de expansão dos grupos escolares em Campinas?

d) Em que medida as instituições escolares em análise se submetiam ao poder regional e assumiam características peculiares capazes de contribuir na construção de uma identidade baseada em um projeto civilizatório de difusão, divulgação e conformação dos novos valores calcados na divisão social do trabalho? Ou seja, qual seria o novo

compromisso dessas escolas? Modernizar, civilizar, educar, disciplinar, instruir e/ou preparar filhos de operários para uma nova sociedade que teria como pedra angular a organização do trabalho e da indústria?

Marx deu à humanidade novas lentes para a compreensão da grande influência do fator econômico sobre os fatos humanos e sobre a história da humanidade. Desse modo, podemos inferir que se a história moderna e contemporânea estão subordinadas ao domínio do capital, tornava-se difícil compreender a história da sociedade atual e, conseqüentemente, a história da educação regional desarticulada dos movimentos que configuravam as diversas fases do capital.

É a visão marxista de mundo, seja em seu nascedouro, seja em seu processo de explicitação, desde o final do século XIX, com suas especificidades, vertentes e tendências, que guarda estreitas relações com a questão educativa, dada a sua preocupação com o homem no interior da sociedade capitalista. Afinal, parafraseando Araújo (2005:41), a existência humana implica sua educação colocando-se como uma dimensão irredutível dela.

A força motora da História (...) não é a crítica, mas sim a revolução. Ela mostra que a história não termina resolvendo-se na “Consciência de Si” como “espírito do espírito”, mas que nela, em todos os estádios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros, que cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas capitais e circunstanciais que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescrevem as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial – mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias. (MARX, 2002, p. 48)

A partir dessa compreensão teórica, deduz-se que a História se assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, tendo como ponto de partida a produção material da vida imediata e a concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção (MARX, 2002) e por ele produzida. Nesse sentido, é possível afirmar que as manifestações históricas de uma dada instituição escolar não devem ser compreendidas e explicitadas no vácuo, em si mesmas, mas sim pensadas a partir do conhecimento histórico da realidade em que está inserida, já que o real objetivo é produzido, historicamente, por sujeitos concretos em sua atividade material.

Contrário ao idealismo hegeliano, que prevê o real como entidade metafísica, Marx (2002) compreende que a forma como os homens produzem a sociedade depende, em primeiro lugar, da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzirem. No entanto não devemos considerar o modo de produção apresentado desse único ponto de vista, ou seja, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. As formas como os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente aquilo que são, e o que são, coincide com a sua produção – tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem aquilo de que os indivíduos dependem, isto é, das condições materiais da sua produção. Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre os indivíduos.

A possibilidade de trabalhar empiricamente a história da educação local, que significa a possibilidade de avançar na especificidade da educação regional, nos levaria, inevitavelmente, a iniciar a construção de um conhecimento histórico da educação que é singular (local/regional), mas que também é parte integrante do nacional/do todo. Ao tratar do singular e do particular, refiro-me aos acontecimentos regionais, mas como parte integrante de um todo, conforme bem pontua Alves (2001) e assim se manifesta:

[...] os termos regional e nacional são expressões, em escalas diferentes, do singular. O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao *locus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade. (p.164)

É possível acreditar que esse movimento, para entender o processo de relação parte/todo e singular/universal, está implícito na definição de um referencial teórico-metodológico que se deseja imprimir no desenvolvimento, levantamento e tratamento das fontes expressas, a partir de um princípio metodológico de investigação que certamente é dialético, como demonstra Auras (2004, p. 130):

[...] a especificidade do regional é, necessariamente, constituída na relação com o nacional e que este, por sua vez, é (ou deveria ser, no âmbito do conhecimento) expressão das especificidades dos vários regionais (o que possibilitaria, a meu ver, generalizações mais consistentes e condizentes com o processo histórico), num movimento evidenciador de conexões internas capazes de expressar, ao mesmo tempo, que o nacional é um todo estruturado e em estruturação,

constituído e em constituição, e que, portanto, também ele se encontra em curso de desenvolvimento, em processo de autocriação [...].

Pesquisadores como Hoff e Cardoso (2008) e Noronha (2002), compreendem que a ciência da História permite captar as funções sociais da educação e da escola, ao mesmo tempo que detecta, pelo pensamento, as leis que regem a sociedade, já que a realidade objetiva existe de forma independente da consciência e que o pensamento busca apropriar-se dela, como objeto de conhecimento. Diante dessa premissa, pensamos: existirá um método formalizado com regras básicas a serem seguidas quando optamos pela produção da história de uma instituição escolar?

Uma análise ofertada por Aróstegui (2001) considera como hipótese que a historiografia das instituições escolares ainda não possui um método formalizado e estruturado sobre uma base canônica e com regras básicas a serem seguidas; mesmo assim, identifica especificidades determinantes do método historiográfico¹¹ para os quais devemos atentar:

A primeira especificidade e a mais acusada do método historiográfico reside sem dúvida na natureza de suas "fontes de informação". A [matéria] sobre a qual o historiador trabalha é de índole muito peculiar: restos materiais de atividade humana, relatos escritos, relatos orais, textos de qualquer gênero, documentos administrativos, etc. Se entendeu tradicionalmente que o histórico não pode ser outra coisa que não seja [o passado]; [...] isto não é inteiramente certo [...] o histórico não é precisamente o passado, mas o "temporal" e as fontes de informação indiretas, que constituem as pistas ou testemunho, são a matéria informativa do historiador. [...]

A segunda das grandes determinações do método historiográfico é aquela que deriva da perspectiva da "temporalidade" como natureza do histórico. Assim, o correto método historiográfico é o que entende que investigar e representar a História não é meramente descobrir coisas ocorridas no passado cuja memória se havia perdido, mas dar conta de como as sociedades se comportam e evoluem no seu tempo [...] a cronologia de forma alguma representa a temporalidade.

A terceira peculiaridade do método se refere ao fato de que o processo histórico de qualquer sociedade, inclusive de qualquer instância humana específica, tanto como a própria história em escala universal, são realidades globais. A história de uma sociedade reúne em si todas as atividades que os homens realizam e que estão entrelaçadas de modo indissolúvel. (ARÓSTEGUI, 2001. p.72)

¹¹ Vale destacar que tal método deriva da observação, documentação e temporalidade, considerando que esse último provém da totalidade do próprio movimento histórico.

Já Magalhães (1998, 1999b) nos chama atenção para o fato de que a “instituição educativa” constitui, tanto no plano histórico, como no plano pedagógico, “uma totalidade em construção e organização”, investindo-se de uma identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os atores, os conteúdos, inseridos em um contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos condicionalismos e às circunstâncias.

A instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção do seu projeto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber.

Schaff (1987), em seu trabalho, não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes, no sentido mais extenso deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos os fatos históricos. Ele os constrói na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de um critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhes a forma de acontecimentos históricos.

Assim, a despeito das aparências e das convicções correntes, os fatos históricos, não são um ponto de partida, mas um fim, um resultado. Por conseguinte, não há nada de espantoso em que os mesmos materiais, semelhantes nisto a uma matéria-prima, a uma substância bruta, sirvam para construções diferentes. E é aí que intervém toda a gama das manifestações do fator subjetivo: desde o saber efetivo do sujeito sobre a sociedade até as determinações sociais mais diversas. (SCHAFF, 1987, p. 307)

É possível observar que o conhecimento histórico compreende fatos ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se torna cognoscível mediante sua própria voz, que é determinada pelas perguntas feitas pelo historiador, o que significa dizer que tais fatos não se expressam por si sós, a menos que tenham sido interrogados. Nesse caso, podemos perceber o caráter de provisoriedade e de determinação mútua que se estabelece entre indagação e resposta no processo de constituição do conhecimento histórico.

Noronha (2007) nos permite compreender que o conhecimento histórico se realiza como decomposição do todo em partes, e como distinção e separação do que é fenômeno e do que é essência, do que é imediato e visível e do que é essencial. E tal atitude científico-filosófica poderá permitir a destruição da pseudoconcreticidade (mundo-claro e escuro da verdade e engano), mediante a união dialética entre sujeito e objeto. Nesse caso, cabe ao historiador marxista compreender e capturar a estrutura constitutiva do fenômeno e, assim, chegar à sua essência, considerando que a realidade não se reduz, nem se esgota, naquilo que ela manifesta de forma imediata aos olhos do observador.

Do ponto de vista historiográfico, a reinvenção da identidade de uma instituição educativa não se obtém através de uma abordagem descritiva, ou justificativa, (...). Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. Com efeito, a relação entre cada instituição educativa e a sua comunidade envolvente enquanto objeto historiográfico, construído a partir de uma reconceitualização e de um apurado cruzamento de informação, não esgota a problemática da descoberta de um sentido para a evolução histórica das instituições educativas que envolvem uma hermenêutica sutil de aprofundamento e de descoberta. Uma hermenêutica que, em última instância, medeia entre a memória e arquivo. (MAGALHÃES, 1999a, p. 64-65)

Para Magalhães, torna-se por consequência necessária, conhecer e caracterizar os atores, inferir das suas causas de ação, das suas expectativas e formas de realização e participação, seja no que se refere a alunos, professores, funcionários; seja no que se refere a pais e à comunidade sociocultural envolvente – se a memória faculta uma visão das táticas, das expectativas e das realizações/frustrações dos agentes, o arquivo permite (re)construir as estratégias e os contextos.

Bittar e Ferreira (2009) chamam a atenção para o fato de que não é qualquer transformação no interior de uma instituição escolar, por exemplo, que pode ser tomada exclusivamente por causas geradas no âmbito das relações sociais de produção, pois as próprias instituições superestruturais, movidas por um conjunto complexo e contraditório de causas (políticas, ideológicas, religiosas, culturais, pedagógicas etc.), acabam por estabelecer entre si múltiplas interações que têm consequências nem sempre condicionadas economicamente. Dito de outra forma: a economia determina a natureza

própria da instituição escolar somente em última instância, pois, no fundamental, é sempre necessário que se investigue o desenvolvimento da lógica interna da instituição escolar, buscando perceber o paradigma educacional por meio do qual a sua história foi se constituindo, isto é, procurando estabelecer os nexos por meio dos quais se viabilizaram as concretas relações entre a própria instituição e a sociedade que lhe conferia sustentação.

Esses pesquisadores destacam, ainda, que a mediação desempenhada pela instituição escolar entre relações materiais e ideológicas permite evidenciar os conceitos históricos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos que caracterizam a estrutura e a especificidade qualitativa de uma dada formação societária.

Em boa parte, a história das instituições educativas, como a história das práticas educativas estão por fazer. São domínios fundamentais no debate de um conjunto de renovações educativas que atualmente se procuram implementar ao nível quer da escola, quer do espaço/turma, quer ainda da relação entre cada instituição educativa e o meio envolvente. Muito provavelmente, este é o momento oportuno para um novo olhar sobre a documentação que traduz e informa acerca do quotidiano da educação; acerca da complexidade das práticas educativas. Um olhar crítico mas também, e sobretudo, um olhar que se traduza numa intervenção efetiva. São muitos os indícios de boa vontade e de procura de diálogo por parte dos vários interlocutores no terreno. Mas aos historiadores cabe uma palavra de inquietação, um desafio fundamental para a proposta de legislação e de ações concertadas, conduzidas sob apurado rigor científico e esclarecidas para uma historiografia atualizada. Porque há de fato uma história da educação ameaçada. (MAGALHÃES, 1999, p.76)

É possível partilhar da opinião de Magalhães (1999 b) e de Noronha (2007) quando esses pesquisadores observam que é preciso ter indagações, mas, sobretudo, clareza teórico-metodológica do "lugar teórico" de onde se está falando (do seu alcance e limites), para que seja possível fazer avançar a compreensão do objeto e dos modos de tratar-se o objeto, nas relações que se estabelecem entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, e que, além disso, a história das instituições educativas, como a história das práticas educativas, ainda está por fazer.

O movimento dialético ajuda a entender o princípio da totalidade, ou seja, a examinar o fato histórico como momento de um determinado todo, a partir das recíprocas conexões e mediações que necessariamente se estabelecem, porque um está constituído no outro e isto significa anunciar que as diversidades e peculiaridades regionais são capazes de

contribuir para complementar ou enriquecer a história da educação, permitindo que a sua identificação e sua compreensão no contexto da totalidade nos possibilitem uma nova síntese (MIGUEL, 2004, p. 114).

Para efeito de nossas proposições, parafraseando Lapa (1981), vale destacar que o objeto do conhecimento histórico é o que chamamos História e essa é a chamada *realidade objetiva* do materialismo histórico, visto que o conhecimento histórico resulta do processo limitativo de conhecimento e de reconstituição, análise e interpretação do objeto, vindo a ser, a historiografia, a análise crítica do conhecimento histórico e historiográfico e do seu processo de produção e representação, reconhecendo que esta análise não deixa, por sua vez, de constituir-se conhecimento.

(...) o historiador não pode ser um simples observador da realidade histórica, mas um seu conhecedor. Daí o que ele produz, isto é, o conhecimento histórico resultar de um processo de informação e compreensão. Não que haja a possibilidade de uma informação ou compreensão total ou absoluta, pois seria um falso pressuposto acreditarmos poder captar a realidade histórica integral para assim registrá-la através do conhecimento histórico. (LAPA, 1981, p. 19)

A historiografia não deve ser concebida como mera enumeração de autores e de obras, mas sim como captação profunda do conteúdo das obras. A historiografia deve procurar pela interpretação do significado das palavras, das ideias, das ações dos historiadores; deve observar a visão de conjunto, a evolução sofrida pelos estudos, pelos rumos e pela projeção futura que poderá ou não assumir; deve recriar criticamente o pensamento histórico. Ao historiador, por sua vez, cabe repensar o seu próprio conhecimento histórico (SANFELICE, 2006 a, p. 30).

O ponto de partida a que este estudo remete é o de que podemos compreender as funções da escola, bem como as leis que orientam a sociedade de classes, desvelando a relação entre o funcionamento da escola e a produção da vida material estabelecida na sociedade da época. Sabe-se que a produção do conhecimento histórico tem como pressuposto fundamental a constatação de que o real é um complexo de múltiplas determinações, e tal constatação expõe o pesquisador diante do fato de que só se pode compreender o simples a partir do complexo, ou seja, da realidade mais desenvolvida –

portanto, mais rica de determinações; e que tal método consiste em um desafio que é de elevar o “concreto real” ao “concreto pensado”¹².

Desvelar as relações de uma instituição de ensino frente ao modo de produção de uma determinada região nos coloca o desafio de tentar apreender as pistas do processo de gênese e das formas de gestão, organização e práticas de ensino/instrução, bem como suas condições físicas de funcionamento, sem desconsiderar a dialética existente entre o projeto político educacional de um Estado e o processo de reestruturação e modernização de uma determinada cidade.

Ao investigar a história dos primeiros grupos escolares paulistas, no período de 1890 a 1910, Souza (1998) declarou em sua tese que, em São Paulo, os republicanos impuseram um projeto de educação popular baseado em algumas concepções consideradas modernas e racionais, e tiveram que se haver não só com as outras concepções em voga, mas também com as formas peculiares de apropriação e de interpretação por parte dos profissionais da educação. Souza observou, ainda, que em poucas décadas, o novo modelo escolar foi adotado na organização do ensino primário em todos os Estados do país e, por mais de sete décadas, se constituíram como modelo preponderante de escola primária no Brasil, encarnando uma concepção de ensino e consolidando uma identidade pedagógica e social.

Tendo em vista a regularidade de tal fenômeno assinalado por Souza (1998), resta ainda um desafio – que é o de tentar identificar e compreender as especificidades locais e regionais, bem como a singularidade de cada instituição pública primária do período em vigência. Desse modo, este trabalho compartilha tanto a idéia de Antunha (1976) – quando adverte sobre a possibilidade de não subestimar a importância da criação e do funcionamento dos grupos escolares nas primeiras décadas de sua organização, quanto da defesa de Araújo (2007, p.118) – quando assinala que a história das instituições escolares constitui um exercício de pesquisa. Esse exercício é necessário a fim de qualificar a gênese, a trajetória institucional, sua autoafirmação significativa incontestemente, durante um dado período, sua projeção local e/ou regional, as configurações pelas quais passou a escola pública brasileira, bem como a extensão de níveis de ensino diversos do momento de sua implantação.

¹² A respeito da produção do conhecimento histórico ver Noronha (2002, p. 22-24).

Neste sentido, esta tese tem por objeto de análise a história do processo de periferização do ensino primário em Campinas, tomando por base o movimento de implantação e funcionamento dos primeiros grupos escolares localizados nos bairros da Vila Industrial, do Bonfim e do Fundão (atual Ponte Preta). Refiro-me, neste caso, às escolas graduadas organizadas entre os anos de 1925 a [e] 1932 – período que marcou a implantação dos primeiros grupos escolares nos bairros destinados a classe trabalhadora.

Investigar as transformações que uma determinada instituição escolar sofreu, implica a possibilidade de observar e compreender as continuidades, rupturas e contradições, além de problematizar as transformações que ocorrem na sociedade que, como bem observa Lombardi (2003), de certa forma, alteram o modo de vida de uma grande parcela da coletividade – sendo capazes de gerar, ainda, novos conflitos ao lado de velhas demandas que, *a priori*, não se concretizaram para a maioria da população.

Nesse caso, nota-se que, na Primeira República, preponderava a dualidade de funcionamento das escolas isoladas e dos grupos escolares. As primeiras estavam sob a direção de um único professor, com alunos de idades e adiantamentos variados e eram destinadas ao atendimento de, pelo menos, 40 crianças em condições de matrícula, dentro de uma área de dois quilômetros de raio; já os grupos escolares tinham, no mínimo, 4 classes, um professor para cada série e alunos em nível de adiantamento semelhante; assim, a escola graduada ajustava-se às novas condições urbanas de concentração da população, devendo funcionar numa área de dois quilômetros de raio, para 200 crianças necessitadas de escola, conforme previam os artigos nº 253 e 267 do Código da Educação (1933). Entretanto, resta saber quem realmente foram esses alunos – ou seja, a que fração de classe social tais grupos escolares em estudo atendiam.

Não devemos perder de vista que o trabalho historiográfico, que tenha por foco a história das instituições escolares, deve ser produzido para interpretar o sentido, a razão daquilo que a escola formou, educou e instituiu (SANFELICE, 2005). Por isso, mergulhar no interior de uma Instituição Escolar¹³, com o olhar do historiador, é ir em busca de suas origens, de seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais

¹³ Vale destacar que partilho, aqui, da mesma ideia que propõe Sanfelice (2010, p. 32) no artigo intitulado “História de Instituições Escolares e Micro-História”, quando observa que “a definição que opõe a micro-história a uma história da totalidade não se dá pelo recorte do tema, objeto da pesquisa, mas sim em decorrência da perspectiva de análise”.

passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) e de muitas outras coisas.

O essencial, parafraseando o mesmo pesquisador, é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? Apesar da complexidade de cada questão enunciada, ganha papel de destaque, nesta pesquisa, um exercício desafiador que é o de tentar reunir, em só trabalho, elementos de valor real que expressem a relação da escola com a sociedade vigente, já que nenhuma instituição escolar tem sentido em sua singularidade, se tomada por si mesma, além de considerar que toda e qualquer instituição escolar expressa interesses contraditórios, tanto os de ordem econômica quanto aqueles considerados de ordem política, ideológica, cultural.

Ao revisitarmos a obra intitulada *História das ideias pedagógicas no Brasil* de autoria do professor Saviani (2008, p. 12) verificamos e, ao mesmo tempo, concordamos com ele quando afirma que a questão da periodização de uma pesquisa no campo da História da Educação “é sem dúvida uma das mais relevantes e complexas e, por isso mesmo, uma das mais controvertidas no campo dos estudos históricos”, mas apesar de tal complexidade pelo menos duas questões estão claras: a primeira é que a explicação científica do objeto se determina, sobretudo, por um corte no tempo sabendo que “cortes diferentes, em momentos diferentes, constituem totalidades diferentes”; a segunda refere-se ao “sistema de categorias que o historiador mobiliza para explicar seu objeto, do qual decorrerá o princípio de periodização que lhe permitirá prestar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado” (CARDOSO, 1976 apud Saviani, 2008, p. 12). Sendo assim, a delimitação desta pesquisa é estruturada em uma periodização cujos critérios tencionam e problematizam o “parâmetro político” e a “determinação econômica”, bem como a “implantação, organização e funcionamento dos grupos escolares em Campinas”.

Tendo por base a legislação educacional instituída sob os auspícios da República, observamos que a etapa correspondente à história da escola pública primária graduada foi instituída em 1890, com a implantação paulatina dos grupos escolares¹⁴ a qual se estenderia

¹⁴ Ver Leis nº 88/1892 e 169/1893 e Decretos nº 218/1893 e nº 248/1894.

até 1971, ano de aprovação da LDB (Lei nº. 5692/71), considerando que, após esse período, os Grupos Escolares se transformaram em escolas de ensino de 1º grau com duração de oito anos. Recorreremos a esta possibilidade de periodização para, no desdobramento da pesquisa, discernir sua pertinência como categoria de análise.

Após a implantação do regime Republicano (1889), podemos distinguir, pelo menos, três períodos como delimitadores da história da escola pública no Brasil, a saber: o primeiro, que abrange os anos de 1890 a 1931, compreendendo a implantação progressiva, e em ritmos diferenciados, nos Estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano, com o respaldo das Escolas Normais que começaram a ser consolidadas também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890 até 1931, quando se dá, no Estado de São Paulo, a organização da Escola Normal graduada e do Ensino Primário até 1931, e foi promulgada a Reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.

O segundo período, compreendido entre os anos de 1931 e 1961, expressa a institucionalização e regulamentação do Ensino Superior, Ensino Médio e Ensino Primário, além da consolidação do pensamento industrial brasileiro, bem como a incorporação da organização científica do trabalho que busca eficiência e produtividade. Esta fase é marcada pela Reforma Francisco Campos (1931), pelo movimento denominado “Manifesto dos Pioneiros” (1932), pela defesa crescente do ideário escolanovista, pela Lei Orgânica do Ensino (1942-1946) e, por fim, pela promulgação da Lei 4024/1961.

Como o desafio do Governo era criar as condições básicas, materiais e ideológicas para a acumulação de capital e para a difusão de uma concepção de mundo favorável às novas exigências da produção material, o terceiro período expressa a unificação da regulamentação da educação nacional e universaliza a educação básica “sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola”. Esse período compreende o movimento de implantação das Leis 4024/61 e 5692/71 até a regulamentação da Lei 9394/96 (SAVIANI, 2004).

No que diz respeito às fontes para a realização deste trabalho, compreendidas como produções humanas, com as mais diferentes formas de expressões, e que se foram acumulando ou foram sendo guardadas em um dado momento histórico, poderão ser utilizadas para desenvolver pesquisas e responder aos questionamentos dos pesquisadores.

Sua escolha está diretamente relacionada ao objeto de pesquisa e aos recortes efetuados no fato social que se deseja estudar, assim como às questões levantadas ao longo da pesquisa.

A rigor, parafraseando Saviani (2004), poderíamos, pois, dizer que a multidão de documentos que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, e os demais objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de *fonte* diante do historiador que, ao formular o seu problema de investigação, demarcará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões identificadas. Em consequência, aqueles objetos em que, real ou potencialmente, estariam inscritas as respostas buscadas, serão fontes a partir das quais o conhecimento histórico poderá ser produzido.

Desse modo, é certo identificarmos como documentos para reconstituição da história das instituições públicas de ensino primário em Campinas, as informações originais que revelam, sobretudo, as contradições sociais referentes à época e à singularidade de cada instituição escolar. Mas como apreender a relação que cada instituição de ensino estabelece com a cidade de origem, ao longo da sua história, e, conseqüentemente, com o Estado que lhe concede a legitimidade?

Sabendo que o serviço de inspeção das escolas públicas paulistas atravessou os anos da Primeira República imprimindo sua marca na história da educação pública paulista, enquanto executava as visitas em cada município, será considerado, nesta análise, o conteúdo dos livros de visita, produzidos pelos Inspectores de Ensino nos momentos de fiscalização – fonte localizada em pelos menos dois grupos escolares campineiros – o grupo do Bonfim e o do Fundão.

Além dos livros de visita, serão considerados os demais documentos localizados nos diversos grupos escolares: fotografias, livros de matrícula, discursos solenes (como os de inauguração), relatórios diversos, jornais, planta baixa dos prédios e fôlderes, correspondências diversas, todos considerados como riquíssimas fontes históricas, capazes de facilitar o embasamento da tese a respeito da implantação, organização e funcionamento das instituições escolares em análise.

Contudo, em virtude de os referidos documentos não darem conta das múltiplas determinações sobre a história das instituições escolares, há, em nosso estudo, outras

possibilidades documentais, tais como: Regulamento Orgânico de Instrução Pública da Província de São Paulo; Regulamento de Funcionamento das Escolas Públicas Primárias; Regulamento Geral da Instrução Pública; Decretos-Lei referentes ao Ensino Primário; Regulamento relativo ao funcionamento interno dos Grupos Escolares, localizados no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Foram analisados, também, Ofícios, Registros e demais correspondências de fatos notáveis ocorridos no município de Campinas, localizados na Biblioteca da Câmara Municipal de Campinas; e Ofícios diversos, que estão sob a guarda do Arquivo Histórico da Prefeitura de Campinas, e do Arquivo do Conselho de Defesa do Patrimônio Artístico e Cultural de Campinas (CONDEPACC), que se transformam em fontes imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Para esta pesquisa foram cruciais, ainda, os Anuários do Ensino Paulista, publicados entre os anos de 1907 e 1930, considerando que tais documentos permitiram um olhar panorâmico das condições de funcionamento do ensino na cidade de Campinas. Como eles, também foram observados Relatórios e Mensagens de Governo, ambos apresentados ao Presidente da República do período em questão, isto é, entre 1891 e 1930.

Para conseguir uma visão mais singular sobre o processo de periferização do ensino primário em Campinas, o ponto de partida foi o conjunto de dados identificados nos ofícios e correspondências, localizadas no Arquivo da Biblioteca da Câmara Municipal publicados entre 1896 e 1930, além dos jornais de circulação local, que, aliás, possibilitaram um olhar diversificado sobre o processo de periferização do ensino público primário em Campinas.

Desse modo, diante da gama de fontes localizadas, uma questão central ia me inquietando, paulatinamente, ao longo da pesquisa de campo: como produzir, ou melhor, por onde começar a escrita da história dos grupos escolares em tese, sem negar o movimento da história e, muito menos, as contradições do sistema capitalista?

Sem desconsiderar tal questão de fundo, e sabendo que a partilha e a divulgação do conhecimento produzido sobre o processo de periferização do ensino público primário local são elementos fundamentais na composição do quebra-cabeça da história da educação pública campineira, a lógica de exposição do objeto de estudo, parte de um debate mais geral no Capítulo I e se encaminha para o mais específico – a Reforma da Instrução Pública

Paulista e suas determinações na conformação do Ensino Primário (Capítulos II e III), e na difusão dos novos grupos escolares em Campinas (Capítulo IV).

O primeiro capítulo, primeiramente, explicita o panorama geral do desenvolvimento do capitalismo (item 1.1), levando em conta o processo de colonização das Américas, o movimento da globalização e seus impactos na definição do Estado Nacional brasileiro e as transformações que geraram em todos os setores, organizando a vida de uma sociedade de classe. Desse modo, apresenta-se (item 1.2) um recuo no tempo histórico para o reconhecimento pontual das condições materiais, da ordem econômica e da política em que se organizava a sociedade brasileira, no período de transição entre o regime Imperial e o estabelecimento da República, nas primeiras décadas do século XX, bem como um olhar atento para o debate sobre as relações entre educação, sociedade e trabalho no início da República (item 1.3).

Tendo por base o movimento dialético da História, compreender as relações entre História e Educação de uma determinada região implica, fundamentalmente, a possibilidade de analisar e compreender o surgimento, o desenvolvimento e as mudanças que permearam a lógica de organização e funcionamento do seu aparato educacional. Desse modo, sabendo que a Reforma da instrução pública paulista, de orientação republicana, instituída no final do século XIX, regulamentará uma nova estrutura de ensino escolar no Estado, tanto no seu aspecto técnico quanto pedagógico, até a segunda década do século XX, o segundo capítulo centra-se na discussão das novas tendências de estruturação do ensino na República (item 2.1), sem abandonar o exame acurado da política educacional instituída a partir de 1890, que regulará as normas de implantação, difusão, funcionamento da escola normal e primária (item 2.2) e do novo fluxo de fiscalização da escola seriada (item 2.3).

Portanto, vale pontuar que a origem do grupo escolar, no Estado de São Paulo, está atrelada a uma lógica de escola renovada, a qual propicia mudanças profundas no Ensino Primário: a racionalização do tempo escolar e do trabalho do professor, a seriação dos alunos, a implantação da cultura de exames; o estabelecimento de novos métodos e programas de ensino em consonância com a nova forma capitalista de gestar o mundo do trabalho.

As referências ao mundo dos negócios tornaram-se comuns e houve uma ativa apropriação de seus pormenores, como, racionalização e divisão do trabalho,

produtividade, planejamento, redução de custos, instrumentos de trabalho, etc. Essa organização do trabalho produtivo e do comércio passou a formar um novo horizonte cultural também para a organização das instituições escolares e do ensino. (HOFF e CARDOSO, 2008, p. 4)

Se a organização do trabalho produtivo e o estabelecimento de novas relações comerciais passam a exigir, cada vez mais, a formação de um novo juízo social, assentado sobre os ideais de progresso e modernidade, a análise sobre a história das instituições escolares requer um esforço teórico que é o de compreender o movimento histórico da cidade e a sua relação com a história do ensino.

Assim, é possível observar que o processo de instalação dos novos grupos escolares em Campinas não foi apenas um reflexo da política pública educacional paulista, mas, sobretudo, expressão do plano de urbano-industrialização que a cidade gradativamente consolidava. Nesse caso, este trabalho levanta a hipótese de que há uma intrínseca relação entre a política de modernização da cidade e a instalação de novas escolas primárias instaladas durante a Primeira República, obedecendo, é claro, ao novo perfil de escola estabelecido pelo regime republicano, desde o final do século XIX.

O terceiro capítulo tenta recuperar e compreender os acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da cidade de Campinas e realizar uma síntese dos momentos considerados mais relevantes e determinantes na história de expansão da escola pública primária local, tendo em mente que a nova sociedade, que se estruturava no período de transição entre o século XIX e XX, reclamava por uma educação que pudesse atender a essa nova realidade marcada pelas consequências da migração e imigração, pelos novos meios de transportes e serviços e, principalmente, pelo franco processo de urbano-industrialização nascente.

Se, no terceiro capítulo, a exposição do trabalho atenta para a expressão dos grupos escolares, localizados no centro da cidade (1897-1910), no quarto capítulo a análise recai sobre o processo de periferização dos novos grupos escolares em Campinas (1922-1932). Nesse caso, trata-se de revelar a originalidade histórica de cada instituição escolar à luz da história dos bairros que lhe deram origem, e do papel que o ensino primário ocupava naquele momento histórico.

Desse modo a produção deste último capítulo recai sobre a análise da história de cada bairro e da história de implantação dos seus primeiros grupos escolares o que, neste

caso, implica a divisão de pelo menos três sessões sendo cada uma delas responsável pela alusão à história de organização dos bairros e, conseqüentemente, [pela] gênese pelas condições de funcionamento das primeiras escolas seriadas de cada região - com isso, a revelação de dados individuais capazes de identificar a especificidade de cada instituição escolar.

CAPÍTULO I

CAPITALISMO, REPÚBLICA E O DEBATE EDUCACIONAL NO BRASIL

A institucionalização escolar brasileira foi um fenômeno que caracterizou a quadra final do século XIX e a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período do Brasil Colonial¹⁵. Desde cedo, a institucionalização da escola pública brasileira veio se configurando como fruto de uma relação de oposição/subordinação à totalidade da organização social, sendo, *a priori*, determinado por um modo de produção dominante – o capitalismo.

Assim, não parece possível compreender o fenômeno da educação como um objeto desarticulado das novas relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que o Capitalismo é um conjunto de relações que transforma o servo em trabalhador livre, coletiviza o trabalho, desenvolve a indústria e passa a exigir uma nova habilitação no interior da fábrica, expandindo-se pouco a pouco, mediado pela divisão social do trabalho. A questão é que essa tendência não se confina a regiões limitadas, ao contrário, se universaliza, redefinindo as relações sociais, avançando em todos os espaços rumo ao aumento da produção de excedentes (CURY, 2000).

Essa premissa é um desafio para romper com a visão de uma história da educação estática e, sobretudo, para compreender como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, assim como a inserção das instituições escolares nesse processo.

Para fins de análise e compreensão, e partindo do pressuposto de que não se deve negar o movimento da história, muito menos as contradições do sistema capitalista, é objetivo deste capítulo, primeiramente, explicitar o panorama geral da evolução do capitalismo (item 1.1), levando em conta o próprio processo de colonização das Américas, o movimento da globalização e seus impactos na definição do Estado Nacional brasileiro e as transformações que geraram, em todos os setores, que organizam a vida de uma sociedade fracionada em classes sociais distintas.

¹⁵ Sobre o processo de institucionalização da educação brasileira, consultar Castanho (2006), Schelbauer (1997), Saviani (2006) entre outros.

Deste modo, supõe-se (no item 1.2) um recuo no tempo histórico para o reconhecimento pontual das condições materiais, da ordem econômica, política e social em que se organizava a sociedade brasileira no período de transição entre o regime Imperial e o estabelecimento da República nas primeiras décadas do século XX, bem como um olhar acurado para o debate que se estabelece, no que diz respeito às relações entre educação, sociedade e trabalho no início da República (item 1.3).

1.1. Movimentos do capitalismo e seus impactos na definição do Estado Nacional

A divisão do mundo em um pequeno número de Estados é a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em países fortes e fracos, avançados e atrasados, desenvolvidos e subdesenvolvidos. Hobsbawm (1988) estuda primorosamente essa repartição e assinala que os observadores do panorama mundial do final dos anos 1890 começaram a analisar o que parecia ser uma nova fase no padrão geral de desenvolvimento nacional e internacional, muito diferente do mundo liberal de livre comércio e livre concorrência de meados do século.

Já os observadores ortodoxos pensavam na diferenciação em termos gerais, considerando que uma nova Era de expansão nacional surgia – na qual os elementos políticos e econômicos eram claramente separáveis, e o Estado desempenhava um papel crucial tanto interna quanto externamente. Em contrapartida, os observadores heterodoxos analisaram o período mais especificamente como uma nova fase de desenvolvimento capitalista, decorrente, é claro, das várias tendências nele discerníveis, sendo possível afirmar que a mais influente dessas análises foi chamada de Imperialismo.

Na análise leninista, as raízes econômicas do novo imperialismo residiam em uma nova etapa específica do capitalismo, que entre outras consequências levava à “divisão territorial do mundo entre grandes potências capitalistas” – configurando um conjunto de colônias formais e, sobretudo, de esferas de influência. De uma forma ou de outra, a expansão e exploração econômica ultramarina e a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos foram cruciais no recrudescimento do modo de

produção capitalista, só que a rivalidade entre tais potências capitalistas, que levaram a essa divisão, também gerou a Primeira Guerra Mundial.¹⁶

A partir dos estudos realizados por Marx em *O Capital*, e a fim de explicitar alguns desdobramentos, pontuar os fluxos e refluxos que marcaram o movimento de globalização, bem como o quadro geral das fases de transformação do capitalismo, Castanho (2003) lembra que tal processo pode ser compreendido mediante a observação de pelo menos três fases:

(...) a mercantil do século XV à segunda metade do século XVIII; a industrial deste ponto até o início dos anos 70 do século XX, e a pós-industrial que se desenha desde então, prolongando-se por nossos dias, início de século XXI. (p. 14)

O primeiro movimento configurou-se pela desmontagem dos feudos e pela construção da Nação, tendo por mecanismo de base o Estado Nacional. Tal movimento visava à “totalização nacional”, ou seja, a instituição e fixação, no país, a nação, viabilizando a organização da sociedade para a produção capitalista. Só que neste caso vale observar que a ideologia nacionalista é uma tentativa de superar a tensão capital-trabalho por intermédio do apelo a união pluriclassista em nome do desenvolvimento geral.

O segundo movimento observado é o da globalização mercantil que, ainda contido no primeiro, teve por objetivo a expansão mundial através da captura de novos mercados e colônias que serviriam como “fontes de suprimento de mercadorias” – momento em que foram “descobertas” as colônias e quando seria realizado o “pacto colonial”.

E é aqui que tem início a história da América e a do Brasil. A colonização moderna foi um fenômeno global, no sentido de envolver todas as esferas da existência, mas seu eixo propulsor situa-se nos planos político e econômico. Quer dizer, a colonização do novo mundo articula-se de maneira direta aos processos correlatos de formação dos Estados e de expansão do comércio que marcaram a abertura da modernidade europeia. (CASTANHO, 2003, p. 17)

O processo de colonização das Américas, de acordo com Alves (1996; 2003), serve como um expressivo argumento favorável à tese referente à unidade da formação histórica do Novo Mundo. Esse processo, financiado pelo capital mercantil de origem

¹⁶ A respeito das especificidades da Era dos Impérios, ver Hobsbawm, 1988, p. 87-124.

européia, submeteu a terra aos reclamos da produção capitalista, isto é, o capital plasmou a produção, nas Américas, à sua imagem e semelhança. A produção de gêneros agrícolas em grande escala e o surgimento de manufaturas avançadas, como os engenhos de açúcar, eram soluções impensáveis em uma Europa cujas terras ainda eram dominadas, em grande parte, por uma produção de caráter feudal voltada à subsistência. Dessa forma, no Novo Mundo, as relações de produção no campo já nasceram com o sinete do capital.

O terceiro movimento identificado deu-se pela globalização da indústria. Nesse momento o capitalismo mantém a “globalização mercantil”, só que em outro sentido:

O sistema manufatureiro força a desagregação do sistema colonial, pressionando por mercados novos, conquistados às antigas colônias, que, assim, são induzidas à independência em relação às velhas metrópoles. É interessante observar que a industrialização da Inglaterra, na metade do século XVIII, provocou reflexos rapidamente no resto do mundo. Quase toda a América Latina proclamou sua independência em relação às metrópoles coloniais nas três primeiras décadas do século XIX. A Argentina em 1810, a Venezuela em 1811, o México e o Equador em 1820, o Chile e a Guatemala em 1821, o Brasil em 1822. (CASTANHO, 2003, p.17)

Por volta de 1873, o imperialismo ou colonialismo moderno demarcou o quarto movimento da globalização, pois garantiu a expansão dos monopólios econômicos em escala mundial. Tal movimento foi a mola mestra de toda a vida econômica no final do século XIX e início do século XX. A razão disso é que:

Em regime capitalista, o mercado interno liga-se necessariamente ao mercado externo [...]. Consequentemente, a monopolização leva à divisão do mundo em mercados cativos, em escala planetária, gerando o neocolonialismo, extremamente diverso do colonialismo moderno, que, por isso, recebeu na historiografia, especialmente após Lênin (1987), a denominação de imperialismo. (CASTANHO, 2003, p.18)

Nesse sentido, vale ressaltar que a implementação do Estado Nacional brasileiro se deu mediante duas vias: uma, de domínio intenso da novíssima burguesia industrializante, constituída por tecnologia de imigração; a outra via configurou-se pela pressão do capital externo, que buscava, nos países periféricos ou de terceiro mundo, uma saída para as crises cíclicas inerentes a esse modo de produção.

O processo de desagregação das colônias representou o primeiro passo em direção ao estabelecimento do futuro Estado Nacional, cujo papel inicial se caracterizou pela definição, ampliação e consolidação das bases territoriais através da homogeneização dos valores culturais e, sobretudo, através da unidade linguística, pelo processo de escolarização.

De acordo com Hobsbawm (1988), os Estados criaram as Nações, ou seja, o patriotismo nacional e a unidade linguística foram eleitos como instrumento de homogeneização, compreendidos como objeto de uniformidade e de atualização da ideia de nacionalidade, sabendo que “a língua cultural oficial dos dominantes e da elite frequentemente se transformou na língua real dos Estados modernos via educação pública e outros mecanismos administrativos” (HOBBSAWM, 1990, p.37), explicitando que a instituição de uma língua nacional representou um passo importante na determinação do movimento político nacionalista.

Pires (2009)¹⁷, na mesma direção, indica que o surgimento da língua nacional se relaciona com a necessidade de homogeneização cultural imposta pelo moderno capitalismo, já que, nas sociedades industriais, o trabalho passou a implicar a rápida manipulação de significados, tornando imprescindível uma comunicação impessoal e livre do contexto altamente específico dos dialetos locais. A divisão social do trabalho passou a exigir que “os membros da massa compartilhem as mesmas regras de formulação e decodificação de mensagens” – afinal de contas, a língua é o grande instrumento de comunicação da cultura e de toda comunicação econômica e intelectual. Assim, para o bom funcionamento da sociedade, “a comunicação fica atrelada a uma cultura superior isto é, a um sistema de ideias ordeiro e padronizado, servido e imposto por um corpo de letrados com a ajuda da escrita” (p. 56).

A criação de uma economia globalizada e única atinge, paulatinamente, as mais remotas regiões do globo, já que uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos e subdesenvolvidos são estabelecidas. A rede ferroviária mundial, por exemplo, passou de 200 mil quilômetros, em 1870, para mais de um milhão às vésperas da Primeira Guerra

¹⁷ Este pesquisador, em um trabalho de iniciação científica orientado pela Profª Drª Raquel de Barros Nigro, no curso de Direito PUC-RIO, se preocupa em investigar a especificidade do nacionalismo moderno tendo por pressuposto as concepções de Ernest Guellner.

Mundial, incorporando os países atrasados, e até mesmo aqueles considerados periféricos, à economia mundial, criando nos grandes centros de riqueza um novo interesse por áreas remotas que, pouco a pouco, são povoadas e desenvolvidas por homens e mulheres de origem europeia, eliminando ou repelindo os habitantes nativos, criando cidades e, com o passar do tempo, incorporando o projeto civilizatório mediado pela prática da urbano-industrialização (HOBSBAWM, 1988).

As análises do período de desenvolvimento econômico no Brasil demonstram que as vias férreas somavam 513 quilômetros em 1866, 932 em 1872, e 3.397 em 1880. (BASBAUM, 1986). O imperialismo, aliás, deixa suas marcas no fluxo do desenvolvimento brasileiro, no que diz respeito aos setores ferroviário, elétrico, comércio exterior, e beneficiamento de produtos agrícolas (SINGER, 1989).

Desse modo, os países industrializados geravam um grande impacto no resto do mundo, à medida que tomavam um complexo de territórios coloniais ou semicoloniais, que, crescentemente, se transformaram em dependentes produtores especializados de um ou mais produtos primários de exportação para o mercado mundial: no Brasil, o café; no Chile, os nitratos; no Uruguai, a carne; na Malaia, a borracha; em Cuba, o açúcar entre outros. (HOBSBAWM, 1988).

Cabe lembrar que a estabilidade da globalização central necessitará das condições de governabilidade econômica interna, tanto dos países centrais quanto dos periféricos, e isso será a função dos Estados Nacionais, os quais deverão, também, desenvolver um sistema predominantemente organizado e, sobretudo, supervisionado. Se couber aí um questionamento, esse seria o de compreender de que forma a nação brasileira delineou seu percurso educacional frente às novas necessidades do sistema capitalista, já que a maioria dos países europeus demarcou os anos de 1870 a 1914 como a Era da escola primária, conforme bem delineia Hobsbawm (1988):

Em termos educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária. Mesmo em países reconhecidamente escolarizados, o número de professores de escola primária multiplicou-se. Triplicou-se na Suécia e de igual modo na Noruega. Países relativamente atrasados quiseram alcançá-los. Dobrou o número de crianças de escola primária nos Países Baixos; no Reino Unido (que não possuía sistema educacional público até 1870) esse número triplicou; na Finlândia aumentou treze vezes. Mesmo nos Bálcãs, terra de analfabetos, quadruplicou o número de

crianças em escolas primárias e o número de professores triplicou. [...]. (p. 213-214)

Já no início do século XX, o imperialismo inglês foi abalado pelas consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, sobretudo, pela quebra da Bolsa de Valores em Nova Iorque e, só então, foi substituído pelo modelo “associacionista” norte-americano. Nesse momento, marcado pela fase da globalização associacionista do capital monopolista, severas foram as transformações geradas, como podemos observar:

...transferência parcial de parques industriais do centro para a periferia do sistema: o estabelecimento de parcerias com empresas privadas e estatais locais: conseqüentemente, o fortalecimento dos Estados nacionais periféricos, elevados à condição de organizadores da poupança interna, disciplinadores da moeda e da governabilidade das economias, em suma, de agentes do desenvolvimento nacional. (CASTANHO, 2003, p. 19)

A nova fase associacionista do capitalismo monopolista estabeleceu a ideologia do nacionalismo, cujo princípio político se fundamenta na coesão dos Estados Nacionais. Nesse sentido, caberá à instituição escolar, como um dos papéis, o de implementar uma ideologia baseada na ordem, no disciplinamento dos costumes e na preparação especializada do futuro trabalhador.

Em uma análise detalhada sobre o processo de produção material da escola pública contemporânea, Alves (2005) traz para o cerne dos debates uma questão fundamental ao evidenciar a impossibilidade de expansão dessa escola em escala suficiente que atendesse também aos filhos do trabalhador. Para esse autor, as atividades escolares, enquanto um serviço prestado pelo Estado, só mereceram amadurecimento expressivo no final do século XIX. Essa consideração, contudo, não deixa de reconhecer como verdadeira a tese de que essa escola foi, sobretudo, fruto da Revolução Industrial, muito embora ela não se difundisse nos albos de tal movimento econômico. Se a escola para todos não é uma realidade, até o último terço do século XIX, sua universalização não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim à sua fase monopolista.

Assim, a demanda de formação dos trabalhadores, tanto por parte deles próprios quanto por parte de seus novos patrões, volta-se para uma terceira instituição: a escola. Portanto, os primeiros sistemas escolares são aparelhos estatais com o papel de responder às exigências da burocracia do poder, isso porque a grande indústria requer o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. Mas a simplificação e a objetivação do trabalho didático, no interior da escola, a elaboração de instrumentos de trabalho para o professor, bem como sua especialização profissional se transformarão em condições necessárias à queda dos custos do ensino e, portanto, à universalização da instrução pública (ALVES, 2005).

O grande problema é que, quando se estipula a escolaridade obrigatória no Brasil, essa irá se configurar em uma das piores contradições do capitalismo. Vejamos, então, no próximo item, como esse processo de valorização da escola, frente às políticas econômicas, tentou se estabelecer em uma nação chamada Brasil.

1.2. O declínio do Império, a ascensão da República: o estabelecimento de novas relações de produção no Brasil.

Durante aproximadamente três séculos, a escravidão serviu aos senhores e criou riquezas para o país, considerando que escravo não era apenas o elemento do trabalho, mas, sobretudo, prova de riqueza e símbolo de nobreza; riqueza essa que foi responsável pela liquidação da escravidão, já que as necessidades de uma produção crescente estavam exigindo novos métodos de produção os quais, por sua vez, exigiam e criavam novas relações de produção – se a enxada e o carro de boi correspondiam à escravidão, a máquina e as estradas de ferro passaram a exigir o trabalho livre.

O desenvolvimento das forças produtivas cria, como vimos, relações de produção correspondentes ao modo de produção. As formas de produção podem desenvolver-se rapidamente até um determinado limite em que se encontram freadas pelas velhas relações sociais de produção. Então as novas formas de produção acabam rompendo as velhas formas de relações sociais de produção. Estas novas relações correspondem ao novo estágio das forças produtivas e em lugar de freio são agora “a força principal e decisiva que determina na realidade o desenvolvimento contínuo e poderoso das forças produtivas e sem elas as forças produtivas estão condenadas a vegetar como vegetam hoje nos países

capitalistas”. No caso brasileiro, os elementos capitalistas existem no modo de produção agindo em determinadas regiões, não mais suportavam as relações sociais escravagistas, criando e desenvolvendo as contradições internas que, explodindo, determinaram a destruição dessas velhas formas de relações sociais, o escravismo, por outras novas, o salariado, mais consentâneo com o estado das forças produtivas do momento. (BASBAUM, 1986, p. 258)

A relação que se estabelece entre a implantação de novas estradas de ferro, o movimento imigratório e a campanha abolicionista, explica objetivamente o surto de desenvolvimento geral de toda a economia brasileira. O que se nota, a partir da última década do século XIX, é que esse relativo progresso não se deve à implantação da República, mas à abolição e à política de imigração, já que a mão de obra branca solucionava o problema servil (BASBAUM, 1986, p. 258).

Holloway (1978) corrobora essa análise quando explicita o papel dos cafeicultores nessa fase de transição entre o Império e a República, esclarecendo que um dos princípios da doutrina econômica liberal era o de que a mão de obra deveria ser livre e móvel, sujeita ao livre mercado da oferta e procura.

Mesmo antes da abolição, negros livres e imigrantes eram empregados e, a “Lei Áurea”, de maio de 1888, foi somente o último passo de um longo processo. Foi um passo que vinha sendo preparado pelos lavradores paulistas, através das imigrações que promoviam, de trabalhadores europeus. Afinal de contas [grifos meus], o trabalhador livre era mais produtivo e mais econômico que o escravo. [...] a abolição era inevitável. [...] entre 1887 e 1906, 1.200.000 de imigrantes entraram em São Paulo. (p. 26-27)

Outro fato acerca do republicanismo, no último quartel do século XIX, que merece destaque é, sem dúvida, o surgimento de um movimento republicano conservador nas Províncias, tendo como maior expressão o Partido Republicano Paulista (PRP), cujo quadro provinha, majoritariamente, da burguesia cafeeira que almejava, sobretudo, o Federalismo. Isso significava o controle das províncias e seu interesse pelo estabelecimento de uma política bancária e de imigração, bem como a descentralização das rendas, já que a economia cafeeira paulista seguia em franca expansão – aliás, essa foi uma década marcada pela consolidação da tendência de desenvolvimento econômico do Centro-Sul e declínio do Nordeste (FAUSTO, 1997).

Carvalho (1990), ao discutir sobre o processo de organização da República, faz compreender que a disputa pela hegemonia de construção da nação é fruto de um embate de

ideias que podem ser distinguidas esquematicamente por pelo menos três posições: a primeira - denominada República Liberal - é a vencedora, representada pelos proprietários rurais, especialmente dos paulistas que defendiam o Federalismo, a participação política via representação de governo, regido pela mão invisível de mercado. Para esses homens, convinha-lhes a defesa de interesses particulares, a organização do poder e uma forte oposição à mais ampla participação popular. Na república liberal, a ênfase era dada ao indivíduo possessivo, aos aspectos organizacionais.

A segunda república – uma espécie de República Jacobina – era representada por um setor da população urbana constituído por pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores e estudantes. Contrários à solução liberal ortodoxa, e sem um plano capaz de materializar um novo regime em oposição à Monarquia, o grupo tendia a projetar abstrações em favor da liberdade, igualdade e participação do povo.

A terceira e última posição foi marcada pela tendência positivista em suas diversas variantes. Preocupada com a governabilidade e com o exercício do poder, embora não diferenciasse o interesse público do privado, esse tipo de república enfatizava o progresso pela via de uma ditadura republicana centrada na Ciência, a fim de promover o progresso.

Segundo Basbaum (1986), vale observar que nunca houve, no Brasil, em todo o período da propaganda e nem mesmo depois da instauração da República, um partido republicano nacional, já que os vários grupos que disputavam o poder tinham interesses diversos. O PRP e os políticos mineiros sustentavam o modelo liberal e os republicanos gaúchos apoiados por militares¹⁸ do Exército e defendiam os ideais positivistas¹⁹. Contrários à autonomia das províncias em função do risco de fragmentar o país, os militares, positivistas ou não, situavam-se como adversários do liberalismo visto que a República deveria ser dotada de um Poder Executivo forte, centralizador e intervencionista, capaz de salvaguardar a honra e a integridade do país.

¹⁸ O positivismo foi uma corrente filosófica criada entre o final do século XVIII e início do Século XIX na França e que influenciou, de maneira ímpar, os militares brasileiros a partir de meados do século XIX. Surge como um ideal crítico-revolucionário da burguesia antiabsolutista para, gradativamente, se transformar numa ideologia conservadora, identificada com a ordem estabelecida pela burguesia industrial que tende à defesa da ordem estabelecida. Sendo assim, considera a ditadura republicana a melhor forma de governo em oposição ao ideário da República Liberal que defende a soberania popular (ALMEIDA, 2009).

¹⁹ Para os positivistas, a República deveria ter ordem e progresso mediado pelo avanço do conhecimento técnico, pelo industrialismo e, sobretudo, pela expansão das comunicações.

O grupo revolucionário, influenciado pelos positivistas, adotava como um de seus lemas o “conservar melhorando”, só que a parte positivista desse grupo combatia o parlamentarismo e, ao lado da descentralização administrativa, advogava a centralização política em torno da ditadura republicana. Defendiam a liberdade de pensamento e a religião, o casamento no civil, a reforma do ensino e outras reivindicações de menor importância. Quanto ao grupo moderado, ele seguia o manifesto de 3/12/1870 – e cujas divergências, não eram politicamente muito profundas, pois a ideia central, a federativa, era aceita e desejada inclusive por não republicanos (BASBAUM, 1986).

Desse modo, importa observar que é o grupo dos republicanos escravocratas e latifundiários de São Paulo (e também, em menor ponto, o de Minas Gerais e o da província do Rio de Janeiro) – os fazendeiros de café –, os elementos preponderantes do PRP, considerados pequenos tiranos, para quem os termos gloriosos de nossa divisa francesa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” significavam escravidão, desigualdade e liberdade sob o chicote entre as suas mãos despóticas e cruéis. Dentre eles, destacam-se Francisco Glicério, Campos Salles, Antonio Prado, Martinho Prado, Prudente de Moraes, que, aliás, se opunham a Saldanha Marinho, Patrocínio, Aristides Lobo, Quintino Bocaiúva e Benjamim Constant. Para esses republicanos objetivistas ou realistas do PRP, importava o poder político que lhes devia vir às mãos, uma vez que já detinham o poder econômico.

Ressalta-se que a luta republicana pela escravidão, enquanto pareceu que a lavoura somente poderia subsistir com a escravidão, apoiou a imigração, o braço livre, de qualquer espécie, inclusive o chinês, quando pareceu aos republicanos que o braço livre era capaz de produzir mais que o trabalho escravo. Libertaram os seus escravos, alguns mesmo espontaneamente, quando se convenceram de que eles estavam se tornando – pela resistência passiva e pelas fugas constantes – caros e antieconômicos, do mesmo modo que se tornaram republicanos, quando lhes pareceu que a monarquia estava agindo contra seus interesses (BASBAUM, 1986).

Sem a sua principal base de apoio²⁰, o fim do regime monárquico resultou de uma série de fatores cujo peso não é idêntico – porém duas forças com características bem

²⁰ Refiro-me à aristocracia açucareira do nordeste e da Província do Rio de Janeiro, em franco processo de decadência econômica (FAUSTO, 2002).

diversas merecem destaque: o Exército e um setor expressivo da burguesia cafeeira, organizada politicamente no Partido Republicano Paulista (PRP).

No programa do partido republicano constava a plena liberdade de cultos, perfeita igualdade de todos os cultos perante a lei, abolição do caráter oficial da Igreja, sua separação do Estado e emancipação do poder civil pela supressão dos privilégios e encargos temporários outorgados a seus representantes, ensino secular separado do ensino religioso, constituição do casamento civil, sem prejuízo do voluntário preenchimento das cerimônias religiosas conforme rito particular dos cônjuges, instituição do registro civil de nascimento e óbitos, secularização dos cemitérios e sua administração. (COSTA, 1999, p. 456)

Reis Filho (1995) também constata que, além da autonomia política e administrativa do Estado, os candidatos republicanos estabeleceram como princípio programático, antes mesmo da sua fundação na Convenção de Itu (18/04/1873), as seguintes teses:

- Governo do Estado constituído por três poderes distintos: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário;
- Poder Legislativo constituído de Câmara dos Deputados e Senadores que, reunidos, formam a Assembleia Geral;
- Poder Executivo exercido por um chefe de livre nomeação e demissão da Assembleia Geral;
- Poder Judiciário independente;
- Garantias dos direitos dos cidadãos e habitantes do Estado;
- Compete à Assembleia Geral legislar sobre a instrução primária e secundária, tendo por base os princípios de liberdade de ensino. A obrigatoriedade da instrução primária não atinge os residentes à distância de um quilômetro dos povoados onde não haja escola gratuita pública ou particular;
- O Estado garante a instrução primária gratuita a todos e fica estabelecida a liberdade de ensino em todos os graus;
- Fica estabelecida a liberdade religiosa sob a base de absoluta separação e independência entre os poderes temporal e espiritual;

A tese ligada ao ensino livre constituiu-se em oposição aos conservadores católicos e ao mesmo tempo convergiu para o ideário defendido, freneticamente, pelos positivistas, liberais e cientificistas. O ensino leigo era consequência do programa de

republicanos, liberais e cientificistas sobre a liberalidade religiosa, de culto e consciência, colocada como parte integrante do processo de modernização das instituições, desde o momento em que a III República francesa passou a representar, para a elite cultural brasileira, o modelo político a ser alcançado.

No campo político, podemos observar que o republicanismo foi um movimento que marcou o período de transição entre o final do século XIX e início do XX e não só empreendeu a função de instrumento de ataque ao regime imperial, como, ao ser tomado por diferentes tendências, assumiu a capacidade de oferecer resposta a diferentes setores da intelectualidade daquele tempo. Além de atacar a Coroa, a defesa de um novo modelo político revela a preocupação com a organização e concentração do poder em uma sociedade consagrada pela desigualdade social.

Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiriu um caráter de reafirmação das diferenças sociais, de sanção da lei do mais forte, que, atrelada ao presidencialismo, o darwinismo republicano, estabeleceu um regime profundamente autoritário. Substituir um governo e construir uma nação, esta era a tarefa a ser enfrentada pelos republicanos, cuja versão da postura liberal, no final do século XIX, era o darwinismo social, absorvido no Brasil por intermédio de Spencer, o inspirador do principal teórico paulista da República – Alberto Salles (CARVALHO, 1990).

Significativas transformações puderam ser observadas nos primeiros anos do Brasil República – a constituição dos Estados com autonomia administrativa e financeira em relação ao governo central²¹, a separação entre o Estado e a Igreja, a instituição dos poderes legislativo, executivo e judiciário, o sufrágio universal além de decisivas reformas no campo educacional.

Se no campo político, houve a aliança entre a União e as oligarquias estaduais, no campo econômico, verificou-se a produção cafeeira, que, obtendo considerável crescimento com a abertura dos mercados europeu e norte-americano, se acentuou, elevando o país a um lugar de destaque na exportação mundial. Com o fim da mão de obra escrava e o

²¹ Se, no plano político, a Constituição de 1891 dá completa liberdade aos Estados para realizarem Constituições próprias, fazer empréstimos externos, arrecadar impostos e eleger governadores (CARONE, 1973), no plano econômico, o Brasil expressa uma alta de produção e exportação do café só que sujeita aos caprichos do mercado internacional sediados na Alemanha, França, Inglaterra e EUA (HOLLOWAY, 1978).

estabelecimento de uma política de fomento à imigração europeia, estadual e federal, a acumulação do capital cafeeiro tendeu a aumentar, sobretudo no estado paulista²².

A gestação do sucesso da economia cafeeira²³ teve como ponto de partida a constituição de um rápido processo – econômico e social – de formação e montagem, e de organização e projeção dessa economia, particularmente nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Vale ressaltar que a tradição agrária no Brasil com o açúcar, desde o século XVIII, permitiu a estocagem de mão de obra escrava, a incorporação de técnicas agrárias e de comercialização e, posteriormente, uma política imigratória que facilitou a adaptação dos engenhos em verdadeiros cafezais lucrativos (CARONE, 1973).

A República beneficiou-se de certas condições nacionais e internacionais, que foram a causa do grande surto cafeeiro, aliás, a baixa cambial gerou emissões contínuas e, conseqüentemente, a gestação abundante de capitais, bem como a necessidade de rápida aplicação para a reprodução da renda. Assim, para Carone (1971), multiplicaram-se as empresas comerciais, industriais e rurais, e, com isso, a especulação de terras e a rápida valorização da propriedade.

Paralelamente ao aumento da produção cafeeira paulista, a diversificação agrícola se ligou à ascensão dos imigrantes. Em decorrência da demanda crescente nas cidades, nos anos de 1920, a produção do arroz, milho e feijão se expandiu. Um terço da produção de algodão também foi assegurada pelo Estado de São Paulo – garantindo, assim, o fornecimento de matéria-prima para a indústria têxtil (FAUSTO, 2002).

Como declara Costa (1999), nos países em que prosperou a Revolução Industrial, os novos grupos ligados ao capitalismo industrial passaram a influenciar a política e a condenar a escravidão. A existência de uma grande massa de escravos nas regiões coloniais parecia-lhes um entrave à expansão de mercados e à modernização dos métodos de produção.

O esgotamento das terras, na Europa, as tensões entre trabalhadores e grandes proprietários, as crises agrícolas, a opressão fiscal, o desflorestamento, a política comercial,

²² A abolição repercute desigualmente nas províncias, já que no Rio de Janeiro a libertação da mão de obra escrava soma-se à decadência da produção, gerando sérias dificuldades financeiras aos donos de fazendas. Em Minas Gerais, a dificuldade é resolvida com menores abalos. Em São Paulo, como parte do serviço já era feito pela mão de obra assalariada europeia, o “déficit” de braços é facilmente resolvido (CARONE, 1971).

²³ Lapa (1983) adverte que há diversas teses sobre a viabilização da economia cafeeira. Assim observa que há dois ciclos produtivos que antecedem tal economia – o da mineração (1695-1763) e o do açúcar (1765-1851) – que vão ensejar a acumulação financiadora do novo produto.

o desemprego, as deficiências dos sistemas econômicos – incapazes de garantir trabalho para todos; o grande negócio em que a imigração se transformou para o Estado, a expectativa de melhora de vida na América, as flutuações do mercado mundial de trabalho, entre outras causas, determinaram, em grande medida, o fluxo migratório para o nosso país (LAPA, 1983).

A superprodução gerada pela utilização de máquinas havia propiciado a diminuição do número de pequenas empresas (que ainda operavam em sistema de corporação) criando, em última análise, o desemprego em larga escala na Europa. Esses desempregados, expulsos de seus locais de trabalho pela máquina, iriam formar o contingente de imigrantes que, de certa forma, viera para substituir o trabalho escravo em países como o nosso. A máquina superou o trabalho humano, uma nova relação entre capital e trabalho se impôs, e novas relações entre as nações se estabeleceram (BETTINI, 2000).

Se, na Inglaterra, o tráfico de escravos estava proibido, de acordo com o denominado “Bill Aberdeen”, no Brasil, a aristocracia açucareira do nordeste e da província do Rio de Janeiro enfrentavam um processo de decadência econômica, justificada pela perda de terras em benefício dos financiadores e revendedores de escravos e, sobretudo, pela perda de mercados internacionais em benefício da Inglaterra (BASBAUM, 1986).

O regime imperial, no Brasil, ao se constituir, já trazia em si os germes da sua destruição. Ele recebera e conservara intacta a estrutura econômica e social da Colônia, uma estrutura autofágica, suicida. Numa época em que a Revolução Industrial livrava o homem de suas cadeias feudais, transformando-o em proletário, libertando sua força de trabalho, criando mercados consumidores que permitiam a expansão crescente do trabalho, do gênio inventivo e da acumulação capitalista, a economia colonial se enterrava, cada vez mais, na produção à base do trabalho escravo ou de caráter semifeudal em que o homem sem terra e sem instrumento de trabalho não era dono nem de si mesmo, acorrentado à terra, sem possuí-la, e ao senhor de engenho (BASBAUM, 1986):

[...] o novo Império se baseava na produção para exportação, na monocultura. [...] se apoiava numa casta de latifúndios escravocratas e barões feudais formados e educados na exploração impiedosa de outros seres humanos, disposto a tudo fazer para conservar os seus privilégios. Desejando manter esses privilégios provocaram a sua própria ruína. E sua ruína foi a ruína do Império. (p. 237-238)

A fase de mudança do regime foi determinada por alterações estruturais na economia brasileira, que acabara por romper o equilíbrio arruinando a monarquia. Se o decênio de 1886 a 1896 registrou um processo de ampliação das práticas de importação e de exportação, os anos compreendidos entre 1890 e 1910 demarcaram o avanço da dívida externa brasileira de 30 milhões para 90 milhões. Assim, a saída defendida por Campos Sales foi a paralisação do surto industrial e a consolidação da dependência do país, já que nada mais se fez sem a anuência do imperialismo.

Para Sodré (2002), se aprofundarmos tal análise, verificaremos que o esforço do país correspondeu claramente a uma adaptação das condições do capitalismo imperialista, ou seja, da adaptação das condições internas às exigências externas, considerando que o apogeu da estrutura colonial de produção garantiu ao país a ocupação de um dos principais fornecedores de matéria-prima do mercado mundial, num período em que o mundo vivenciava um momento extraordinário, tanto do surto demográfico quanto do rápido avanço do comércio internacional.

Sem maiores obstáculos, a adaptação do Brasil às condições de exigência da economia internacional desenvolveu-se, tendo por base a disponibilidade de terras para a produção em larga escala, amplamente facilitada pela abolição da mão de obra escrava, somada ao fluxo imigratório e, portanto, à disposição de mão de obra barata e abundante.

Do ponto de vista econômico, dois fatos do desenvolvimento do país merecem destaque nos decênios de 1890 e 1900: primeiro, a plantação de café teve uma ampliação de 220 milhões para 520 milhões de pés – esta foi a fase em que o café ampliou o mercado interno, promoveu o desenvolvimento ferroviário, alicerçou a rede bancária e forneceu as bases para o crescimento industrial – segundo, a dívida externa subiu de 30 milhões para 90 milhões, visto que a política de valorização do café consistia na realização de empréstimos obtidos a altos preços, somada à intensa penetração do capital internacional para a realização de obras portuárias, empresas elétricas, serviços públicos, o que, direta ou indiretamente, facilitou a consolidação do processo de dependência internacional do Brasil.

O início do século XX trouxe transformações importantes, como, por exemplo, o aumento demográfico, a modificação nas relações de trabalho, a ascensão das exportações e, principalmente, o impulso gerado para o crescimento gradual do parque manufatureiro no

país. Por outro lado, apesar dos altos índices que a produção brasileira atinge, por vezes, ela revela a sua fragilidade econômica.

A evasão dos lucros, com a comercialização dominada do exterior, só encontra paralelo na concentração a que eles se submetem no interior. Os saldos na balança do comércio externo, no primeiro decênio do século XX, totalizam 273.000 contos, equivalentes a quase dezesseis milhões de libras esterlinas, e tais saldos é que permitem enfrentar o vulto ascendente dos compromissos externos. É que esses crescem sempre, com os sucessivos empréstimos, para encampação de ferrovias, para as obras do porto do Rio de Janeiro, para o Lloyd Brasileiro, para a construção da Noroeste, para o porto do Recife. Por outro lado, os investimentos estrangeiros encontram largos campos de aplicação, com perspectivas promissoras: no setor de transportes, de início; nos serviços públicos urbanos, depois; no setor de energia, adiante. São investimentos generosamente garantidos, com mercado assegurado, e vão concorrer com a amortização dos empréstimos no desfalque que os saldos da balança de mercadorias oferecem. Tais saldos são sempre insuficientes para atender às necessidades de aparelhamento do país, e é necessário cobrir os empréstimos com emissões. A acumulação interna é, pois, absolutamente desproporcionada ao enorme esforço que a produção ascensional representa. (SODRÉ, 2002, p. 139)

Mas, ainda assim, o quadro apresentava alterações importantes que, no fim do período, com a Primeira Guerra Mundial, indicarão os seus efeitos e os aprofundarão. O aumento demográfico, a modificação nas relações de trabalho, a ascensão na capacidade aquisitiva ligada às fases de euforia na exportação deste ou daquele produto, ou de mais de um, iria impulsionar, vagarosamente, o parque manufatureiro, cujo crescimento estava associado às dificuldades para importar. Desse modo, Sodré (2002) explica que os saldos não eram suficientes para isso, e as quedas de câmbio encareciam as importações. As tarifas de finalidade fiscal operavam como barreiras, por vezes, e, no entanto, havia disponibilidade de matérias-primas, em alguns casos, e, principalmente, a disponibilidade de mão de obra a baixo preço.

Para o mesmo pesquisador o censo industrial de 1907, o primeiro a que o país assistiu, assinala a existência de 3.258 estabelecimentos, com 150.000 operários e 666.000 contos de réis de capital, desigualmente distribuídos, estando 33% dos estabelecimentos no Distrito Federal, 16% em São Paulo, 15% no Rio Grande do Sul e 7% no Estado do Rio de Janeiro. Já em 1920, o quadro foi bem diverso: 13.336 os estabelecimentos, 276.000 os operários, e 1.816.000 contos de réis de capital. A indústria de alimentação, que correspondia a 27% do capital, em 1907, correspondia, em 1920, a 40%, ao papel da carne

congelada, durante a Primeira Guerra Mundial, quando figura, na exportação, com mais de 60.000 toneladas.

Era uma indústria de substituição, que aliviou importações, mas que passou a ter um papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Não apresentou progresso técnico expressivo, não disputou mercados, não revelou alterações qualitativas. Ao contrário: indicou carência de capitais e dificuldades de créditos – seus recursos eram sobras da agricultura de exportação, suas firmas eram individuais, constituindo quase a metade dos capitais individuais, do conjunto das empresas.

As crises do café, entretanto, corresponderam a transferências de capitais da área agrícola para a área industrial e a acumulação é favorecida pelas emissões. Havia, nessa indústria, entretanto, uma debilidade congênita, e ela sofria as oscilações externas sobre o conjunto da economia brasileira. A interrupção nos fornecimentos externos, durante a Primeira Guerra Mundial, e os saldos que a balança de mercadorias proporcionava, criavam disponibilidades e ofereciam um mercado fácil em que a demanda era crescente. Sodré (2002), da mesma forma observa que a percentagem de capital empregado em estabelecimentos industriais, de acordo com o período de fundação, entre 1885 e 1919, demonstrava o seguinte movimento:

Quadro 2: Crescimento/investimento industrial no Brasil (1884-1920)

Até 1884	9,6
1885-1889	11,2
1890-1894	11,8
1895-1899	5,0
1900-1904	6,0
1905-1909	12,4
1910-1914	18,5
1915-1919	24,2

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Sodré (2002, p. 341)

Nesse período o declínio das oligarquias, o avanço da produção agrícola, não induziu ao aumento de salário, pela farta disponibilidade de mão de obra, o que, de certa forma, refletiu desfavoravelmente no crescimento do mercado interno. Desse modo, a saída

era o deslocamento de populações: desde os fins do século, realmente, assistia-se, no Brasil, ao sacrifício demográfico de determinadas zonas em favor de outras. As disponibilidades de trabalho gravitavam para as zonas em que a produção crescia. Por outro lado, não havendo pressão para o aumento de salários, não havia nenhuma exigência para que o senhor substituísse mão de obra por capital fixo e a sua farta disponibilidade freava o aumento do mercado, aviltava o trabalho e impedia o rateio da renda (SODRÉ, 2002).

Os lucros do crescimento e da produção agrícola para exportação ficavam retidos na classe senhorial, e dela seria recrutado o industrial, quando surgisse a possibilidade de transferência de capitais da agricultura para a indústria. Não apenas isto: os industriais serão os antigos fazendeiros, ou continuarão fazendeiros. O transporte esteve sempre condicionado aos produtos agrícolas de exportação e não a produtos industriais; o crédito estava reservado a operações agrícolas e não a operações industriais.

Tudo isso mostra as deficiências do surto industrial que, fundado nas substituições, caminhava, vagorosamente, até o saldo que a Primeira Guerra Mundial proporcionou. O surgimento de um parque industrial que começou a ter um papel caracterizado no conjunto da economia brasileira não foi o único fato importante daquela época – outro fato importante foi a celeridade com que se introduziram as relações capitalistas na produção agrícola.

Nesse caso, a massa que vivia no campo começou a diferenciar-se, na mesma medida que a população que vivia nas cidades, com o aparecimento do operariado. A política de portas abertas e a comercialização externa da produção agrícola costumam associar o imperialismo ao crescimento econômico do país. Assim o país avançava, mas com certa dificuldade, sobretudo no campo político.

As alterações começam a denunciar a presença de fatores novos: para exercer o seu domínio a classe senhorial deve manter o mecanismo político que lhe permite vedar as expressões de descontentamento. Na medida em que as alterações se aprofundam, entretanto, as possibilidades de vedar vão se tornando cada vez menores. (SODRÉ, 2002, p. 342)

No campo político, é fácil verificar como os acontecimentos assinalaram o processo em curso. A política dos governadores consistia em uma troca de apoios entre o governo central e estadual, levado às últimas consequências com a descentralização do

reconhecimento dos eleitos: o critério oficial passou a ser o de confirmar aqueles que viessem aprovados pelas juntas apuradoras estaduais, facilmente manipuladas pelos governadores. A representação eleitoral passava, assim, a ser um mito.

Rui Barbosa fustigaria o sistema, comentando a Constituição: “Um dos flagelados que desgraçam hoje este país são as chamadas oligarquias estaduais, que o governo da União acoroçoa, explora, sustenta e agrava, servindo-se, para isso, já dos exércitos militares de mar e terra, já do exército civil, que o nosso inumerável funcionalismo lhe proporciona. No dia em que a União deixe de ser o guarda-costas das oligarquias locais, e entre a velar seriamente, com as atribuições que a Constituição já lhe dá, e as que a reforma constitucional lhe der, contra os desregramentos, pelos quais, nos Estados, se anula ou subverte o sistema republicano federativo, a autonomia dos membros da federação começará, desde logo, a ter foros de verdade, e a política brasileira deixará de ser, como é, o sindicato dos governadores presidido pelo chefe do poder executivo”. (SODRÉ, 2002, p. 342-343)

1.3. Educação, sociedade e trabalho no início da República²⁴: um caminho de embates, dilemas e contradições.

Se, inicialmente, a população brasileira vivia no campo, a preparação para o trabalho se efetivava por meio de uma educação informal e a aprendizagem dos ofícios, – tanto para o homem escravizado quanto para o homem livre – se desenvolvia sem padrões ou regulamentações institucionais. Desse modo, a República proclamada no Brasil assumiu como desafio pensar, repensar e tentar executar um programa de educação que correspondesse ao crescimento e à complexidade da economia nacional, já que, para o Governo da época de transição do regime, tal proposta era um ideal a ser concretizado desde a sua origem, conforme mensagem presidencial, de Manoel Deodoro da Fonseca, em 1890:

Até ontem, a nossa missão era fundar a República; hoje, o nosso supremo dever perante a pátria e o mundo é conservá-la e engrandecê-la. Não se mudam instituições para persistirem defeitos inveterados ou para causar simples deslocação de homens. Nas revoluções em que preponderam os princípios sobre que repousa a trilogia sagrada do direito, da justiça e da liberdade, os povos visam, antes de tudo, melhorar de condição, fortalecer o império das leis e

²⁴ O recuo ao processo de transição entre o Império e a República foi realizado a fim de que tivéssemos alguns elementos históricos comparativos para melhor compreender a década de 1920-30 - temporalidade central do nosso trabalho.

reivindicar o papel que lhes cabe no governo da sociedade. Por igual, cogitamos do momentoso problema da instrução pública, a que tem sido dada nova e mui diversa orientação.

Se, no fim do século XIX, a universalização da escola elementar já era um fato consolidado na maioria dos países da Europa e EUA, no Brasil a crença no poder da educação escolarizada começava a ser difundida e o debate em defesa de uma escola pública, laica e obrigatória ganhava força, tendo em vista que a nova sociedade deveria resolver o dilema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado. Nesse contexto, a escola cumpriria o papel de difundir a instrução bem como de diminuir o abismo da ignorância em que se encontrava a maioria da população. O ensino rudimentar da leitura e escrita assumiu um novo caráter social – facilitar a participação política do novo homem e a comunicação social, bem como a unidade nacional.

A imigração em massa mantinha homens distantes de seus entes queridos, tornando a escrita fundamental para a comunicação. Ao lado dessa necessidade prática, uma necessidade ideológica interpunha-se: a escola poderia ensinar uma única língua garantindo, assim, a unidade nacional, e veicular um conteúdo que preparasse o cidadão eleitor. [...] Na segunda metade do século XIX, difundiu-se a ideia de que a era um dever do Estado garantir uma educação obrigatória para todo o cidadão. O movimento revolucionário francês, de 1848, e a Comuna de Paris, de 1871, mostraram a força da classe operária que pressionava para uma transformação social; a miséria da classe trabalhadora fazia-a reivindicar maior participação. Essa reivindicação levou à conquista do sufrágio universal. (MACHADO, 2002, p. 106)

Efetuada a ideologia do sufrágio universal caberia ao Estado direcionar a força social, ofertando uma educação homogênea que difundisse questões de seu interesse. Desse modo criavam-se, então, os sistemas nacionais de ensino, e para que ninguém ficasse de fora instituiu-se uma escola, gratuita, obrigatória e laica; no entanto, a responsabilidade pela posição social que o indivíduo ocupasse na sociedade passaria a depender de sua capacidade e aptidão.

O século XIX, na Europa, elegeu a Ciência como palavra de ordem da modernização e, no Brasil, Rui Barbosa²⁵ advertia, em seus Pareceres sobre a decadência

²⁵ Vale destacar que as forças antagônicas constituídas por militares e civis republicanos, que fizeram da República um novo regime, instituíram a forma Federativa do Estado Nacional e estabeleceram como membro do governo provisório o seguinte ministério: Rui Barbosa, (Ministro da Fazenda); ao lado de Deodoro da Fonseca (Chefe do Governo Provisório - líder do movimento); Campos Sales (Ministro da Justiça); Aristides Lobo, (Ministro do Interior); Benjamin Constant, (Ministro da Guerra); Eduardo

do ensino público brasileiro, informando que a instrução pública estava à beira do limite possível para uma nação que se julga livre e civilizada – ou seja, aqui havia a decadência no lugar do progresso, já que, além da massa de analfabetos, a instrução acadêmica estava infinitamente longe do nível científico esperado e o ensino secundário era oferecido a uma mocidade cada vez menos preparada para recebê-lo. Desse modo, a escola elementar passou a ser concebida como pedra angular na organização de uma sociedade livre e civilizada, cabendo à educação escolarizada o papel de transformar súditos em cidadãos.

Machado (2002) corrobora essa análise, ao observar que, em matéria de instrução, tudo estava por ser feito auxiliando, assim, na compreensão do que realmente estava em jogo no período de transição entre a Monarquia e a República. Continua a autora que a Educação, na visão de Rui Barbosa, poderia contribuir para promover a transformação do país em diversas instâncias, propondo, portanto, a educação técnica e científica com vistas à preparação do escravo liberto e do trabalhador nacional para o trabalho agrícola e, principalmente, para a indústria.

O sufrágio universal estava diretamente ligado à necessidade de instrução, pois, de acordo com a Constituição de 1891, seriam eleitores somente aqueles considerados alfabetizados – assim, se a solução para os problemas do país centrava-se na criação de uma nação civilizada, a preparação do homem para exercer a cidadania, participar da vida política do país, vinha sendo repensada de modo que a escola preparasse o novo trabalhador, evitando eventuais prejuízos no processo de construção de uma nação agrário-exportadora que se encaminhava para o longo processo de urbano--industrialização.

Ao lado da necessidade imperiosa da industrialização, foram evidentes os esforços despendidos para a organização do trabalho assalariado. Abolir o trabalho escravo era fundamental, e foi nessa direção que os Pareceres de Rui Barbosa observaram a contribuição da escola na preparação do escravo para o trabalho livre, bem como o homem nacional que estava à margem do processo produtivo. À educação, caberia desenvolver habilidades necessárias ao trabalho, desde que seus conteúdos fossem úteis e de caráter prático, e, nesse caso, o conteúdo científico cumpriria um papel fundamental na vida prática e no trabalho (MACHADO, 2002).

Wandenkolk, (Ministro da Marinha); Quintino Bocaiúva, (Ministro das Relações Exteriores) e Demétrio Ribeiro (Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas) (CARONE, 1973, p.8-9).

Na fase da sua elaboração, como saber que se institui, a fala republicana surge para traduzir as novas necessidades geradas pelo crescimento e complexidade da economia nacional, e tomam por alvo crítico as principais características da economia colonial. Batendo-se contra o protecionismo, os privilégios descabidos, o centralismo autoritário, a miséria popular, o analfabetismo, pugnando pela substituição do trabalho escravo pelo do imigrante europeu, denunciando a farsa democrática do governo monárquico onde não há espaço político para a manifestação popular, a proposta liberal cientificista propõe-se como democrática em todas as esferas da realidade. (MORAES, 1985, p.102)

Embora o discurso republicano tenha se estabelecido pela defesa da institucionalização da escola, como grande motor da justiça social, em função das novas necessidades geradas pelo crescimento econômico, sua efetivação somente ocorreria quando novas relações de trabalho se efetivassem, sobretudo, em função do desenvolvimento da indústria nacional e do lento processo de urbanização da sociedade brasileira. O sistema de urbano-industrialização, gradativamente, efetivaria a eliminação progressiva da pequena produção e dela também derivaria um novo modelo de formação para o trabalho.

Ao analisar o debate educacional, presente no momento de transição da Monarquia para a República, nos discursos parlamentares, nas falas dos educadores e na imprensa da época, Schelbauer (1997, 1998) nos adverte de que o período compreendido entre 1870 e 1914, expressa uma época decisiva em que o capital imprimia uma nova ordem mundial, debelando-se dos embaraços trazidos pela crise de superprodução que assolava a Europa em fins do século XIX, quando foi deflagrada a campanha pela democratização do ensino. Essa campanha teve seus desdobramentos, também, nas novas repúblicas da América Latina, alcançando resultados efetivos na Argentina, Uruguai e Chile, o que desencadeou, no Brasil, um amplo e prolongado debate sobre a educação das classes populares, sob a direção do Estado, sem desconsiderarem as lutas em favor da modernização da nação através do assalariamento do trabalho, da industrialização e do Estado democrático.

Na verdade, os propósitos da campanha universal pela democratização do ensino, levada a efeito pelos países desenvolvidos, concomitantemente ao processo de reorganização do capital, em fins do século XIX e início do século XX, culminaram com a intervenção do Estado na criação da escola primária de ensino público, laico e obrigatório

para as classes populares e na consequente organização dos Sistemas Nacionais de Educação.

Educar para a liberdade torna-se a questão central do debate, pois significava, antes de tudo, evitar a ociosidade com base na crença de que a liberdade para o escravo tinha o significado de desprezo pelo trabalho. Diante disso, a educação passa a ser enfatizada como responsável pelo combate à ignorância e, sobretudo, pelo treinamento da mão de obra e disciplinarização para o trabalho [...] Surpreendentemente e sem que nada tivesse sido feito, constatou-se que o interesse pela educação escolar para transformar o *ingênuo, o liberto e o homem livre e pobre*, de indolentes e ociosos em trabalhadores úteis desapareceu, abruptamente, dos discursos no final da década de 1880. (SCHELBAUER 1997, p.187)

O fato é que, por razões internas ou externas, no final do século XIX, os imigrantes haviam encontrado a rota para o Brasil e os braços necessários para a organização do trabalho livre foram supridos com a imigração europeia. Assim, o fluxo migratório que, no início do período, foi pouco expressivo, logrou êxito no final do século quando pôde contar com o excesso do contingente populacional da Europa que veio suprir satisfatoriamente a necessidade de mão de obra na grande lavoura brasileira. Contudo, se a educação escolar deixou de ser objeto de cogitação, sob o ponto de vista econômico, sob a ótica do Estado, ela se intensificou, tomando outra direção quanto à sua finalidade.

As preocupações, que antes estavam centradas na qualificação da mão de obra para as grandes lavouras ameaçadas pelo fim da escravidão, voltam-se para a criação de um Sistema Nacional de Educação com a finalidade explícita de criar um espírito nacional, dificultado pela disputa entre os poderes locais e o poder central que a descentralização criava. [...] O teor das preocupações estava vinculado à consolidação do novo regime político que, acreditava-se, levaria a efeito, conjuntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. Neste sentido, o advento da República e o ingresso de novos grupos étnicos fazem emergir a necessidade de criar uma alma nacional, inexistente aos olhares da época, mas necessária para impulsionar as transformações econômico-sociais em curso [...] (idem, p. 186-188).

Apesar dos desejos manifestos, o sistema nacional de ensino no Brasil não foi criado naquele momento, pois as transformações que geraram a necessidade da educação nacional ainda teriam que se processar. Desse modo, vale destacar que a figura do imigrante foi fundamental para impulsionar as transformações, uma vez que ele já vinha treinado, preparado e educado pelas condições de vida existentes em seu país de origem, com habilidades que os homens da época queriam ver desenvolvidas aqui.

À medida que as circunstâncias são transformadas pela ação desses imigrantes, elas vão absorvendo o contingente dos nacionais, inicialmente de forma lenta, ganhando, mais tarde, rapidez e extensão. Enquanto isso, a República permanece sendo *apenas* uma república até que novas circunstâncias a transformassem numa República Democrática, pois, se na Europa ela se consolidou como resultado das pressões exercidas pela classe operária – com conquistas efetivas como o voto universal, a regulamentação do trabalho infantil, dos sindicatos e da escola primária –, aqui, a República foi proclamada pela pressão das classes emergentes, em meio aos tumultos provocados pela transformação no regime de trabalho e com o povo à margem de todo esse processo (SCHELBAUER, 1997).

Apesar de os desejos consistirem na formação de um cidadão engajado no projeto de modernização da sociedade, esses desejos não se realizaram, à medida que a extensão da participação democrática – uma exigência da intelectualidade da época –, ainda não era uma realidade. É importante repetir que o Brasil via o desenvolvimento alcançado pela Europa como o seu ponto de chegada, no entanto, apenas estava construindo o seu ponto de partida. Nesse sentido, é compreensível que os discursos tivessem elementos dessas duas realidades, à medida que o particular contém elementos do universal, e os discursos não poderiam deixar de ser contraditórios por apoiarem-se na realidade presente, mas com vistas a um futuro previsível (SCHELBAUER, 1997).

Num estudo realizado sobre a institucionalização da educação na República brasileira, Nagle (1977) esclarece determinadas características do período compreendido entre 1889 e 1930, identificando que, diante da precária condição do desenvolvimento educacional no país, não houve mudanças profundas ou significativas no sistema escolar. Evidencia, porém, que:

- Houve uma forte tendência de quadros de pensamentos, iniciativas e indecisões quanto a uma política nacional de educação escolar efetiva em todos os graus e ramos.

- O foco preponderante do Governo central se configurou pelo enfrentamento do problema de harmonização das posições em jogo e da fixação da composição da liderança a fim de impulsionar o novo regime no quadro mais amplo da sociedade brasileira.

Nesse sentido, podemos observar que o movimento de reforma republicana do ensino que se estabeleceria nos Estados do país atenderia, de certa forma, à herança do período final concernente ao Império, ao fervor ideológico, à sistemática tentativa de

evangelização; o progresso do país consubstanciado a partir de três fundamentais bandeiras: a da democracia, a da federação e, principalmente, a da Educação.

Como bem verifica Jacomeli (1998) nos Pareceres de Rui Barbosa (1883), ao tratarem da Reforma do Ensino Primário, já discriminavam os principais aspectos que se iriam estabelecer no ideário educacional republicano; afinal, diversas questões já pairavam no ar, por exemplo, a preocupação de como forjar a formação do novo homem a fim de atender às necessidades do novo tempo.

O que haveis de oferecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução? Que reservais para sustar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? Será o ensino, esse agente invisível, que centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa máquina de trabalho. (RUI BARBOSA (1883), apud JACOMELI, 1998, p.41)

Do mesmo modo, a mesma pesquisadora adverte que algumas reformas da instrução pública ocorridas no Brasil, às vésperas da República, já traziam algum esboço do ideário republicano a ser implantado. Exemplo disso foi a Reforma, em 1879, de Leôncio de Carvalho, que, entre outras medidas, propunha a liberdade de ensino e a obrigatoriedade no nível primário do primeiro grau. Esse ideário passou a dar o tom, também, da Reforma Benjamin Constant, em 1890, que enfatizou a liberdade de ensino, a laicidade e a gratuidade para o ensino primário.

Em princípio, dali em diante, o desafio do novo regime seria o de pensar nas propostas de rearticulação das modalidades de ensino primário, secundário, técnico-profissionalizante e superior, sabendo que as políticas públicas, no campo educacional, só se tornariam efetivas no momento em que o país carecesse, prementemente, de uma força de trabalho qualificada e fundamentalmente diversificada.

Tendo por base os novos desafios da República – a emergência da modernização do país; a reconstituição do seu caráter nacional, a formação da inteligência popular –, as estratégias lançadas pelo novo regime obedeceriam ao estabelecimento gradual de uma política educacional liberal²⁶ centrada na possibilidade de incorporar grandes camadas da população brasileira na senda do progresso nacional; o país viveria um tempo decisivo no

²⁶ Para Reis Filho (1995), a ideologia liberal, importada do EUA e assumida pelos republicanos paulistas, garantiu-lhes um esforço de defesa pelo estabelecimento de uma escola pública, gratuita e universal que sem o investimento de recursos, pouco a pouco, se deteriorou e, paulatinamente, foi perdendo sua função política.

que diz respeito tanto à formação elementar, quanto à preparação de quadros para a política, para a administração pública, e, sobretudo, daqueles que iriam conduzir a “inteligência” do regime – e, nesse caso, a formação do novo homem deveria prepará-lo para o enfrentamento dos novos padrões de relação de convivência e, até mesmo, de sobrevivência humana.

Para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e como os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem. (SAVIANI, 2007, p. 5)

A instituição educacional, com a qual se pretendia formar o novo cidadão livre das amarras da senzala, deveria ser uma escola obrigatória no que diz respeito ao ensino elementar – dotada minimamente, portanto, de matérias/disciplinas capazes de garantir a disciplinarização do corpo e do espírito, bem como a aquisição rudimentar do ler, escrever e contar – elementos fundamentais para o desenvolvimento social, político e econômico da nação. Assim, no próximo capítulo, nos limitaremos à observação das primeiras ações de reorganização no campo do ensino, tendo em vista a urgência estabelecida pela nova ordem liberal republicana no Estado de São Paulo.

CAPÍTULO II

O IDEÁRIO EDUCACIONAL REPUBLICANO E O MOVIMENTO DE REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO PAULISTA

Compreender as relações entre História e Educação, de uma determinada região, a partir do movimento dialético da História, possibilita a análise e a compreensão do surgimento, do desenvolvimento e das mudanças que implicaram a lógica de organização e de funcionamento do seu aparato educacional.

Este capítulo centra-se na discussão das novas tendências de estruturação do ensino na República, tendo por foco o caso do Estado de São Paulo (item 2.1), sem desconsiderar o exame acurado da política educacional instituída a partir de 1890, que, fundamentalmente, regulará as normas de funcionamento tanto da escola de formação de professores como das novas bases de organização, difusão (item 2.2) e fiscalização da escola primária (item 2.3).

2.1. Tendências de organização do ensino na 1ª República e o caso do Estado de São Paulo

Para Américo Brasiliense (1891), presidente do Estado de São Paulo, o antigo regime monárquico descuro do ensino de modo sensível a ponto de podermos asseverar que, longe de progredir, de certa forma temos retrogradado nesse sentido. Desse modo os últimos relatórios do extinto Império, exibem o conhecimento de tão infeliz verdade.

Em 1888, assim se pronunciava o Relatório do Ministério do Império: “Por tal forma estão fora de duvida o atraso e a insuficiência do nosso ensino primário, assim como a necessidade de prover a instrução profissional e remediar não só a má organização dos estudos secundários, mas ainda os defeitos que se introduziram no regime dos cursos superiores, que escusado é deter-me em manifestar-vos quanto urge atender a este importante assunto a que se ligam os mais vitais interesses do Brasil”. (apud CAVALCANTI, 1891, p.11)²⁷

²⁷ Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil por João Barbalho Uchôa Cavalcante – Ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública.

Se pensarmos na gênese das reformas de ensino, instituídas ao longo da Primeira República, podemos observar que o ideário da instrução pública era algo a ser concretizado de Norte a Sul e de Leste a Oeste do país. Desse modo, a defesa de formação do novo homem ganha destaque, inclusive, nas mensagens presidenciais, já que o aperfeiçoamento profissional será objeto determinante na consolidação de um ideário com vistas ao progresso da nação e de sua inserção no rol dos países civilizados.

Com a mensagem alcançada, assim, a vitória, banido para sempre do seio da América um regime antagônico com a sua hegemonia, com a sua aspiração de liberdade, com as tendências das civilizações que se formavam e desenvolviam após a grande revolução que definiu os dogmas dos direitos de homem, cumprenos voltar vistas solícitas e patrióticas para a conquista realizada, para a obra que, embora finda, há de ir recebendo, com o tempo, com a observação dos fatos, com o conhecimento exato das circunstâncias e das necessidades reais do País, com o aperfeiçoamento da educação popular e política das classes e dos partidos, com as expansões que forem tendo as nossas riquezas, as nossas indústrias, os retoques e as reformas indispensáveis à sua consolidação. (BRASIL, 1890, p.10)²⁸

Se a crença no poder de reforma da sociedade civil passava, ora pela extinção, ora pela criação de instituições capazes de facilitar a gestação de um novo modelo societário, assim, num breve período de existência, o governo republicano – embalado pelo ideário de construção do progresso nacional – reorganizou a administração pública²⁹. Tendo em vista uma série de reformas ao longo da Primeira República, vale um destaque para a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890) para onde foram transferidos os serviços relativos à instrução pública, aos estabelecimentos de educação e ao ensino especial ou profissional, aos institutos, às academias e às sociedades que se dedicavam às ciências, letras e artes, que antes pertenciam à Secretaria do Interior.³⁰

²⁸ Mensagem de abertura do Congresso Constituinte (1ª Sessão Ordinária da 1ª legislatura), proferida pelo Marechal Manuel Deodoro da Fonseca.

²⁹ Refiro-me à Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891.

Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=64567> Acesso em 22/06/2009.

³⁰ No mesmo período, foi criada a Secretaria da Indústria, Viação e Obras Públicas (Decreto nº 1142 de 22/11/1890), Secretaria da Marinha (Decreto nº 1195 A de 30/11/1890), Secretaria das Relações Exteriores (Decreto nº 1205 de 10/01/1890) e Tesouro Federal, Tribunal de Contas e Delegacias Fiscais em alguns Estados (Decreto nº 1166 de 17/12/1892). A respeito do movimento de criação de tais Ministérios e Secretarias de Governo, ver mensagem do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (abril de 1893) - Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/ministerial/justica>. Acesso em 25 de junho de 2009.

Em 1892 foi implantada a Secretaria da Justiça e Negócios Interiores (Decreto 1166, de 17/12/1892) compreendendo assim três diretorias: da Justiça, do Interior e da Instrução além de uma Seção Geral de Contabilidade (Decreto nº 1.160, de 06/12/1892). À Diretoria da Instrução caberiam os cuidados relativos às comissões científicas e à cultura em geral, além da instrução superior e secundária no Distrito Federal:

Art. 4º A Diretoria da Instrução terá duas seções e tratará do que pertencer:

§ 1º A 1ª secção: I. À instrução superior e secundária no Distrito Federal, inclusive exames gerais de preparatórios; II. Aos estabelecimentos de tais ramos de ensino a cargo da União, nos Estados; III. Às Faculdades livres; IV. Aos teatros Normal e Lírico; V. Às comissões científicas na Europa; VI. À Biblioteca Nacional.

§ 2º A 2ª secção: I. À estatística concernente à instrução primária e normal; II. Ao Pedagogium; III. Aos Institutos dos Cegos e Surdos-Mudos mantidos pela União; IV. Ao Museu Nacional; V. À Academia Nacional de Medicina; VI. Aos institutos, academias, estabelecimentos e sociedades que se dediquem às ciências, letras e artes, mantidos ou subvencionados pelo Estado; VII. À catequese dos índios. (Decreto nº 1.160 de 06/12/1892)

Desse modo, a pasta da instrução pública se estruturava sob a conformação de áreas díspares como foi o caso da reunião entre Instrução, Correio e Telégrafos, em seguida Educação, Correio e Telégrafos e Justiça e, por fim, Educação e Saúde, ambas aglutinadas no Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930.³¹

O disparate, no campo da reorganização da instrução pública, se efetivava na consagração da descentralização do ensino, pensada na Reforma Benjamim Constant (1890) e consolidada pela Constituição de 1891, que determinava aos Estados e Municípios a tarefa de criar, legislar e garantir o funcionamento da escola pública primária (Preliminar e Complementar) e profissional, e à União o papel de implantar e dar outras providências no que dizia respeito às instituições de ensino superior e secundário.

A mudança política do regime trouxe a marca de uma série de reflexões por parte do governo paulista, principalmente em relação à intensidade dos fenômenos econômicos e da complexidade dos fenômenos sociais. Neste caso, Américo Brasiliense (1890)³², Presidente do Estado, na época, reconheceu o conjunto e a dinâmica de empreendimentos

³¹ A esse respeito ver a pesquisa realizada por Werle, (2005, p. 38-52) sobre “Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação”, in: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III, século XX, Petrópolis, Vozes, 2005.

³² Mensagem proferida pelo Presidente do Estado, Américo Brasiliense de Almeida Mello em 08 de junho de 1891.

que o Estado paulista deveria enfrentar dali para frente, tendo em vista a urgência impelida pela nova sociedade que, progressivamente, se organizava. E por onde começar? Para o Governo o que estava claro era que:

Felizmente, para o empreendimento da obra que vos está entregue, tendes um largo campo de ação e podeis contar, no presente, com os recursos verificados no exercício financeiro, e com o natural aumento das rendas, em virtude da classificação determinada pelo regime federal.

Não escapará ao vosso elevado critério a urgência de assentar a instrução pública em bases firmes.

Considero a lei da organização do ensino como uma das suplementares e julgo que a República não pode prescindir de pôr ao lado dos poderes públicos os cidadãos capazes de fiscalizá-los e de exercer a suprema autoridade de opinião, a força real em todo o régimen democrático.

Eu sei que compreendeis perfeitamente a vossa responsabilidade neste período de nossa organização política e que assaltam o vosso espírito os problemas complexos da nossa vida social. Não me demoro, pois, em falar-vos das leis de ordem secundária, mas não menos influentes na formação da riqueza, na garantia da paz e na boa execução dos preceitos constitucionaes.

O meio em que sois chamados a operar é um grande anfiteatro para vossas observações.

A intensidade com que se apresentaram os fenômenos econômicos, neste período da Republica, é um ponto, que provoca estudo e interessa à vossa missão de legisladores. Mas se é certo que a complexidade dos fenômenos sociais aumenta todos os dias, impondo-se aos que governam, é fora de dúvida também que o povo deve receber uma instrução que o habilite a proceder com acerto na escolha de seus representantes, encarregados de tão alta missão. Está nisto a força crescente da democracia. (BRASILIENSE, 1891, p. 8)

A manifestação do fenômeno econômico que surpreendeu a todos por coincidir com o período subsequente à revolução, não deixa, entretanto, de pedir séria observação das suas causas e seus efeitos no âmbito das políticas educacionais, pois, para o Governo paulista, tratava-se da necessidade de que os cidadãos estivessem preparados uma nova ordem social. Neste caso, caberia a responsabilidade da direção do Estado compreender bem os perigos que a excitação industrialista e a agitação comercial poderiam gerar dali em diante, embora declarasse que entre o recuar bruscamente e o avançar precipitado, há um meio termo, que dá lugar à calma, à reflexão e a melhores previsões.

A parte econômica da administração estadual, que corria pela Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas, na época, teve o necessário impulso correspondente à importância de serviços ligados às indústrias, às demais riquezas e à

prosperidade do Estado.³³ Parte desse extraordinário provimento foi obtido com as transações estabelecidas no mercado internacional de café, como rememorava Bernardino de Campos em uma Mensagem de 7 de abril de 1893:

As regulares safras de café dos anos de 1891 e 1892, determinando uma contínua e avultada exportação desse gênero para as principais praças comerciais dos Estados Unidos da América do Norte e da Europa, coincidindo com a alta de preços resultante de depressão sofrida e em que se manteve a taxa do cambio internacional, - explicam em grande parte esse extraordinário resultado, que, eloquentemente, atesta o aproveitamento progressivo das nossas forças e recursos naturais e o desenvolvimento da fortuna pública e particular do Estado. (p.25)

Apesar do progresso material paulista, a liderança política do Estado, na pessoa do Governador Prudente de Moraes, reclamava a contraditória relação entre a ascensão econômica e o penoso quadro enfrentado pela instrução primária em São Paulo:³⁴

Há já bastantes anos que todos aqueles que se interessam pelos negócios públicos reconhecem que, em S. Paulo, o desenvolvimento da instrução primária está muito aquém do progresso material e industrial, apesar das diversas reformas que têm sido decretadas.

Entendi que o período anormal e transitório em que nos achamos era pouco apropriado para decretar-se uma reforma completa da instrução primária, por isso que esta deve amoldar-se às instituições destinadas a realizar o novo regímen francamente descentralizado da federação, as quais devem ser estabelecidas dentro de poucos meses.

A questão é que a história de institucionalização do ensino no Brasil expressa uma educação fortemente marcada pela dualidade de um sistema que forjava, de um lado, uma educação para a classe dominante e, de outro, a educação destinada à qualificação das camadas populares com escolas elementares e profissionais. Dessa forma, a execução de dois planos com premissas ideológicas bem assentadas no campo da reorganização do ensino, na transição do Império para a República, efetuou-se com a Reforma Benjamim Constant (Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890), de âmbito federal. Essa Reforma trouxe para a escola de ensino secundário, uma certa aspiração científica, num sentido essencialmente educativo/formador, e não mais preparatório, embora continuasse a ser uma instituição totalmente comprometida com as exigências do ensino superior.

³³ Mensagem proferida por Bernardino de Campos em 07 de abril de 1896 (p. 70).

³⁴ Exposição apresentada ao doutor Jorge Tibiriçá, por Prudente de Moraes - 1º Governador paulista – ao passar-lhe a administração em 18 de outubro de 1890 (SÃO PAULO, 1890, p. 36).

No nível estadual, a reforma da Escola Normal paulista – conhecida como Reforma Caetano de Campos – foi a responsável, pela atribuição de uma nova estrutura de funcionamento da escola primária, que, aliás, serviria como referência para os demais Estados do país. Contudo, como bem observa Romanelli (1978) o grande problema era que, apesar das reformas, o ranço da velha educação aristocrática permaneceu, e a pouca importância dada à educação popular fundava-se na estrutura e na organização da nova sociedade.

Num clima de inquietação, e em consonância com a Reforma Benjamim Constant (1890), a Reforma Estadual Caetano de Campos (1892) veio expressar uma nova ideologia fundamentada em princípios de natureza democrático-liberal, cuja defesa recaiu sobre a instrução primária e, nesse caso, sobre a reorganização da escola de formação de novos professores. Considerando a qualificação da força produtiva como condição central do desenvolvimento socioeconômico, o discurso político da época advogava, assim, não só a reforma da escola normal paulista, mas, sobretudo, a difusão de uma escola elementar enciclopédica³⁵, capaz de formar o homem completo e o cidadão perfeito.

Considerando que de todos os fatores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primaria largamente difundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz;

Considerando mais que a Escola Normal do estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático dos seus alunos. (Decreto nº 27 de 12/03/1890)

A concepção norteadora da época era a de que a instrução bem dirigida era o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao Governo Estadual caberia o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento – neste caso, o drama da formação de professores ganhou um novo destaque. Assim, como medida prévia, instituiu-se a tão esperada reforma, pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, da Escola Normal Paulista, sob a direção do Dr.

³⁵ A influência de Comte e de Spencer é determinante no estabelecimento dos programas enciclopédicos das instituições escolares de ensino público paulista. Vale observar que a classificação das ciências correspondia a um desejo de ordem, e expressava o anseio de pensadores libertos dos dogmas católicos que pretendiam livrar as consciências da superstição teológica e, sobretudo, da anarquia mental, geradoras da desordem intelectual e moral da sociedade. Assim, tal ideário serve de base na constituição curricular defendido pelo movimento reformador republicano. (MONARCHA, 1999).

Caetano de Campos, já que a qualificação docente seria indispensável na constituição de uma escola primária considerada vital na animação do desenvolvimento do país.

Os anos de 1890 representam a marca inaugural do estabelecimento das políticas públicas educacionais de origem republicana, no Estado paulista, e, em decorrência desse movimento, o ensino sofreu uma nova guinada, pelo menos no que diz respeito à estrutura e organização das escolas de Primeiras Letras – período especialmente marcado pela inauguração da escola primária seriada e, portanto, pela inauguração dos primeiros Grupos Escolares na capital e no interior de São Paulo.

A chave de todo desenvolvimento do ensino escolar repousava na concepção de que a prática qualificada dos alunos-mestres seria fruto da observação de escolas-modelo, concebidas como laboratórios de observação do manejo e da instrução infantil (MONARCHA, 1999). A Reforma Caetano de Campos previa, desse modo, a criação de tais escolas, gestadas aos moldes de uma escola primária graduada, tendo por base o método intuitivo³⁶.

A Lei nº 88, promulgada em 30 de dezembro de 1892³⁷, inaugurou uma nova fase da estrutura administrativo-burocrática, alterando substancialmente a organização da instrução pública paulista.

Do estabelecimento dessas Reformas, podemos observar que a direção suprema do ensino coube, então, ao Presidente do Estado (Art. 40 da Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892), que, neste caso, contaria com o escrupuloso auxílio das Câmaras Municipais, além da ação dos seguintes profissionais:

- a) Secretário do Interior,
- b) Conselho Superior,
- c) Diretor Geral da Instrução Pública,
- d) Inspectores de Distrito.

O Conselho Superior trataria de consolidar o regimento interno das escolas preliminares, bem como de instituir um programa de ensino para cada série, distribuindo-o

³⁶ O método intuitivo prevê atividades de observação e experiências como meios de investigação e aquisição do conhecimento científico, engendrando, assim, uma didática que partia do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

³⁷ Essa Lei (Decreto nº 144-B), foi aditada pela Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, e concluída pelo Regulamento de 27 de novembro de 1893, pelo Decreto nº 218.

conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos e observando, com rigor, os princípios do método intuitivo (Art. 46, § 2.º, da Lei nº 88). Além disso, cuidaria da adoção de materiais escolares, e, principalmente, dos livros que deveriam ser distribuídos em cada escola pública paulista (Art. 43 - 3 da Lei n. 88).

Se, no período imperial, a instrução pública paulista estava subordinada ao Governador, por intermédio do Conselho Superior de Instrução Pública e de seus agentes – neste caso, tanto ao Diretor da Instrução Pública quanto aos Conselheiros Municipais, o responsável direto pela fiscalização do ensino³⁸ – a Reforma de Orientação Liberal Republicana de 1892/1893 instaurou o cargo dos novos Inspectores Distritais³⁹, nomeados pelo Presidente do Estado, sob a proposta do Conselho Superior (Art. 46 da lei n. 88).

A esse novo profissional da educação caberia:

- § 1.º - Visitar com frequência todas as escolas do distrito (art. 44 - 1 da lei n. 88).
- § 2.º - Providenciar sobre os exames nas escolas públicas e presidi-los (art. 44 - 2 da lei n. 88).
- § 3.º - Propor ao Conselho Superior a localização mais conveniente às escolas (art. 41 - 3 da lei n. 88).
- § 4.º - Visar os títulos dos professores de ensino primário que forem nomeados e providenciar sobre a abertura das respectivas escolas.
- § 5.º - Remeter ao Conselho Superior, nas épocas por este fixadas, relatórios circunstanciados sobre o ensino do distrito, indicando as modificações que julgar necessárias e dando conta do procedimento de cada professor (art. 44 - 5 da lei n. 88).
- § 6.º - Inquirir de cada professor as modificações que porventura convenham introduzir no regime escolar do distrito (art. 44 - 4 da lei n. 88).
- § 7.º - Providenciar no sentido de fazer com que os professores realizem conferências públicas sobre assuntos que contribuam para a educação cívica do povo (art. 44 - 6 da Lei nº. 88).
- § 8.º - Comunicar ao diretor geral o início de exercício dos professores, as interrupções que se derem, as datas do gozo de licenças e quaisquer ocorrências sobre o funcionamento das escolas.
- § 9.º - Atestar aos professores a conveniência de sua remoção ou da permuta de suas cadeiras (art. 44 - 7 da Lei nº. 88).
- § 10 - Entender-se com as municipalidades sobre o serviço do recenseamento escolar dos respectivos municípios (art. 44 - 8, da Lei nº. 88).
- § 11 - Admoestar e repreender os professores por faltas e, em caso de reincidência, levá-las ao conhecimento do Conselho Superior (art. 44 - 9 da Lei nº. 88).
- § 12 - Lavrar em livro especial o termo de sua visita a cada escola, observando tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura (art. 44 - 10 da Lei nº. 88).
- § 13 - Nomear e presidir comissões de exames para professores interinos de

³⁸ Lei nº 81 de 06 de abril de 1887.

³⁹ Este cargo é extinto em 1897 e substituído pelo Inspetor Geral da Instrução Pública que será auxiliado pelos novos Inspectores de Ensino – cargo que, aliás, perdurará até os dias atuais. A esse respeito ver a Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897.

escolas provisórias (art. 69 da Lei n. 88), enviando o resultado ao diretor geral, de acordo com o art. 106 deste regulamento.

§ 14 - Fiscalizar os estabelecimentos ou cursos profissionais ou industriais que forem criados pelas municipalidades com auxílio do Governo (art. 73 da Lei n.º. 88).

§ 15 - Promover perante as municipalidades a liquidação dos saldos nelas existentes por conta do antigo fundo escolar, de modo a serem aplicados em benefício da instrução local (art. 27 da Lei n.º. 15 de 11 de Novembro de 1891).

§ 16 - Apresentar ao diretor geral a indicação para a criação e remoção de escolas com as bases que este exigir.

§ 17 - Apresentar ao Conselho Superior a indicação para a criação do curso noturnos, acompanhado dos necessários esclarecimentos.

§ 18 - Dar instruções aos professores públicos acerca do cumprimento de seus deveres nos termos da lei e deste regulamento.

§ 19 - Requisitar de quaisquer funcionários ou repartições públicas os esclarecimentos indispensáveis aos seus pareceres e informações.

§ 20 - Fornecer os dados relativos à despesa com a instrução de cada município para base do orçamento que compete ao diretor geral organizar.

§ 21 - Remeter mensalmente ao diretor geral o mapa do movimento das escolas do distrito, conforme o modelo que for estabelecido, tendo por base de sua organização os mapas mensais dos professores.

§ 22 - Indicar ao Conselho Superior os lugares em que se as circunstâncias exigirem a criação de escolas ambulantes.

§ 23 - Nomear quem substitua os professores das escolas preliminares e intermédias, nos impedimentos temporários não excedentes a 30 dias, na falta de adjuntos, providenciando sobre nova nomeação para as escolas provisórias, quando sobrevier qualquer impedimento aos respectivos professores.

§ 24 - Propor ao diretor geral os substitutos dos professores impedidos por mais de 30 dias, para que o ensino nas escolas preliminares e intermediárias não sofra interrupção, no caso, de não terem adjuntos.

§ 25 - Remeter ao diretor geral ou ao Conselho Superior todos os recursos que forem interpostos pelos professores públicos, acompanhando-os das informações necessárias.

§ 26 - Abrir, numerar, rubricar e encerrar todos os livros das escolas públicas sob sua jurisdição.

§ 27 - Dar cumprimento aos atos do Presidente do Estado, ao Secretário do Interior, do Conselho Superior e do diretor geral.

§ 28 - Participar a este todas as ocorrências que puderem ser classificadas como delitos disciplinares, excedentes à sua alçada nos limites de seu distrito.

§ 29 - Exercer em geral todas as atribuições conferidas pela Lei n.º. 81 de 6 de Abril de 1887 aos conselhos municipais, que não forem contrárias a este regulamento, arrecadando todos os papéis existentes nos arquivos de tais conselhos.

Desse modo, o serviço de inspeção das escolas públicas paulistas atravessou a Primeira República imprimindo sua marca na história da educação pública paulista, ao longo das visitas executadas nos mais diversos distritos municipais.⁴⁰

⁴⁰ Os traços históricos do serviço de fiscalização do ensino constituídos ao longo dos anos da história da educação paulista são observados atentamente no Capítulo 4 desta pesquisa – seção em que pretendo perquirir o processo de conformação histórica dos grupos escolares na periferia da cidade de Campinas, tendo por base a análise do livro de visitas produzido pela figura dos supervisores nos momentos em que efetivavam a fiscalização de tais escolas.

São esses considerados padrões de excelência da instrução pública paulista, que, gradualmente, servirão de modelo para outras unidades federativas. Neste caso, vejamos, então, o que se estabeleceu do ponto de vista das novas normas de funcionamento do ensino primário e escola normal, considerado centro multiplicador das luzes, francamente mediadas pelo arcabouço legislativo instituído nos primeiros anos do mais novo regime – a República.

2.2. Das novas bases da escola primária paulista: marcas da Primeira República

Embora o progresso do Estado de São Paulo fosse incontestável – no que diz respeito à instalação e ao funcionamento das estradas de ferro, à criação de novas indústrias e ao franco desdobramento das forças da riqueza estadual –, a instrução pública caminhava em marcha lenta, considerando-se o reduzido número de estabelecimentos de ensino nessa região do país, conforme alertava o Relatório de Cesário Mota, em 1893 (MOACYR, 1942, p.1).

Cesário Mota⁴¹, em seu primeiro relatório, dirigido ao Governo, evidenciou elementos de contradição entre o progresso estadual e as condições em que se encontrava o ensino popular paulista desde longa data:

[...] não se pode desconhecer a lentidão com que se tem marchado: e é em relação à instrução popular. O coeficiente da frequência da população escolar é pequeno, e quiçá diminuído de quadras anteriores. Não possuímos estabelecimentos de ensino na proporção das necessidades do povo. As escolas estão sem mobília, em geral, e sem condições higiênicas. Os professores não encontraram estímulo. Nada indica desenvolvimento da instrução. [...] Nem é de hoje esse fenômeno. A nossa sociedade dividia-se em duas classes: a dos que aprendiam os rudimentos ensinados nas escolas públicas e a dos diplomados pelas nossas academias (...). O resultado é que a massa da população não se achava com o preparo preciso para tomar a direção de seus negócios, e muito menos para desempenhar os árduos deveres sociais que exigem um preparo científico ou literário, embora pequeno. Daí proveio a ideia de reformar-se a instrução pública, mas fazê-lo de um modo racional e completo. Tomar a criança logo que possa dispensar os cuidados da família, e dirigi-la sistemática, progressiva, fisiologicamente no seu desenvolvimento; facilitá-lo mesmo, respeitando as leis biológicas, até atingir à fase em que pode funcionar a sua celebração independente de auxílio estranho,

⁴¹ No governo de Bernardino de Campos, em 1892, Cesário Mota ocupou a pasta dos Negócios do Interior, além de dedicar-se à campanha em defesa do ensino e da higiene.

fazer assim adquirir por si os conhecimentos do mundo em que vive, ir gradualmente fazendo-a conhecer tudo que a rodeia, até que, chega à idade de poder escolher uma profissão, em que aplique a sua atividade, prestando serviço à coletividade, determine-se com discernimento. (Cesário Mota Junior, 7 de abril de 1893 apud MOACYR, 1942, p. 252-253)

Esse relatório trazia evidências da urgente reforma do aparelho educacional já que a profunda e indesejável relação entre o nível intelectual e moral e a situação econômico-social já estavam estabelecidas, como o próprio Presidente de Estado, Bernardino de Campos (1895, p.42), reclamava:

Há íntimo e indissolúvel nexos e recíproca influência entre o nível intelectual e moral e a situação econômica, que ferem logo a mente e obrigam a preocupações e apropriadas providências por parte de todos quantos se interessam pelo sólido estabelecimento da vida industrial e pelo florescimento regular dos haveres em todas as zonas de trabalho.

É tamanho o vácuo deixado em torno destas exigências inadiáveis pela indisciplina de uma cultura deficiente, meramente literária ou metafísica, e pelo analfabetismo, que muito terão ainda os poderes públicos de labutar antes que frutifique a obra patriótica nobremente empreendida nos últimos anos.

A reforma da instrução pública paulista demonstrava a vantagem e certa conveniência com o plano de expansão e a divisão social do trabalho e, portanto, com a própria divisão social. Mas como garantir parte desse alicerce e assim facilitar o estabelecimento da ordem, da paz, da liberdade e, portanto, do progresso social?

Parece que, do consórcio entre desenvolvimento econômico e social, emerge a defesa de criação de uma nova escola primária, preliminar, complementar como bem demarca o Regulamento de 1893 (Decreto 144-B de 30 de dezembro de 1892) em atendimento à legislação nº 88, de 8 de setembro de 1892, e à de nº 169, de 07 de agosto de 1893.

Artigo 214. - Em todo o município, para dez escolas preliminares, será criada uma escola complementar (art. 11) que se instalará de preferência nas cidades, cujas municipalidades se comprometam a fornecer prédios e terrenos apropriados às aulas e aos demais trabalhos (art.10).

Artigo 242. - O Estado de S. Paulo manterá três ginásios, tendo um por sede na capital e os outros dois as cidades que o Governo, ouvindo previamente o conselho superior, houver de designar (art.17 e § único).

Artigo 243. - Esses estabelecimentos serão destinados ao ensino secundário de alunos internos, que se quiserem habilitar em matérias científicas ou literárias (art.17).

Artigo 244. - Haverá três cursos distintos em cada ginásio: um comum e obrigatório para todos os alunos que nele se matricularem, outro científico e outro literário, à escolha dos que se habilitarem no primeiro (art.18).

Em atendimento a necessidade de reorganização do campo educacional, o Regulamento da instrução pública paulista para execução das leis de nº 88 de 08/09/1892 e nº 169 de 07 de agosto de 1892, sob os auspícios do Decreto de nº 218 de 27 de novembro de 1893, subscrito por Cesário Mota e sancionado por Bernardino de Campos, redesenha e institui uma nova estrutura administrativo-burocrática no campo do ensino como podemos observar os artigos a seguir:⁴²

Artigo 52 - O ensino público será leigo (art. 47 § 4 - D, da Constituição) e dividido em:

- a) - ensino primário,
- b) - ensino secundário,
- c) - ensino superior (art. 1.º da Lei nº. 88)

Artigo 53 - O ensino primário compreenderá os dois cursos:

- a) preliminar,
- b) complementar (art. 1.º § 1.º da Lei nº. 88).

[...]

Artigo 218 - O curso complementar, segunda divisão do ensino público primário (art.1.º da Lei nº. 88), será ministrado em escolas complementares e destinado aos alunos que se mostrarem habilitados nas matérias do curso preliminar (art.1.º, § 3.º, da Lei nº. 88).

As modificações geradas a partir da Reforma Geral da Instrução Pública (1892/1893) criam, além da escola-modelo, uma nova categorização de escolas capazes de sediar o ensino de primeiras letras denominadas como: Escolas Preliminares, Grupos Escolares, Escolas Noturnas, Escolas Provisórias, Escolas Ambulantes, além das Escolas Intermédias, como bem sintetiza Reis Filho (1995).

Na concepção do Governo Paulista⁴³, a reunião das escolas isoladas num só prédio, sob a liderança de um diretor, com os alunos organizados em séries, disciplinados por um professor, representava uma medida de racionalização de custos, além de facilitar o controle da fiscalização já previsto em regulamento.

Funcionam ainda 29 grupos escolares devendo-se inaugurar brevemente mais 7. É esta uma instituição vitoriosa, evidenciada pela prática e esclarecida

⁴² Para Reis Filho (1995, p.110) a Reforma da Instrução Pública regulamentada a partir de 1893 consolida uma estrutura de ensino que perdurará pelo menos até a década de 1920.

⁴³ A esse respeito ver Mensagem, de 07 de abril de 1896, Bernardino de Campos – Presidente do Estado.

observação. Está comprovado que a reunião de professores e alunos, em um só prédio, sob uma só direção, é de inestimável benefício para o ensino, pela classificação dos alunos e sua distribuição pelos professores, segundo suas aptidões, pela eficácia da fiscalização, pelo estímulo e economia quanto a edifícios, utensílios e material. (Mensagem de Governo, de 07/04/1896)

O que nos chama a atenção em tal reforma, além da categorização dos diferentes tipos de escola primária, são as propostas referentes à contratação de professores já que, para cada tipo de escola primária, previa-se uma categoria diferenciada de professor e a divisão do trabalho docente implicava numa diferenciação de seus provimentos.

Das escolas públicas já criadas no Estado são consideradas preliminares as que atualmente se acham sob a regência de professores normalistas; intermédias, as regidas por professores habilitados de acordo com os regulamentos de 28 de Abril de 1869 e 22 de Agosto de 1887; provisórias, as que forem preenchidas por professores interinos, examinados perante os inspetores de distrito, ou comissões nomeadas pelo presidente das municipalidades. (ARTIGO 55, REGULAMENTO, 1893)

Nesse momento de transformação, o escalonamento de vencimentos dos professores vem legitimar a hierarquização criada para o funcionamento da nova escola primária paulista, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 3: Vencimento dos professores de Ensino Primário

Professores de escolas preliminares	3:600\$000
Professores de escolas intermédias	2:400\$000
Adjuntos de escolas preliminares	2:400\$000
Professores interinos de escolas provisórias	1:200\$000
Gratificação adicional aos professores ambulantes	1:200\$000
Gratificação adicional aos professores dos cursos noturnos.	1:200\$000

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Regulamento do Ensino Paulista (1893, Art.124).

Fundada na ideologia da educação, como fator fundamental de transformação social, a Reforma do Ensino no Estado de São Paulo, instaurada nos últimos anos do século

XIX, tentou romper com o passado⁴⁴ e, assim, inaugurou e implementou novas condições de trabalho para o professorado, desde o processo de seleção estabelecido nos novos concursos, até a constituição de quadros que atuariam nas novas escolas. Assim, foram priorizados, em termos de classificação, aqueles professores diplomados e com experiência de, pelo menos, dois anos de exercício da profissão.

À vista do resultado do concurso, o Presidente do Estado nomeará os concorrentes para preencherem as escolas preliminares, dando preferência, em igualdade de classificação:

- a) aos professores de escolas preliminares em concorrência com opositores não diplomados;
- b) aos adjuntos de escolas preliminares, que tiverem dois anos de exercício (artigo 39 da Lei n.º 88) em concorrência com candidatos não diplomados. (REGULAMENTO, 1893, art. 107)

A essas mudanças acrescentavam-se as vantagens por tempo de serviço: Os professores nomeados antes de 1887, ao completarem trinta anos de serviço, receberiam mais um terço dos vencimentos. Os professores nomeados no regime da Lei n.º 81, de 06 de abril 1889, ao completarem 25 anos, ganhariam mais 200\$000 anuais de gratificação. Os professores nomeados, de acordo com o Regulamento de novembro de 1893, receberiam mais:

- a) no fim de dez anos de exercício, a quarta parte dos vencimentos;
- b) no fim de quinze anos, a terça parte dos vencimentos;
- c) no fim de vinte e cinco anos, a metade dos vencimentos.

Quanto à aposentadoria, essa poderia ser obtida com vencimentos integrais se o professor contasse com trinta anos de serviço; com ordenado proporcional ao tempo de serviço, distribuído por trinta anos, caso contasse com mais de doze anos de efetivo exercício, preenchidos antes da promulgação da Constituição do Estado, em 14 de julho de 1891. Outras vantagens são observadas na proposição de cargos e salários: os professores normalistas que quisessem completar seus estudos poderiam obter autorização para a matrícula e receberiam, durante o tempo de estudo, a importância dos seus ordenados, excluídas as gratificações. Os não normalistas, desde que fizessem seus exames de

⁴⁴ A esse respeito, ver , Anexo 27 (p. 285) sobre os valores de vencimento previstos antes da Reforma Geral da Instrução Pública de 1892/1893. Valores disponíveis na tabela de vencimentos dos professores públicos primários, estabelecida pela última Reforma da Instrução Pública, regulamentada pela Lei n.º 81, de 06 de abril de 1887.

suficiência para matrícula na Escola Normal, desfrutariam das mesmas vantagens (REIS FILHO, 1995).

A instrução integral, prevista pela nova legislação paulista, como bem defendia o Governo de Bernardino de Campos, contaria com a regência dos novos professores diplomados pela Escola Normal do Estado, embora estivesse prevista a autorização para a contratação de docentes não diplomados, habilitados em concurso, de acordo com os artigos 97 e seguintes, 36, § único da Lei nº 88.

Art. 117 - Para a regência das escolas provisórias serão nomeados professores interinos nos termos do art. 106.

§ único. - Tais professores deixarão as respectivas escolas, logo que se apresentarem, requerendo-as, professores diplomados (art. 69, § 3.º, da Lei n.88) passando a ocupar o cargo de adjunto da mesma escola, se a frequência for superior a 30 alunos ou de outra que esteja nas condições de ter um professor e um adjunto (Lei 169, art. 3.º).

Art. 118 - Para reger cada curso noturno será chamado um dos professores preliminares do lugar, à escolha do Governo.

Art. 119 - A regência das escolas mistas compete exclusivamente a professoras.

Art. 120 - As escolas ambulantes serão regidas por professores, só podendo ser declaradas mistas pelo Governo, quando os pontos por elas abrangidos forem servidos por via férrea, competindo neste caso a sua regência a professoras.

Art. 121 - A escola preliminar que contar mais de 30 alunos será regida por um professor e um adjunto (art. 4.º da Lei nº.88)

§ 1.º - Para o exercício do lugar de adjunto exige-se do candidato que tenha feito o curso completo das escolas complementares (art.16 da Lei nº.88).

§ 2.º - Para os lugares de adjuntos das escolas preliminares poderão ser também aproveitados os que se habilitaram para o magistério no regime do regulamento de 18 de abril de 1869 ou do de 22 de Agosto de 1887 e os professores provisórios cuja cadeira for ocupada por professores preliminares (Lei nº.169, art. 3.º). (ADITADO PELO REGULAMENTO DE 27/11/1893)

Em virtude da carência de professores para atuarem na rede de escolas públicas estaduais, o Regulamento de 1893 orientava que, na falta de pessoal habilitado por escolas complementares, os demais professores seriam convocados por nomeação do Governo, mediante exame de todas as matérias do curso preliminar, feito pelo candidato perante o Inspetor de Ensino e o professor da escola a que ele se destinasse. Desse modo, Bernardino de Campos, em Mensagem de 07 de abril de 1895, lembra que:

O ensino primário, propriamente, é dado pelas escolas preliminares e pelas suas auxiliares, as intermédias e as provisórias. As primeiras, regidas por professores normalistas, são obrigadas ao programa estatuído pela nova lei e estão funcionando em número de 819. As segundas, a cargo de professores habilitados segundo as antigas leis, não são adstritas às mesmas matérias. As últimas, providas interinamente, na falta de normalistas, por professores examinados nos

distritos e com aprovação do Conselho Superior, limitam-se a um curso restritamente elementar e provisório, até que sejam as cadeias regularmente providas. Considerando-se que há 1954 escolas preliminares criadas no Estado, far-se-á ideia, pelo número de providas, normalmente, do enorme desequilíbrio entre escasso número de professores habilitados e o das cadeiras existentes. (p.75)

Como forma de incentivo ao exercício do magistério o Governo paulista estipulou a previsão de aumento salarial de modo que os vencimentos dos professores das escolas preliminares se enquadrassem, tendo por base as seguintes disposições:

Art. 126.

1.ª) Os professores nomeados antes da Lei n.81, de 6 de Abril de 1887, que completarem 30 anos de exercício no magistério e nele quiserem continuar, perceberão mais um terço dos vencimentos, a título de gratificação adicional (art. 10 da lei n.107, de 9 de Abril de 1889, com referência ao art.10 da Lei n. 24, de 26 de Março de 1866.)

2.ª) O nomeados na regência da Lei n.81, de 6 de Abril de 1887, que completarem 25 anos de exercício no magistério, com zelo, proficiência e moralidade, perceberão mais 200\$000 anuais de gratificação (Lei citada art. 63)

3.ª) Os nomeados de acordo com o presente regulamento perceberão mais:

a) no fim de dez anos de exercício, a quarta parte dos vencimentos;

b) no fim de quinze anos, a terça parte dos vencimentos;

c) no fim de vinte e cinco anos, a metade dos vencimentos (art. 58 § único da Lei n°.88). [...]

Art. 127 - O tempo para a melhoria dos vencimentos a que se refere o artigo antecedente nas letras *a*, *b* e *c*, começará a contar-se de 8 de Setembro de 1892. (art. 69 da Lei n°. 88). (REGULAMENTO, 27/11/1893)

Do mesmo modo, a especificação das funções era delineada rigorosamente para o desenvolvimento dos serviços educacionais. Assim, de acordo com o disposto no artigo 135º do Regulamento da Instrução Pública, caberia aos professores do curso preliminar as seguintes funções:

a) dar exemplo de polidez e moralidade em seus atos, tanto nas escolas como fora delas,

b) dar aulas nos pontos que lhes forem designados, em todos os dias úteis, preenchendo o tempo marcado para esse fim e sendo assíduos no cumprimento de seus deveres.

c) Manter nas escolas a devida disciplina, observando rigorosamente o regimento interno que o Conselho Superior organizar para seu uso.

d) Conservar em boa guarda os móveis, livros e utensílios e quaisquer objetos destinados às suas escolas, não os podendo distrair para outros misteres.

e) Escrever sem emendas, rasuras ou borraduras, e em ordem cronológica, segundo a sucessão dos fatos, todos os livros que lhes forem fornecidos para matrícula e ponto dos alunos, inventário das escolas e destinados a outros misteres;

- f) Franquear as escolas às visitas de quaisquer funcionários da instrução pública ou de pessoas a ela estranhas, sem prejuízo dos trabalhos escolares;
- g) Esforçar-se por transmitir aos seus discípulos noções claras e exatas das matérias que lecionarem, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades, por meio de lições mais empíricas do que teóricas e pela divisão deles em classes, conforme o grau da instrução que receberem;
- h) Fazer parte da comissão de exames nas escolas, incumbindo-lhes o exame geral das matérias lecionadas, antes de o particularizarem os examinadores, relativamente a cada uma delas.
- i) Enviar ao diretor geral, por intermédio dos inspetores de distrito, em 1.º de Junho e de Novembro de cada ano, um relatório sobre o estado de suas escolas e adiantamento de seus discípulos, acompanhado de um mapa conforme o modelo que proximamente será organizado. (REGULAMENTO, 27/11/1893)

Apesar da observação do número mínimo de matrículas em todas as escolas preliminares, caberia, também, ao professor, o exercício do livre arbítrio na admissão de novos alunos, além, é claro, das matrículas ordenadas pelo Inspetor de Ensino, em observância às disposições relativas à obrigatoriedade do ensino.⁴⁵

De fato, como bem observa Saviani (2006, p. 18), no âmbito dos Estados, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi essa que se efetuou no Estado de São Paulo, que procurou preencher os requisitos fundamentais implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema. Isso exigiu a orientação de ações no campo da organização administrativa e pedagógica como um todo; a construção ou aquisição de edifícios adaptados para o funcionamento das escolas, o estabelecimento de um corpo de agentes – com destaque para os professores – as exigências de formação desses agentes, os critérios para admissão e a política salarial, bem como as especificidades das funções a serem desempenhadas; a definição de diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares, e os mecanismos de avaliação das instituições e do sistema de ensino como um todo.⁴⁶

No bojo da reforma do ensino primário, articularam-se elementos essenciais da formação e contratação de profissionais da educação, além da prerrogativa de reorganização das novas escolas preliminares, aliás, com amplo destaque, para o funcionamento dos grupos escolares – já que esse formato de escola facilitava a classificação dos alunos em salas de aula com o mesmo nível de adiantamento, facilitando,

⁴⁵ Mínimo de 20 e máximo de 40 alunos. A esse respeito, ver Art. 167 e 168 do Decreto nº 218, de 27/11/1893.

⁴⁶ Sobre a proposta detalhada de um novo sistema educacional, ver Decreto nº 218 de 27 de novembro de 1893, que aprova o regulamento da Instrução para execução das Leis nº. 88, de 08 de setembro de 1892 e nº 169, de 07 de agosto de 1893.

assim, a formação de grupos supostamente mais homogêneos já que um dos maiores problemas enfrentados pelos professores das antigas escolas unitárias era a constituição das salas de aula com alunos de diferentes níveis de conhecimentos.

Assim, o que estava em jogo era a racionalização curricular, ou seja, a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola em séries subsequentes – nesse sentido, os grupos escolares marcam o início de uma nova concepção de estrutura da escola primária, agora concebida como uma possibilidade de união de certas classes isoladas funcionarem num mesmo prédio, com conteúdos distribuídos por série, uma vez que o grupo de alunos se organizaria, progressivamente, de acordo com a série em que esses alunos se situavam. Mas qual seria o lugar ideal para a instalação dessas novas escolas?

A nova escola primária graduada deveria ser instalada e funcionar em lugares com densidade populacional avançada, conforme previa o Art. 59 do Decreto nº 218 de 27/11/1893.

§ 1.º - Nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente.

[...]

§ 3.º - No regimento interno das escolas, o Conselho Superior determinará, como for mais conveniente, a distribuição do trabalho dos professores, regulando o caso da reunião de duas, de três e de quatro escolas. (Lei nº 169 de 07/08/1912 que adita a lei nº 88 de 08/09/1892) [...]

Os municípios, cujas municipalidades auxiliarem o Governo, quer pecuniariamente, quer com dádivas de terrenos e materiais, terão preferência para o auxílio de que trata o art. 2.º §12, destinado à construção de edifícios para escolas preliminares. (REGULAMENTO, 27/11/1892)

O estudo comparativo entre o conteúdo previsto para as escolas provisórias e os grupos escolares permite verificar que o conteúdo de ensino das primeiras escolas se resumia em leitura, escrita, princípios de cálculo, Geografia geral e do Brasil, bem como princípios básicos das Constituições da República e do Estado, enquanto que nos Grupos Escolares, contrariando o princípio da igualdade defendido pelos republicanos, estabelecia-se um amplo rol de conteúdos (Art. 62, Decreto nº 218, 27 de novembro de 1893).

- Leitura a princípios de gramática.
- Escrita e caligrafia.

- Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações.
- Geometria prática (taquimetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfícies e volumes.
- Sistema métrico decimal.
- Desenho a mão livre.
- Moral prática.
- Educação cívica.
- Noções de Geografia geral.
- Cosmografia.
- Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo.
- Noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene.
- História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da História.
- Leitura de música e canto.
- Exercícios ginásticos, manuais, e militares, apropriados à idade e ao sexo.

O estabelecimento de um programa logicamente concatenado em disciplinas escolares, averiguado por Diretores e Inspectores de Ensino, passou a presidir o exercício da atividade docente, enraizando a preocupação dos professores com o cumprimento dos programas (SOUZA, 2008).

Tendo em vista a centralidade ocupada pela escola primária no ideário republicano, a reforma delimitou não só um novo tempo escolar, mas a possibilidade de constituição de novos espaços escolares. Nesse contexto, o novo regulamento defendia, no âmbito da escola preliminar, a delimitação de um espaço amplo, prevendo, neste caso, a realização de recreios, exercícios físicos, além da construção de salas apropriadas para o desenvolvimento de trabalhos manuais, assim como objetos e aparelhos necessários ao ensino intuitivo e ao da Geografia, do Sistema Métrico e da Ginástica. Observava, ainda, a possibilidade de uma biblioteca escolar, contendo modernos processos de ensino, sobretudo no que dizia respeito à aprendizagem da escrita, bem como materiais destinados à defesa das principais aplicações da ciência à agricultura e à indústria.⁴⁷

A legislação paulista, quanto à instrução primária e secundária é completa, fornece os elementos para a formação de um conjunto perfeito em estabelecimentos, harmônica e logicamente concatenados, funcionando pela aplicação sensata dos mais perfeitos processos e métodos de ensino, gradual e intuitivamente ministrado, desde as noções as mais elementares e concretas, até as mais abstratas e generalizadas, segundo o grau de capacidade das crianças, de modo a aproveitar as condições e circunstâncias naturais, tendo em vista a instrução integral.⁴⁸

⁴⁷ Art. 68 e 70 - Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893.

⁴⁸ São Paulo. Presidente Bernardino de Campos. MENSAGEM em 07 de abril de 1896. p. 64.

Para Reis Filho (1995), a categoria "grupo escolar" foi a criação do período de reforma educacional paulista que melhor atendeu às necessidades do ensino primário, tendo em vista seu ajustamento às novas condições urbanas de concentração da população. A teoria educacional da época, fundada na graduação do ensino, impunha uma melhor divisão do trabalho escolar, pela formação de classes com nível da aprendizagem semelhante.

A homogeneização do ensino, a partir do grau de desenvolvimento cultural do aluno, possibilitava-lhe um melhor rendimento escolar, embora tivesse levado, também, aos mais refinados mecanismos de seleção, criando padrões de exigência escolar para cada série do curso, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo. A consequência disso foi o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso.

Se havia uma emergência no discurso republicano pela estruturação e expansão da instrução pública a nova legislação educacional trouxe em seu corpo a configuração detalhada de um currículo diferenciado, abrangendo todos os níveis de ensino; um currículo que distribuía os conteúdos por série de ensino, classificando os alunos por níveis de aprendizagem a partir de avaliações rígidas e classificatórias; as séries tinham tempo de duração estabelecido para iniciar e terminar, o que as diferenciavam das escolas unitárias, onde o professor prosseguia os ensinamentos individuais até que o aluno absorvesse o conteúdo e só depois avançava com os ensinamentos. O novo currículo tinha, ainda, a preocupação em contemplar conteúdos apropriados para meninos e para meninas (SANTOS, 2011).

A nova reforma da instrução pública inaugurou a organicidade de um novo tempo escolar tanto para o quantitativo de horas-aula, quanto para o estabelecimento de exames públicos, coordenados por uma comissão de professores, presidida por inspetores como podemos observar no rol de artigos a seguir:

Artigo 184 - As funções das escolas do curso preliminar serão exercidas durante cinco horas diárias, começando, durante o inverno, às 10 da manhã e terminando às 3 da tarde, e, no verão, começando às 9 da manhã e terminado às duas da tarde.

Artigo 185 - Os alunos de 7 a 9 anos de idade só estão sujeitos aos exercícios escolares, durante as três primeiras horas de trabalho, não podendo permanecer na escola por tempo superior a esse, ficando ao prudente arbítrio do professor as exceções que convenha estabelecer.

Artigo 186 - O exercício das aulas não poderá ser interrompido por qualquer motivo, salvo impedimento superveniente dos professores, de que deverão dar parte imediata e sempre aos inspetores de distrito.

Artigo 188 - No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares é concedido o intervalo de meia hora para descanso e recreio dos alunos, sob a direção e vigilância dos professores.

Artigo 191. - Todos os anos em 1.º de Dezembro começarão os exames nas escolas públicas, devendo ser todos presididos pelos inspetores de distrito.

§ 1.º - Terminados os exames em um município cada inspetor dirigirá-se, sucessivamente aos outros, onde continuará o trabalho dos exames para os quais terá previamente nomeados as respectivas comissões, na forma deste Regulamento.

§ 2.º - Da época em que terminarem os exames em cada município se começará a contar o período das férias para as escolas nele situadas.

§ 3.º - O trabalho de exames deverá ser organizado de modo a não exceder o mês de Dezembro.

Artigo 192 Com a precisa antecedência os inspetores escolherão em cada município de seu distrito dois cidadãos idôneos para servirem de examinadores, e indicará a ordem em que deverão suceder-se os exames nas escolas.

Artigo 193- Com a mesma antecedência farão os inspetores publicar pela imprensa ou afixar nos lugares públicos de cada município editais, anunciando os dias de tais exames e convidando os pais, tutores, ou responsáveis pela educação de menores que recebem ensino em suas próprias casas, a apresentá-los em qualquer das escolas públicas preliminares, a fim de serem examinados nas disciplinas do respectivo curso.

Artigo 194- A falta de comparecimento de tais menores aos exames, de que trata a disposição anterior, sujeitará os pais, tutores ou protetores de menores obrigados à instrução preliminar às penas decretadas no código disciplinar.

Artigo 195 - Comporão as comissões dos exames o inspetor do distrito, como presidente, os dois examinadores nomeados, e o respectivo professor.

Artigo 196 - Os exames serão públicos e procedidos em cada escola, mas, si pelo numero de escolas em cada localidade, não for possível o exame isolado dos alunos de cada uma delas, poderá o inspetor determinar a reunião das escolas em qualquer edifício público da localidade, para proceder num só dia ou em dias sucessivos aos referidos exames.

Para além da questão do tempo escolar, a reforma da instrução pública paulista explicitou o direito à matrícula gratuita (Art. 165, Decreto nº 218, 27/11/1893) em todas as escolas do curso preliminar; entretanto, o teor da obrigatoriedade do ensino na escola primária expressa o dilema e as contradições instauradas ao longo dos anos imperiais:

Artigo 200 - O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 anos e começará aos 7 (art. 1.º § 2.º da Lei nº .88).

§ único. - O limite de 12 anos, marcado à obrigatoriedade, não importa a proibição de matrícula nas escolas preliminares às crianças maiores daquela idade.

Artigo 201 - Excetua-se da obrigatoriedade decretada no artigo antecedente.

a) as crianças que residirem a distancia da escola pública, maior de 2 quilômetros, para meninos e de 1 quilômetro, para as meninas (art.54 da Lei nº.88).

b) as crianças que sofrerem de inabilidade física ou intelectual, atestada pelas municipalidades (art. 56 da Lei nº.88).

Artigo 202 - A obrigatoriedade de frequentar as escolas públicas não compreende as crianças que receberem instrução em suas próprias casas ou escolas particulares, (Art. 54 da Lei n°.88)

Na visão de Campos Sales (1897),⁴⁹ a regulamentação do ensino, fruto das reformas instauradas ao longo dos anos 90 do século XIX, deveria garantir permanência e estabilidade, conservação e não transformação da realidade educacional paulista.

As leis de carácter orgânico devem revestir um cunho de permanência e estabilidade, que não se compadece com as tendências demasiadamente reformistas. Os seus frutos, em regra tardios, não se produzem senão com alguma lentidão. É por isso que tais leis devem ser estudadas em seus efeitos com o sentimento conservador, com o espírito de continuidade, que apenas visa modificar e não transformar. Cumpre, portanto, reprimir o desejo, nem sempre justificável, de fazer obra nova ou de engendrar novas criações, antes de haver dado tempo para que produza seus benefícios àquilo que já possuímos. Só a experiência deve aconselhar as reformas. (SALES, 1897, p.94)

Para dar conhecimento à população a respeito do índice de investimento que vinha sendo praticado no campo da instrução pública primária, foi assim exposto pelo Governo Paulista o seguinte quadro das escolas públicas de ensino primário:

Quadro 4: Escolas Públicas de ensino primário em 1897.
Dados do Estado de São Paulo

Preliminares	1290
Intermédias	400
Provisórias	556

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Mensagem de Governo. 1897⁵⁰

Desde o início da reforma da instrução pública, a questão da formação de professores no Estado de São Paulo era algo que gerava uma certa inquietação no Governo. O balanço que se faz em 1897 é que esse Estado, desprovido das condições ideais para o atendimento da grande demanda de formação docente, reconhecia os caminhos do progresso, identificava-se com o ideário educacional liberal, entretanto, não garantia o aparato material capaz de pôr em prática sua ideologia educacional defendida ao longo dos

⁴⁹ Mensagens de Governo (1897). Presidente de Estado, Campos Sales. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo.

⁵⁰ Idem, ibidem.

últimos anos. Assim, criavam-se estratégias de estímulo a fim de compor o quadro de professores das antigas escolas provisórias – considerando que tais instituições dispensavam a contratação de docentes com formação profissional no campo do ensino⁵¹.

Acham-se providas 1.013, sendo, portanto, maior o número das que se acham vagas. Este fato é devido unicamente à falta de professores preparados na conformidade das exigências do regime estabelecido, falta que tende a desaparecer, à proporção que os nossos institutos forem habilitando o pessoal de que carecem as escolas. Todavia, enquanto se aguarda esse resultado, cumpre refletir na necessidade de estimular por melhores vantagens o pessoal que concorre para a regência das escolas provisórias.⁵²

Em 1895, o número de escolas mantidas pelo Governo Estadual foi de 819 – portanto com 158 escolas a mais que os anos anteriores – o que, de certa forma, revela um crescimento animador do ponto de vista quantitativo. Em 1895, o número de matrículas escolares chegou a 24.329 mil alunos. Já em 1896, esse número avançou para 30.690 e, se fosse incluído o número de alunos matriculados nas escolas- modelo, esse montante avançaria para 32.476 mil alunos.

Em contrapartida, se comparamos com as escolas isoladas, o Estado de São Paulo alcançou um percentual mínimo de alunos matriculados nas escolas-modelo e nos grupos escolares – considerados como referências inovadoras do ensino na época, conforme explica Campos Sales (1897)⁵³, que, mesmo não sendo possível precisar as matrículas do corrente ano de 1897, nas escolas do Estado, nos oferece os seguintes dados, referentes a Escolas-Modelo, Grupos Escolares, Escola Normal e Politécnica da Capital:

⁵¹ A esse respeito, ver Art. 55 do Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893.

⁵² Mensagens de Governo (1897). Presidente de Estado, Campos Sales. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo.

⁵³ Idem, p.100.

Quadro 5: Matrículas efetuadas na capital paulista (Escolas-Modelo e Grupos Escolares)

ESCOLA	CURSOS	Nº de ALUNOS	TOTAL
Escola-modelo anexa à Escola Normal	Curso complementar	206	805 (ambos os sexos)
	Curso preliminar	502	
	Jardim da infância	97	
Segunda Escola-modelo (Carmo)	-	350	350 (ambos os sexos)
Escola-modelo “Prudente de Moraes”	-	556	
Escola-modelo “Maria José”	-	310	310 (ambos os sexos)
MATRÍCULA GERAL			-
Matrículas nas quatro Escolas-modelo			2.032
Matrículas nos Grupos Escolares da Capital			1.083
Total.			3.104
Média para cada escola.			476

Quadro elaborado pela autora. Fonte: Mensagens de Governo (1897). Presidente de Estado, Campos Sales. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo.

Quanto ao número de matrículas praticadas entre os anos de 1895 e 1896 observa-se o seguinte quadro:

Quadro 6: Matrículas (Escola Politécnica, Ginásio e Escola Normal da capital)

ESCOLA	MATRÍCULAS			
	1895	1895-1896		1896-1897
Escola Politécnica	120	135	71 (matriculados)	101 (matriculados)
			64 (ouvintes)	87 (ouvintes)
				2 (praticantes)
Ginásio da Capital	-	93		96
Escola Normal	136	191 (em 1895)		180 (em 1896)

Idem.⁵⁴

⁵⁴ Ibidem, p.101.

Em 1898, o quadro estatístico das escolas públicas de ensino primário paulista era o seguinte: providas 1.335; vagas 1.962. Categorias: do sexo masculino, 160 preliminares, 195 intermédias, 411 provisórias; do sexo feminino: 145 preliminares, 156 intermédias, 188 provisórias; escolas mistas: 15 preliminares, 45 provisórias, 20 intermédias. Em síntese, providas 1.335, vagas 1.062; total das escolas 2.397.(MOACIR, p.96)

Para um total de 2.397 escolas o nº de professores (profissionais) não passava de 320, neste caso as demais escolas funcionavam com agentes sem formação (mestres improvisados), aprovados em simples exames parciais de habilitação, dos quais 371 incorporados definitivamente ao magistério, como intermédios e os demais em número de 644 provisórios.

Na época João Batista de Melo Peixoto, Secretário do Interior, encaminha ao Governo paulista, a seguinte reflexão:

[...] até que ponto avultam as dificuldades que lutamos na obra ingente e palpitante da instrução popular e que são tamanhas que só o continuado esforço do governo e do povo por longos anos, as poderá remover e eliminar, aos menos em grande parte. Além da falta de mestres, outros embaraços provêm das circunstâncias complexas do nosso meio: disseminação de dois terços da nossa população, sua heterogeneidade e distribuição irregular por vastos espaços de deficiência de recursos, de grande parte, febre de trabalho e de ambição, de outra, apatia do maior número, são outras causas circunstantes que retardam sobremodo a ação por ora quase exclusiva do governo do Estado, contra o analfabetismo das massas. [...] (apud MOACYR, 1942, p. 93-96)

Em 1900, ainda era possível observar o lento processo de difusão do ensino primário paulista uma vez que funcionaram, durante o ano anterior 1.050, escolas isoladas, existindo 1.304 vagas, sendo, portanto, de 2.354 o número de escolas criadas. Tendo em mente a população geral do Estado, reconheceu-se a necessidade da criação e do provimento de maior número de escolas.

No ano anterior funcionaram 1.196 escolas, tendo havido, portanto, uma diminuição de escolas em função no ano passado; apesar, porém, do crescimento do número destas, a matrícula elevou-se a 46.577 alunos, ou 3.556 mais que no ano anterior, fato este devido, em grande parte, à inspeção regular das escolas. Continuaram a funcionar com a devida regularidade as escolas-modelo e os grupos escolares: nas primeiras, a matrícula foi de 2357 alunos, com a frequência média de 1.837, e nos segundos, em número de 32, foi de 10.469, com a frequência média de 6963 alunos. Instalaram-se mais oito grupos escolares no

corrente ano e acha-se criado um 2º Grupo Escolar na cidade de Piracicaba, elevando-se a 41 o número dos grupos existentes no Estado.⁵⁵

O que se deveria esperar do novo tempo? E, neste caso, tratava-se do período de adaptação ao novo regime, sabendo que o grande desafio se concentrava na possibilidade de uma luta em prol da ampliação e do estabelecimento de condições adequadas para o bom funcionamento da rede oficial de ensino.

Diante do exposto, daqui para frente, parafraseando a Reforma Leôncio de Carvalho⁵⁶, a decretação do ensino obrigatório acarretaria, como consequência, a necessidade de maior número de escolas, pois as existentes não comportariam o aumento de pessoal que haveria de afluir às aulas.

2.3. Das lutas em prol da uniformização do ensino público paulista

Ao realizar a primeira resenha histórica, no início dos anos de 1900, para fins de publicação no inaugural documento *Anuário do Ensino do Estado de São de Paulo*, a Inspetoria Geral do ensino paulista já assinalava, em notas introdutórias, que nunca foi demasiado o que se fez para difundir e facilitar conhecimentos úteis, que inspirassem a formação de um novo homem com um espírito de moralidade e patriotismo, e que, de certa forma, o habilitasse para a nova vida política e principalmente para “o aperfeiçoamento e progresso da indústria” (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907, P. 53). O ano de 1897 marcou, em Campinas, a inauguração do primeiro Grupo Escolar de Campinas, bem como a Reforma estadual, configurada na Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897, que, em linhas gerais, suprimiu o Conselho Superior e as Inspetorias Distritais, e, em seu lugar, instituiu um Inspetor Geral, além de 10 inspetores auxiliares.

Mas o que pressupõe a execução da nova reforma instaurada em 1897?

⁵⁵ Mensagens de Governo. (1900) Presidente de Estado: Fernando Prestes de Albuquerque. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo em 7 de abril de 1900. Center For Research Libraries, Global Resources (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

⁵⁶ Apresentada em 1878 ao Congresso e sendo instituída em 19 de abril de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho pressupunha mudanças para o ensino primário, como bem destaca Primitivo Moacyr (1937, p. 183).

A Lei de 1897 reservou aos Inspetores, a ação permanente de inspecionar e, assim, tentar garantir a organização uniforme, nos grupos escolares e nas escolas isoladas, associada à fiscalização municipal⁵⁷. Essa regulação vislumbrava a possibilidade de homogeneizar o processo de ensino, tanto na capital quanto no interior do Estado, segundo os novos moldes de ensino praticado nas escolas-modelo, inspiradas na pedagogia norte-americana.

Para obter a organização de ensino que faz hoje sua glória, S. Paulo, como é sabido, foi pedir inspirações à pedagogia norte-americana e delas se serviu para fundar a primeira escola-modelo, que tem fornecido o paradigma para a organização dos estabelecimentos congêneres. (MOACYR, 1942, p.41)

Mas como garantir um projeto de supervisão qualificada do ensino, se o maior problema enfrentado pela equipe de profissionais se dava em virtude do retraimento de tal corporação, em contraposição ao processo de duplicação das instituições de ensino, além da sobrecarga dos inquéritos sindicais, exames de prédios escolares, pareceres sobre os estabelecimentos subvencionados?

Em 1898, o número de grupos escolares e escolas isoladas não ia além de 36 e 600, respectivamente, em 1906 esses números já haviam quase que duplicado. Diante do quadro reduzido de supervisores de ensino, tornava-se impossível dar a todas essas escolas uma base uniforme, perfeita, definitiva, quer do ponto de vista material, quer do lado pedagógico. Nesse caso, o quadro pintado pela equipe de supervisores no tocante ao funcionamento das escolas isoladas era o seguinte:

Na inspeção a que acabo de proceder, tive ocasião de notar uma falta de uniformidade quer no ensino, quer na disciplina das escolas isoladas. [...] Para explica-la não me parece suficiente a diversidade dos títulos de habilitação dos professores, por isso que os regulamentos e programas lhes são comuns. Acho que essa anomalia só pode ser explicada pela deficiência do serviço de inspeção técnica, o qual foi substituído pela fiscalização, que devia competir às municipalidades. A remodelação, entretanto, de todas as escolas do Estado não poderá ser obtida senão mediante um serviço regular de inspeção de ensino, ao qual deve presidir, naturalmente, um certo espírito de convergência, para poder imprimir orientação uniforme ao trabalho de tão grande numero de escolas. Não

⁵⁷ Para João Batista de Melo Peixoto, Secretário do Interior, era imprescindível atrair à causa do ensino o concurso patriótico das municipalidades, dos poderes locais, já que sem o seu auxílio, direto e contínuo, governo algum do mundo jamais conseguiria realizar a imensa obra da educação e das massas populares e sem essa base o ensino será incompleto, e, portanto, limitado ao pequeno raio de ação efetiva da administração central (Relatório encaminhado ao Governo paulista em 1898. Apud MOACYR, 1942, p. 93).

me cabe decidir se o estado de flutuação que deixei assinalado provém da ausência desse espírito de convergência ou da enorme desproporção existente entre o número de inspetores e o das escolas e grupos existentes no Estado. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907, p. 10)

Por outro lado a situação nos grupos escolares não era muito diferente que apesar da presença de um diretor, cuja função dizia respeito, sobretudo, à uniformização do ensino, havia grupos sem a gradação do ensino. As classes observadas nos serviços de supervisão foram encontradas como que isoladas e cada uma delas funcionava como escola independente e, não raro, encontravam-se classes, nas quais o programa de ensino recebia maior desenvolvimento que na classe superior. A conclusão desse fato, para a inspetoria geral, é a de que tais docentes e diretores de ensino ignoravam os fundamentos da então atual orientação pedagógica, fundada nas exigências de um ensino intuitivo. O que ainda perdurava era a base do ensino formal, cujo recurso maior era a memória do aluno em contraposição à observação e ao raciocínio⁵⁸. O balanço, neste caso, era de total fracasso tendo em vista os princípios básicos de organização do ensino.

Pois bem: quem observava de perto os grupos escolares, quer na Capital, quer do interior, se surpreendia e ficava impressionado com a falta de uniformidade. Na visita de um para o outro, notavam-se grandes diferenças quanto às condições gerais de seu funcionamento, quer em relação aos processos de ensino, quer em relação à parte disciplinar, quer mesmo no tocante a escrituração. Essa circunstância chega a ser inexplicável para quem sabia que todos esses estabelecimentos tinham um regimento interno comum e programas de ensino em tudo idênticos (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907).

O parecer era de que tanto as escolas isoladas, quanto os grupos escolares, não formavam partes integrantes de um todo harmônico, assim não poderiam ser considerados como órgãos conexos de um mesmo aparelho, tendo uma função geral como a integração final de muitas funções especializadas (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907).

⁵⁸ Vale observar que este novo método, conforme verifica Valdemarim (1998; 2000; 2001), pode ser compreendido a partir da categoria da observação e do trabalho já que a intuição implica *observar*, que significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, e tal ação corresponde ao ato de trabalhar – adoção creditada a Froebel, que implica, neste caso, fazer do ensino elementar uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Assim, a associação entre o ato de observar e o de trabalhar numa mesma lição torna indissociável o pensar, o raciocinar e o construir – fórmula fundamental na ação de preparação do futuro trabalhador.

Ao decretar a criação de uma escola-modelo, para servir de paradigma e padrão estável na organização das instituições de ensino fosse ela agrupada ou isolada, sob administração de um diretor, com séries graduadas, lideradas por um professor normalista, o Governo paulista se esqueceu de que a escola isolada era composta de uma classe com alunos em níveis de desenvolvimento e faixa etária bem diferenciados:

o professor, ao tomar a regência de uma dessas escolas, esbarra desde logo com duas dificuldades insuperáveis – a organização de um horário, condição essencial ao bom aproveitamento do tempo, e um programa inexecutável, dada a heterogeneidade da classe. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907, p. 15)

Diante dos fatos observados por aqueles que acompanhavam de perto a marcha do ensino, existia pelo menos um consenso: o da indispensável reorganização das escolas preliminares. Mas qual seria o caminho? Simplificar-lhes o programa, reduzir a extensão do curso, encurtar a duração atual das aulas? Repensar a suntuosidade das instalações dos prédios⁵⁹? E como conseguir tudo isto?

Segundo Relatório da Inspeção Geral, um dos caminhos da uniformização do ensino estava no retorno ao espírito da Reforma de 1891, já que ali se encontrava uma orientação superior e francamente progressista para a educação paulista, sobretudo no que dizia respeito à ação das escolas modelo e da instalação de uma nova categoria escolar - os Grupos Escolares (ANUÁRIO DO ENSINO 1907).

Para indicar com clareza os intuítos desta reunião de diretores do ensino, eu tenho necessidade de fazer algumas considerações preliminares. Procurarei ser breve. Está na consciência de todos nós a importância dos grupos escolares como instituições de ensino primário. Suas vantagens teóricas, resultantes, sobretudo da divisão de trabalho, são confirmadas pelos resultados práticos e não precisam de melhor demonstração. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907, p.14)

Unidade do ensino – eis a magna questão. A orientação, neste caso, se configurava pela uniformização dos grupos escolares da capital, tendo por base a escola-modelo e os grupos escolares do interior, que se baseavam nos grupos localizados na capital. No caso da

⁵⁹ Em 1899, já se ventilava a possibilidade de se repensarem os projetos de construção dos famosos “templos de civilização”. Assim buscava-se o meio termo com o plano de construção de singelas escolas com um só pavimento, contendo 5 salas, uma galeria central, com aproximadamente 20 metros de frente e 22 de comprimento pelo preço de 30 contos. Parece ser possível afirmar que a utilidade passava à frente da ornamentação. (Relatório encaminhado ao Governo Paulista por João Batista de Melo Peixoto em 1898, apud Primitivo Moacyr, 1942, p. 103).

uniformização das escolas reunidas e isoladas, seu modelo seria um grupo escolar mais próximo.

Combater o isolamento, aproximar o professorado, reunir as forças dispersas, divulgar os melhores métodos, tornar conhecidos os resultados obtidos na prática, em suma, promover o surto de uma corrente de vida que, irradiando da escola-modelo como de um centro, se propague pelos grupos e vá impulsionar as escolas isoladas que, esparsas pelo território paulista, arrastam uma existência miserável e definham, menos pela indigência de elementos materiais do que por falta dessa animação de origem exterior. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907, p.18)

Com o intuito de reduzir o isolamento dessas escolas, buscou-se acrescentar ao plano de unidade do ensino o restabelecimento das conferências realizadas nos grupos escolares, bem como a reunião periódica dos diretores de escola, além da instituição de conferências públicas que tratassem de assuntos relacionados ao ensino e ao funcionamento das escolas.

Pouco a pouco, as principais bandeiras do movimento republicano para a instrução pública vão sendo hasteadas – a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade – considerando que a formação do povo era um entrave que comprometia o desenvolvimento e o progresso do país e a sua inserção no movimento mais geral da modernização. Neste caso, o que afirmar da cidade de Campinas, tendo em vista o movimento de reforma instaurado na Primeira República, ou seja, de que forma essa região se adaptaria às novas bases estabelecidas para o funcionamento do ensino público primário?

CAPÍTULO III

A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM CAMPINAS: DAS ESCOLAS ISOLADAS AOS PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES

Compreender as relações imbricadas na História da Educação de uma dada região envolve, minimamente, o entendimento e a análise do surgimento, do desenvolvimento e das mudanças que implicaram a lógica de consolidação da história da cidade e a implantação de suas instituições escolares.

Neste caso, é objetivo deste capítulo tentar recuperar e compreender os acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da cidade de Campinas, bem como contextualizar seu objeto de estudo. Para isso, foram reunidos e analisados os momentos considerados relevantes na história de expansão da escola pública primária local, sabendo que a nova sociedade, que se estruturava no período de transição entre o século XIX e XX, reclamava por uma Educação que pudesse atender a essa nova realidade marcada pela política de reforma instituída a partir de 1890 e, principalmente, pelas consequências da migração e imigração, pelo estabelecimento da mão de obra livre, pelos novos meios de transportes e serviços e pelo franco processo de urbano--industrialização que, paulatinamente, se manifestava nessa região.

Desse modo, é objetivo deste capítulo, observar e compreender o panorama histórico-social da cidade de Campinas no período de transição entre os séculos XIX e XX (item 3.1); sem desconsiderar o movimento empreendido para o estabelecimento das escolas de primeiras letras (item 3.2), bem como a razão, o sentido e a finalidade dos novos ventos de renovação educacional na cidade campineira – período marcado, principalmente, pela implantação do primeiro Grupo Escolar estadual na cidade (item 3.3) – até os anos de 1920, época caracterizada pela presença hegemônica das escolas isoladas nos arrabaldes da cidade e pela inauguração de novos grupos escolares na região central da cidade (item 3.4).

A observação comparada da gênese e do processo paulatino de implantação e organização dos grupos escolares erigidos na região central da cidade torna-se fundamental para o desdobramento de uma pesquisa circunscrita ao estudo das relações e mediações do processo de periferização dos novos Grupos Escolares nos arrabaldes da cidade, bem como

das possibilidades e dos limites de interferência do poder Estadual e Municipal, em Campinas, nos primórdios da República – debate reservado ao último capítulo desta tese.

3.1. De povoado a cidade: panorama histórico da cidade de Campinas

A pujante cidade de Campinas, com relevo e drenagem adequada para a constituição de povoados, teve a sua origem no processo de organização de povoados de bandeirantes paulistas, quando empreendiam suas viagens pelos sertões do país, principalmente na direção de Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais, na corrida para a extração de metais e, sobretudo, na tentativa de encontrar pedras preciosas e índios para a escravização. Sendo assim, pouco a pouco, as terras campineiras foram se transformando num povoado propício para que os intrépidos bandeirantes descansassem e para que novas relações sociais de produção se estabelecessem.⁶⁰

O primeiro núcleo de moradores que resultaria no que hoje é a cidade de Campinas surgiu com as deserções de uma bandeira que partiu da Vila de Piratininga a 3 de julho de 1772, e que fora organizada e custeada pelo então governador Rodrigo César de Menezes. Este núcleo recebeu a designação de bairro do Mato Grosso em virtude de sua localização no meio de uma densa e virgem floresta onde acabavam as trilhas que rumavam para Goiás. (NASCIMENTO, 1999, p. 29)

Em 1774, com o crescimento da população e da produção agrícola, o povoado de “Mato Grosso”, que, em 1732, pertencera à cidade de Jundiaí, foi elevada à freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas de Mato Grosso. Já em 1797, a freguesia teve as honras de Vila, recebendo o nome de São Carlos. Com o poder municipal já instalado nessa época, tal freguesia já contava com 368 casas e pouco mais de 2.000 habitantes, em que aproximadamente 40% eram escravos.

Em 1842, com mais de cem engenhos de açúcar, além da produção de algodão, milho, feijão, farinha de mandioca, toucinho e fumo, a denominada vila de São Carlos foi elevada à categoria de cidade, reassumindo seu antigo nome – Campinas – constituindo-se,

⁶⁰ A respeito da fundação da cidade de Campinas ver PUPO (1976), Guimarães (1947), Mello (1992), Santos (2002), entre outros.

aos poucos, uma das portas de entrada da nova ordem burguesa e do estabelecimento do futuro do capitalismo no Brasil.

A sesmaria originalmente destinada a Antônio da Cunha Abreu conteve cartograficamente todo o bairro do Mato Grosso, e obviamente conteria todo o rossio de uma vila, que medeia o Bairro da Rocinha (atual Vinhedo) e o rio Atibaia. [...] A localização do antigo pouso, no marco inaugural das Campinas Velhas, [...] onde os circuitos históricos se realizariam nesta espécie de porta de entrada de uma rede de estradas [...]. (SANTOS, 2002, p. 99)

A cidade campineira ia, assim, assistindo a uma expressiva ascensão da lavoura do café e a substituição gradual do plantio da cana-de-açúcar, considerando que os preços internacionais e a menor força de trabalho exigida para o cultivo do café atraíram a maioria dos donos de engenho. O avanço da cafeicultura transformava a denominada “Princesinha do Oeste” num dos maiores centros de riqueza do país, facilitando a expansão do comércio, da indústria local nascente, bem como o incremento de atividades financeiras e serviços especializados, além da adesão de novos contingentes populacionais.

É sabido que parte do surto do progresso paulista é devido à cultura do café. A onde verde dos cafezais que, do município de Campinas rumou para o Oeste Paulista, rapidamente formando as diversas zonas cafeeiras do Estado, garantindo a produção cafeicultura paulista. As últimas valorizações desse principal produto de exportação vieram intensificar o seu plantio no Estado.

O problema é que tanto a lavoura açucareira quanto a cafeeira garantiram, nas mãos de poucas famílias locais, a direção da circulação de capital e, portanto, a concentração de terras, renda e poder. Podemos, assim, observar que se constituíram os dois lados da moeda: de um, o poder oligárquico local e, do outro, imigrantes pobres, escravos e mestiços (BADARÓ, 1996; SODRÉ, 2002).

Vale observar que a gênese do capital industrial brasileiro ocorreu no período de 1881 e 1894, com a produção cafeeira em larga escala e com o grande salto entre os anos de 1876 e 1887, no Estado paulista, sob os investimentos do capital mercantil brasileiro bem como do capital financeiro inglês (CANO, 2007).

Santos (2002) adverte que a necessária reforma capitalista de adequação da cidade de Campinas às condições urbanas desta industrialização retardatária ocorreu nas últimas

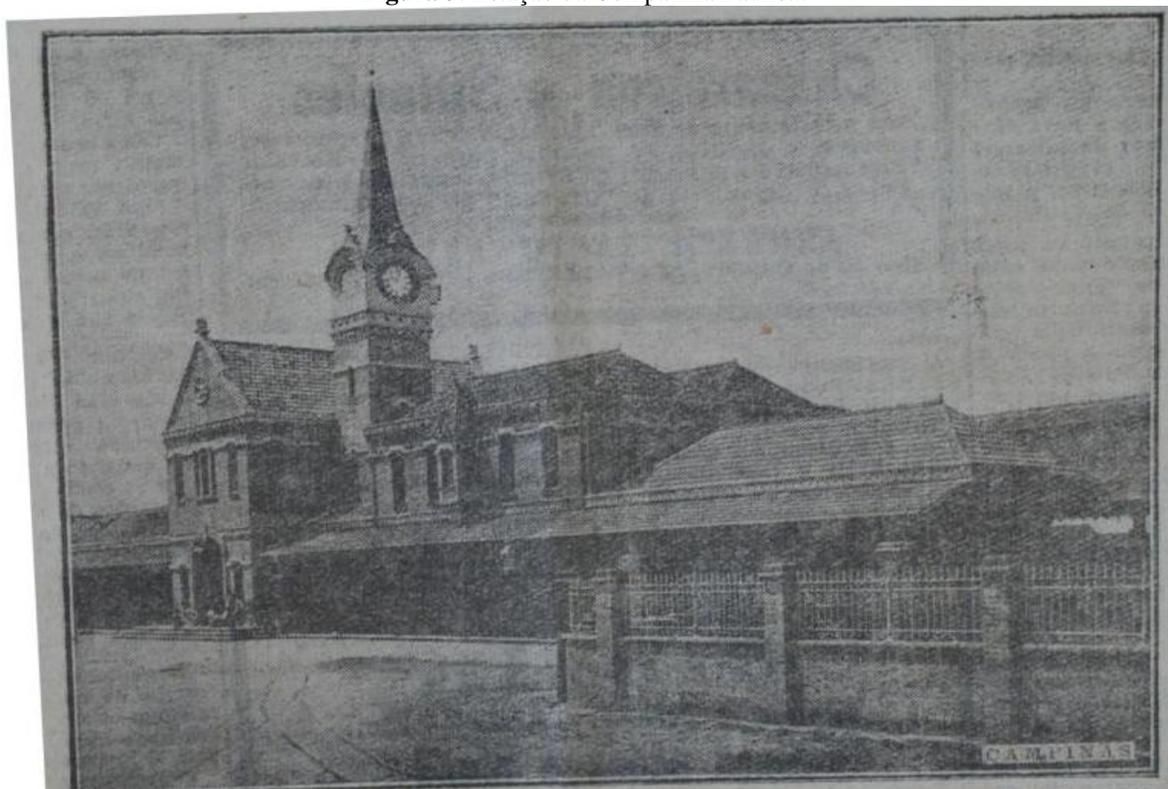
duas décadas do século XIX e na primeira do século XX, comandada por determinadas frações de classes políticas de origem oligárquica do poder local: ⁶¹

Às vésperas da abolição e da República, essa mesma elite colocaria em prática medidas políticas adequadas para organizar as novas relações econômicas determinadas pela penetração do capital mercantil – e posteriormente industrial – como o espaço da cidade e da propriedade privada. Para tanto fundariam empresas de serviços públicos com concessões de privilégios recebidos pelo Estado, aprovariam legislações de posturas municipais e interviriam na economia urbana emergente como um modo de garantir os próprios interesses mais gerais. [...] conservadas assim por mais algumas décadas, as relações de mandonismo no poder local, por meio de práticas sociais características do coronelismo e da dominação oligárquica, numa estreita convivência com a consolidação do Estado Nacional, durante a constituição do capitalismo no Brasil. Dentre as famílias significativas de atores da elite dominante [...] destacaremos três [...] as famílias Quirino dos Santos, Souza Aranha e Abreu Soares, esta última representada por Manoel Proença. (p.145-146)

A participação pública de Antônio Manoel Proença no ordenamento da cidade se efetivou ao lado das famílias como Camargo de Andrade, Souza Aranha e Quirino dos Santos. Em 1872, essas famílias fundaram a Companhia Campineira de Iluminação a gás, que, em 1906, se transformaria na Companhia de Iluminação e Força. Nesse mesmo ano, Proença, em conjunto com as famílias Souza Aranha e Quirino dos Santos, fundaria a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação, cujo comando estaria politicamente articulado às outras empresas municipais de serviços públicos durante, aproximadamente, cinco décadas (SANTOS, 2002, p.147). Aliás, foi a instalação de diferentes companhias férreas na cidade de Campinas, como é o caso das Companhias Paulista (1868), Mogiana (1872), Ramal Férreo Campineiro (1889), Companhia Carril Agrícola Funilense (1890) e Sorocabana (1921), que favoreceram a valorização das terras e consolidaram a cidade campineira como “entroncamento viário” no interior da Província de São Paulo, pois ela tinha seu território cortado por ramais de acesso das fazendas à estação central.

⁶¹ Os sujeitos políticos da elite campineira dividiam-se entre o Partido Liberal, o Conservador e o Republicano.

Figura 3: Estação da Companhia Paulista



Símbolo histórico da estrada de ferro em Campinas (1898 até os dias atuais). Fonte: Jornal Correio Popular em 3/09/1939

Como bem lembra Santos (2002), naquele momento se formavam empresas de água, luz, de bondes e trens, num mecanismo de apropriação de valor, diretamente vinculado à alavancagem da propriedade da terra, objetivando, é claro, a sua transformação em capital imobiliário – transformando antigos sesmeiros e seus herdeiros em comerciantes e capitalistas. Observamos, neste caso, o evidente processo de acumulação de capitais, na região, como fruto da pura combinação de uma política urbana emergente associada à produção do café e, ao mesmo tempo, por ela financiada, que escoava pelas históricas ferrovias.

No ano de 1896, presidida por Saturnino de Brito, instalou-se, na cidade de Campinas, a Comissão de Saneamento do Estado, com o papel de definir um projeto de construção de obras de drenagem e saneamento básico em nome da erradicação da violenta epidemia de febre amarela, irrompida entre os anos de 1889 e 1890. O grande conjunto de obras envolvia desde a pavimentação, a canalização de córregos, bem como o tratamento de água, coleta e destinação de esgoto.

O movimento higienista⁶² representava um projeto de reforma da cidade para o capitalismo, historicamente ocorrido entre as duas grandes revoluções: a burguesa, na França, e a industrial, na Inglaterra. Portanto, a ideia de plano de reforma urbana, por meio de obras de saneamento, embelezamento, com contraditório caráter de atingir a melhoria social através da elevação do padrão moral das classes populares, embasaria os pilares do emergente urbanismo europeu e norte-americano e perpassaria, no caso campineiro, os interesses capitalistas das empresas concessionárias de serviços públicos e todo o debate sobre a remodelização da cidade na década de 30. De acordo com Santos (2002, p. 187-189):

Buscava-se a universalização da reprodução da força de trabalho e a socialização republicana dos novos costumes urbanos, visto que a noção de rede básica para a distribuição do objeto saneado (água e esgoto) parte do pressuposto do caráter coletivo e plenamente socializado não somente da obra, mas também da própria vida social. A convenção republicana de vida pública e equivalência universal dos valores capitalistas aparece plenamente exercitada nesta obra. [...] A ideia de programas de construções urbanas de grande porte para espaços socialmente segregados promoveria também a construção de uma nova imagem republicana de cidade, oposta à arquitetura do regime anterior.

Se a emergência da modernidade em Campinas foi interrompida pela epidemia de febre amarela (1889-1897), Vitte, Cisotto e Vilela Filho (2010) afirmam que a cidade saneada poderia recuperar seu dinamismo com a retomada da expansão das atividades econômicas, oferecendo condições para que as baixas vertentes e as várzeas do córrego Orosimbo Maia fossem liberadas para a especulação imobiliária e para o crescimento urbano.

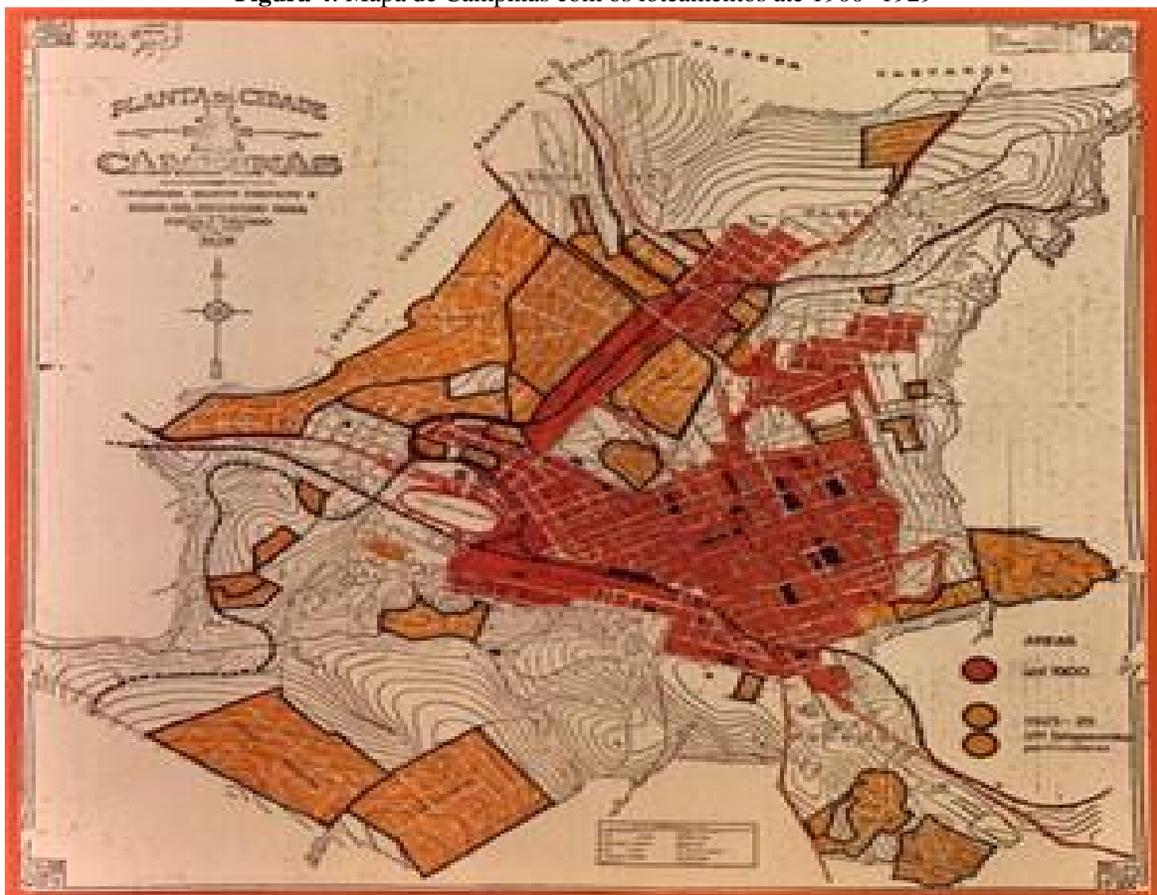
Mas a longa crise econômica entre os anos de 1897 a 1911, provocada pela queda dos preços externos e internos do café, comprometera as condições históricas de industrialização local, pelo menos para quase todas as perspectivas capitalistas dos fazendeiros do final do século. A grande saída seria o parcelamento das fazendas bem como a futura especulação imobiliária nas décadas posteriores à crise de 1920-1922 e, mais tarde, com a grande debacle de 1929 (SANTOS, 2002, p.197).

⁶² A obra do canal-avenida-parque, posteriormente denominada Avenida Orosimbo Maia, é um exemplo clássico desse movimento inaugurado em 1897, que só foi concluída 18 anos mais tarde por Saturnino de Brito.

A área urbana de Campinas, no início do século XX, era de 6.600 m², chegando ao final dos primeiros trinta anos a ter 13.373 m² e, em 1948, perfazia 16.246 m². A questão é que, nos primeiros trinta anos, houve um movimento de inclusão de terras, mas não de sua ocupação, e somente no final dos anos de 1930, foi que a cidade passou pelo processo de implantação de infraestrutura de esgoto, energia elétrica e, sobretudo, de abastecimento de água, o que favoreceu tanto o setor público como as empresas imobiliárias de capital particular, interessados na ocupação sistemática desses territórios, movimento observado até a metade do século XX (RIBEIRO, 2007).

A figura a seguir, ilustra o mapa de loteamentos inclusos no estudo do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas:

Figura 4: Mapa de Campinas com os loteamentos até 1900 -1929

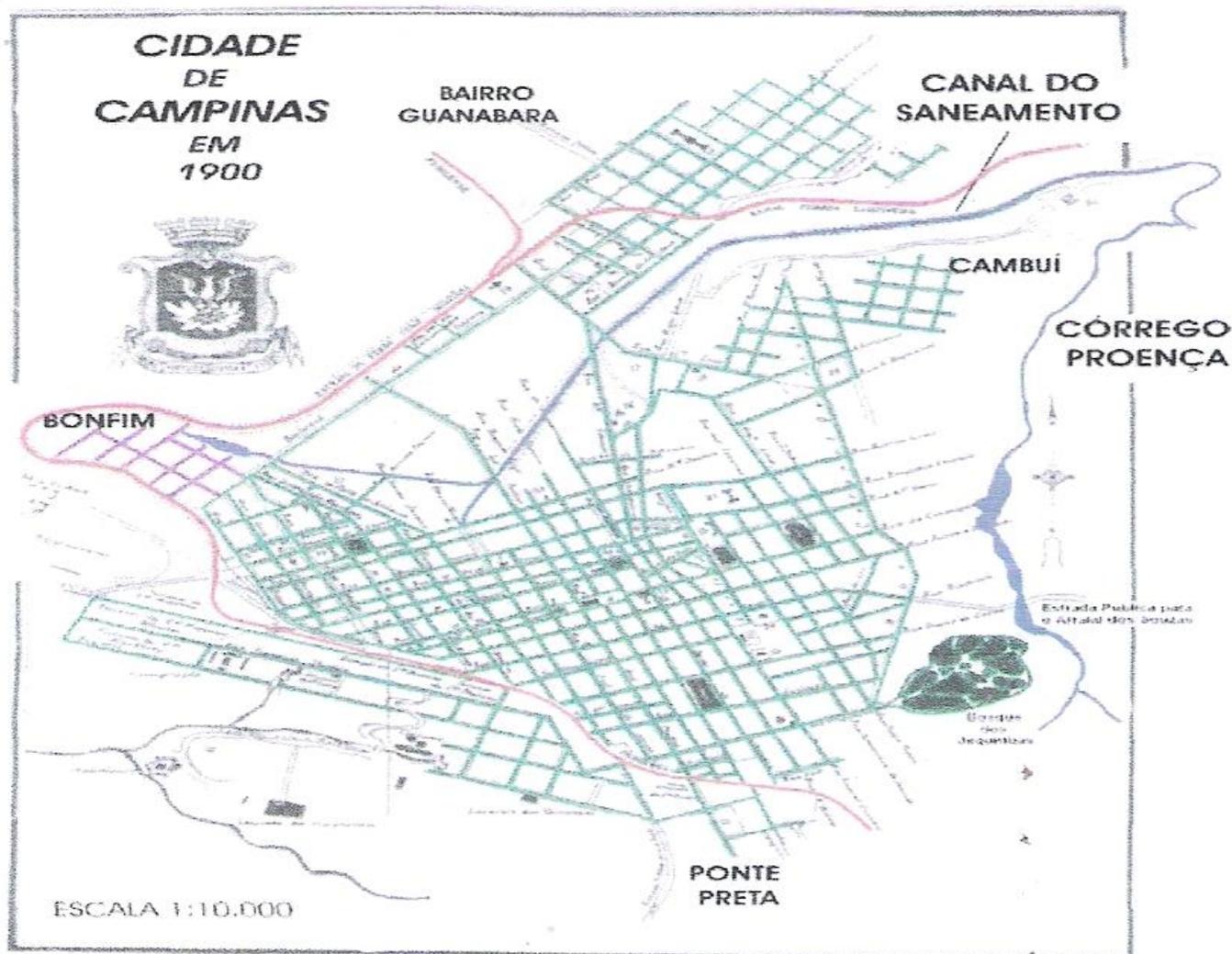


Desenho do Arquiteto Ricardo de Souza Campos Badaró sobre base de 1929, elaborada para servir aos estudos urbanísticos do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas⁶³

⁶³ Disponível em: <http://www.vitruvius.es/revistas/read/arquitextos/07.078/296> Acesso em 30/03/2009.

É importante ressaltar que a expansão da cidade de Campinas, no período de transição entre o café e a indústria, foi fruto da incorporação de novas áreas ao perímetro urbano, entre os anos de 1900 a 1929, e tais incorporações ocorreram em função da decadência das terras de fazendas de café – gerando um franco processo de desagregação paulatina do mundo rural, transformando-o em zonas verdadeiramente urbanas – quando as fazendas se transformam em grandes loteamentos gerando os novos bairros (SEMEGUINI, 1991).

Figura 5: Planta da malha urbana de Campinas em 1900.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas. Acervo do Arquivo Municipal. Fev. 2009.⁶⁴

⁶⁴ Apud Vitte, Cisotto e Vilela Filho (2010, p.118).

Considerando a planta de 1900, fica visível a presença de um pequeno aglomerado nas proximidades da foz do córrego Proença, no Ribeirão das Anhumas, que ligava o bairro do Cambuí à área central e ao bairro do Guanabara. Nessa mesma figura, é possível notar o surgimento do bairro operário Bonfim (VITTE; CISOTTO; VILELA FILHO, 2010).

Conforme analisa Caldeyro (2005), que estudou o processo de territorialização e a qualificação do espaço urbano de Campinas, o rápido crescimento da cidade e a dinamização urbana nas décadas anteriores à epidemia de febre amarela, fizeram com que os preços de terrenos da área central se elevassem, criando a acomodação das novas áreas industriais. Com isso, seus operários ficavam em locais mais afastados, nas saídas da cidade e ao longo das ferrovias – Assim foram criados o Bairro Santa Cruz, na saída de Mogi, o Bairro do Fundão (Ponte Preta), na saída para São Paulo e Valinhos, e o do Bonfim, na saída para Rebouças, Vila Anhanguera e Limeira. Ao mesmo tempo, os bairros do Cambuí e o do Frontão (hoje Guanabara) constituíam terrenos mais caros e centrais, ocupados pela elite.

Parece-nos que é do movimento de acomodação das novas áreas que os bairros operários vão surgindo e o processo de periferação vai se consolidando ao longo da história de ocupação do espaço urbano campineiro.

Algumas regiões da cidade são exemplos dessas integrações, como as Vilas Estanislau e as duas Vilas Cambuí, hoje incorporadas ao bairro do Cambuí – áreas urbanas bastante valorizadas, em termos de mercado imobiliário, e próximas a duas grandes e importantes avenidas de Campinas.

No final de 1930, pertenceram, respectivamente, a Estanislau Ferreira de Camargo e a Domício Pacheco e Silva. Eram terras que faziam parte de herança, pedaços de fazendas, que, do ponto de vista do uso rural, não tinham mais significado na época e do ponto de vista urbano, menos ainda. Seus proprietários estavam vinculados a tradicionais famílias da elite do café e, como outras tantas, negociaram acordos com a municipalidade para lotearem esses terrenos, ficando isentos dos impostos municipais até que se concretizasse a venda dos lotes. Assim, resolviam suas questões econômicas e preparavam, mesmo não tendo tal clareza, a ocupação do solo urbano para uma futura política de habitação popular (RIBEIRO, 2007).

Duas Resoluções municipais propiciaram essa integração de terras no perímetro urbano: a de nº 606, de 1920, e a de nº 949, de 1930. A primeira beneficiava os empresários que investiam nas indústrias e a segunda, nos investimentos que visavam à abertura de arruamentos ou loteamentos populares. Apesar de decorridos dez anos entre as resoluções, houve um claro esforço no sentido de estimular a atividade industrial e todas as demais que lhe são correlatas, incluindo a atividade imobiliária:

A Lei nº 379, de 1926, integrou-se neste estado de avanço, pois além de favorecer a construção popular, organizava o território urbano. Estipulava a divisão da cidade em zonas para efeitos de lançamentos de impostos prediais, que seriam apontados por metros lineares. A lei dividia o espaço urbano em quatro zonas: a primeira zona, a central, considerava de maneira geral a região fronteira à Estação Ferroviária da Companhia Paulista até as ruas Francisco Glicério, seguindo nas laterais, por um lado, a Ferreira Penteados, e pelo outro, a Benjamin Constant; a segunda zona abrangia a região hoje ocupada pelo centro expandido, os bairros do Botafogo, parte do Cambuí, parte do Bosque dos Jequitibás e Vila Industrial; a terceira se distanciava mais, incorporando bairros como a Ponte Preta encontrando-se no final da estrada para São Paulo e Itu com a Vila Industrial, seguindo para o Bonfim e Guanabara. Finalmente, a quarta zona era a transição entre o rural e o urbano, acompanhando as linhas férreas ao saírem da cidade, o início das estradas e os córregos que circundavam o perímetro urbano. (RIBEIRO, 2007, p. 107-108)

A chegada da modernidade exigiu da cidade normas e instrumentos de deslocamentos, bem como o confinamento espacial da sociedade nascente e o ordenamento, o controle social, a disciplinarização da vida pública e privada, dadas às novas normas burguesas e capitalistas que se impunham à população. Tais normas procuravam racionalizar o uso do espaço, ao discriminar, de maneira mais acentuada, as desigualdades nos níveis de renda e social, introduzir e/ou regulamentar normas de higiene, moral, mobilidade, desodorização, sonoridade, atividade profissional, comércio e lazer. Portanto, o poder público investiu nesse processo de normatização da vida urbana, procurando introduzir padrões e comportamentos que implicassem uma racionalidade individual e coletiva (LAPA, 1996).

3.2. A instrução pública primária em Campinas - antecedentes históricos (1824-1890)⁶⁵

A monarquia brasileira, com a determinação da Lei de 15 de outubro de 1827⁶⁶, ordenou a criação das escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. Entretanto, o Ato Adicional de 1834 foi determinante na descentralização do ensino – outorgando às províncias o direito de organizá-las cada uma a seu modo.

Apesar do espírito progressista, a cidade de Campinas, ao longo do regime imperial, apresentava um número inexpressivo de escolas públicas diante da grande demanda populacional. Com uma população de 6.689 habitantes, sendo 3.917 escravos e 2.772 homens livres, apenas 205 pessoas sabiam ler e escrever, ou seja, somente 1,3% da população livre era alfabetizada. Assim as pesquisas realizadas sobre esse período informam que, em 1836, existia apenas uma escola régia com 45 alunos de sexo masculino já que a escola para meninas só iria funcionar a partir de 1844 (FERREIRA, 1982).

A origem de toda esta intensidade para com o trato do problema educacional da população encontrava-se na própria estrutura sócio-político-econômica campineira. Esta, como parte do todo imperial, manteve-se como na Colônia. Sob os moldes de uma economia agrícola e monocultural mantinha, até a década de 60, mais de 50% da população em regime de escravidão. Sob esta estrutura, o ensino oficial campineiro só poderia ter sido deficiente já que a ênfase recaía no ensino superior (profissões liberais) frequentado por elementos das classes dirigentes. (FERREIRA, 1982, p. 158)

Se, por um lado, a instrução pública ficava esmaecida, por outro, o ensino privado ganhava força ao longo dos anos, constituindo uma poderosa alavanca capaz de garantir a elevação do nível intelectual da população. Em 1860, com uma população estimada em 21.000 habitantes, dos quais 14.000 eram escravos e 7.000 homens livres, a cidade

⁶⁵ Para uma análise detalhada da História da Educação em Campinas entre os anos de 1860 e 1900, ver Monografia Histórica de Campinas (1952), Ferreira (1882), Souza (1991), Ribeiro (1996), Ananias (2000; 2001), entre outros.

⁶⁶ Já em seu primeiro artigo, a Lei de 15/10/1827, outorgada por D. Pedro I, se transformou numa referência real para as escolas de ensino primário e ginásial nas Províncias – além de destacar a regulamentação de questões referentes a provimento para a remuneração dos professores, ao currículo escolar, ao método de ensino, e até mesmo para a questão referente à descentralização do ensino.

campineira apresentava um quadro expressivo de escolas privadas em relação às públicas, como expressam os quadros a seguir:

Quadro 7: Escolas públicas e privadas em Campinas (1857-1869)

1857				
ESCOLAS	CLASSES	SEGMENTOS ESCOLARES	Nº MATÍRICULAS	TOTAL
3 escolas públicas	2 masculinas	2 primárias	56 alunos	251 alunos
	1 feminina	1 secundária		
7 escolas privadas	6 masculinas	6 primárias	195 alunos	
	1 feminina	1 secundária		
1862				
ESCOLAS	CLASSES	SEGMENTOS ESCOLARES	Nº MATÍRICULAS	TOTAL
3 escolas públicas	2 masculinas	2 primárias	111 alunos	431 alunos
	1 feminina	1 secundária		
7 escolas privadas	4 masculinas	5 primárias	320 alunos	
	3 femininas	2 secundárias		
1869				
ESCOLAS	CLASSES	Nº MATÍRICULAS	TOTAL	
3 escolas públicas	2 masculinas	137 alunos	544 alunos	
	1 feminina			
11 escolas privadas (8 escolas e 3 colégios)	6 masculinas	407 alunos		
	5 femininas			

Elaboração da autora de acordo com informações de Ferreira (1982, p.175-76)

A fim de suprir o deficiente atendimento no campo da instrução pública, a iniciativa privada lançou os primeiros internatos para meninas durante a década 1860,

dentre os quais se destacam: o Colégio Cezarino (1860), o Colégio Carolina Florence (1863/1866) – ambas destinadas à instrução feminina provida por particulares⁶⁷. Já para meninos, o mais conceituado da época foi o Colégio São João Batista. Além dos internatos, outras escolas também foram emplacadas nesse período, como a Escola Alemã, de 1863 (atual Rio Branco) mantida por imigrantes, as escolas noturnas gratuitas, destinadas a conciliar o ensino primário e profissional, financiados pelas Lojas Maçônicas.⁶⁸

Se as décadas anteriores registram o desenvolvimento lento e gradual da organização de escolas privadas, os anos de 1870 trouxeram a marca da criação de novas escolas particulares – o que reflete as condições socioeconômicas favoráveis dos patrocinadores, bem como o interesse da sociedade campineira pela educação formal. Desse modo, é possível observar o avanço no número de matrículas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8: Avanço do nº de Matrículas em Campinas

1879				
ESCOLAS	TIPOS	CLASSES	Nº MATRÍCULAS	TOTAL
6 escolas públicas	-	3 masculinas	342 alunos	1.250
	-	3 femininas		
18 instituições privadas	3 escolas gratuitas	2 masculinas	266 alunos	
		1 feminina		
	4 colégios	1 masculina	642 alunos	
		2 femininas		
		1 ambos os sexos		
	2 colégios externos	1 feminina		
		1 ambos os sexos		
	9 escolas particulares	6 masculinas		
3 femininas				

Elaboração da autora de acordo com informações de Ferreira (1982, p.191)

Do ponto de vista da instrução, compreendida entre os anos de 1870 e 1880, o quadro acima denota, não só o número caótico de escolas públicas, se comparadas ao número de escolas particulares, mas o grau de investimento realizado por homens

⁶⁷ Sobre a história da educação feminina em Campinas ver a obra de Ribeiro (1986).

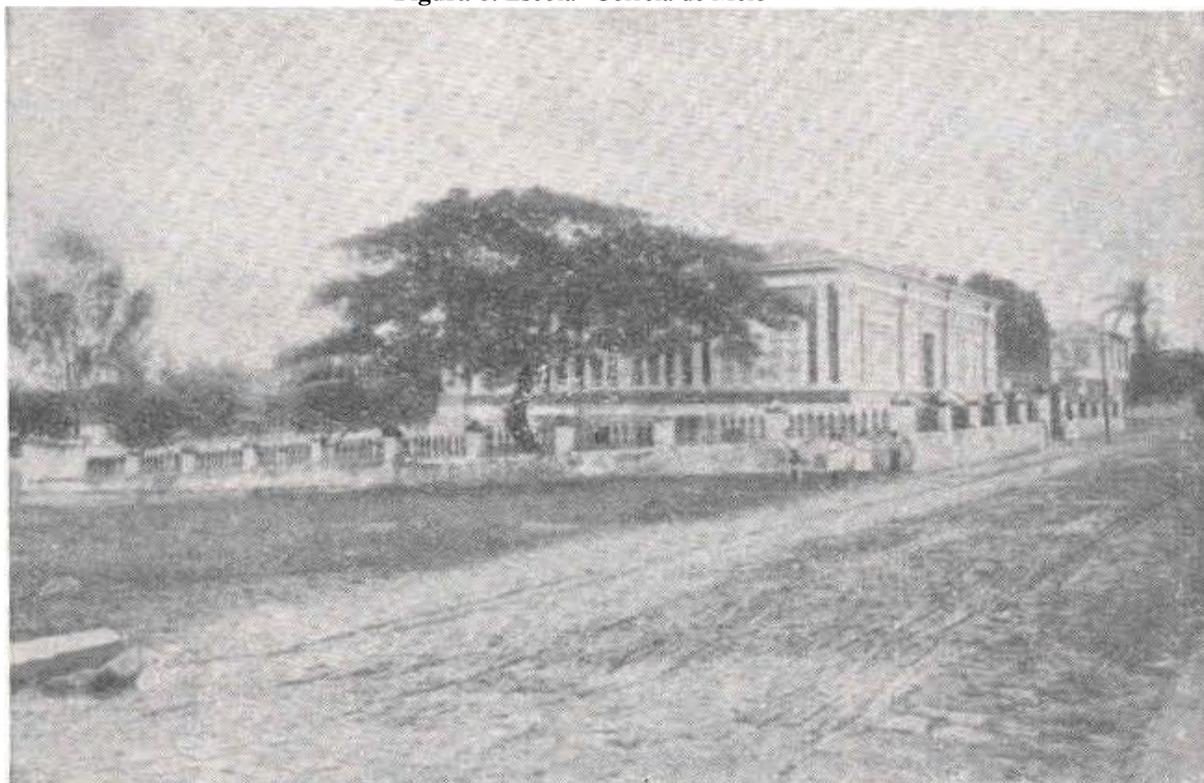
⁶⁸ Ver Monografia de Campinas, 1957, p. 397-417.

abastados, sobretudo fazendeiros do café, atentos ao processo de expansão escolar considerando o avanço sócio-político-econômico da região.

Desse período áureo, temos por fruto a criação de escolas privadas como: o “Colégio Conceição” (1871), o “Colégio da Glória”, do mesmo ano, o “Colégio Internacional” (1872), além do famoso “Culto à Ciência” (1874)⁶⁹.

Diante da indiferença do Governo Estadual e da crença de que a educação formal era fundamental para o desenvolvimento social, em 1880 mais uma instituição escolar foi financiada por um rico fazendeiro – o Comendador Joaquim Ferreira Penteadó: a Escola do Povo, destinada ao funcionamento do ensino primário gratuito para meninos pobres. No ano seguinte, foi implantada, na mesma perspectiva, a Escola Correia de Mello, para ambos os sexos, subvencionada pelo Coronel Joaquim Quirino dos Santos, até 1888. Num período de quase 10 anos, a Câmara Municipal de Campinas financiou as despesas que envolviam seu funcionamento e, a partir de 1897, o Governo Estadual paulista foi quem assegurou o seu funcionamento.

Figura 6: Escola “Correia de Melo”



Edifício de um só pavimento, situado na Praça do atual Mercado Municipal.⁷⁰

⁶⁹ A respeito da história de fundação do Colégio Culto à Ciência, ver Moraes (2006).

A Escola “Correia de Melo”, inaugurada em 18 de abril de 1881, é um exemplo claro de uma instituição criada por ação de particulares – neste caso, constituídos na forma de Sociedade Correia de Melo. De cunho progressista, tal sociedade previa a construção de escolas na dependência de donativos encaminhados a tal associação.

Com a finalidade de promover a instrução popular e convicta de que a escola primária era a base para o adiantamento moral e intelectual da cidade, a Sociedade Correia de Melo observava, em seu estatuto, a difusão de noções gerais sobre direito público e higiene, além de conteúdo ligado ao ensino completo da Língua Portuguesa, de Aritmética e Álgebra a equações do 1º grau, bem como de Geografia Geral e História do Brasil. A grande questão é que o funcionamento de tais escolas dependeria de recursos sociais (doados pelos próprios sócios, alunos ou pessoas em geral) ou de, pelo menos, professores voluntários com interesse de reger tais cadeiras.⁷¹

Assim, em Campinas, capitalistas, cafeicultores, profissionais liberais e membros de várias entidades, tanto agrícolas como financeiras, se envolveram direta ou indiretamente no movimento de construção e manutenção de escolas populares – dentre elas destacam-se a referida escola “Correia de Melo”, a “Ferreira Filho”, a escola “Ferreira de Camargo”, a “Escola do Povo”, o “Asilo de órfãos”, as “Aulas Noturnas” e o “Curso de Comercio Noturno” – todas destinadas ao ensino das classes populares.

Nesse contexto, vale destacar o nome de homens públicos⁷² como Francisco Quirino, Francisco Glicério, José Maria Lisboa, Campos Salles, entre outros, que se revezavam no processo de inaugurações e atividades referentes à instrução (ANANIAS, 2000/2011).

As investigações sobre a situação das escolas públicas para o povo em Campinas corroboram a verificação de que, durante o século XIX, no quadro educacional predominou a oferta de escolas privadas, mas o século XX viu sobressair a efetiva participação do poder público municipal e estadual em relação à educação do filho do trabalhador, especialmente

⁷⁰ Fonte: Jornal Correio Popular de 09/01/1969, p. 4. CMU-Centro de Memória da Unicamp

⁷¹ Estatuto da Sociedade Correia de Melo, apud Ananias (2000, p.116-126).

⁷² Sobre a conformação do ideário republicano em Campinas mediado por figuras como Campos Sales, Dr. Quirino dos Santos, Francisco Glicério, Américo Brasiliense, ver Bianconi (2003).

com a difusão de escolas isoladas e, sobretudo, com a criação dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas⁷³.

Entre 1870 e 1900, Campinas passou por uma verdadeira explosão urbana: entre 1870 e 1893 foram construídas 2.237 casas; a população avançou de 31.397 em 1894 para 67.694 em 1900. O capital acumulado pelo café colocou a cidade como parte significativa da caracterização do complexo cafeeiro capitalista, fixando os caminhos para o despontar da sua economia e da vida urbana. Assim, a cidade juntou-se às cinco outras mais importantes no que diz respeito à receita local. Em 1866, ocupava o 4º lugar com 24.653\$, em 1871, o 3º lugar com uma receita de 27.725\$ e, em 1889, se manteve em 3º lugar com 287.000\$.

Os novos tempos que se anunciavam na cidade de Campinas, representados pela chegada do trem de ferro, da iluminação a gás (1872), da luz elétrica, do serviço de água e esgoto (1891 - 1892) do bonde elétrico (1878), do telefone (1884), da construção de grandes edifícios públicos e particulares, como a Estação da Estrada Ferro, a Estação Agronômica, o Teatro São Carlos, a Igreja Matriz (1883), a de São Benedito (1850) e a do Rosário (1817), o Matadouro Municipal, a Escola “Correia de Melo” (1881), a Escola “Ferreira Penteado” (1893), o Instituto Agronômico de Campinas (1891), a Agência de Correios (1885), a cadeia nova e o fórum (1896) – além do prédio do primeiro Grupo Escolar (1897), considerado símbolo de modernidade da era republicana.

Essas e outras construções foram, pouco a pouco, compondo a malha urbana do município; e paralela à constituição da realidade material, observa-se o estabelecimento paulatino da diversificação do quadro profissional, com a formação do mercado de trabalho livre.

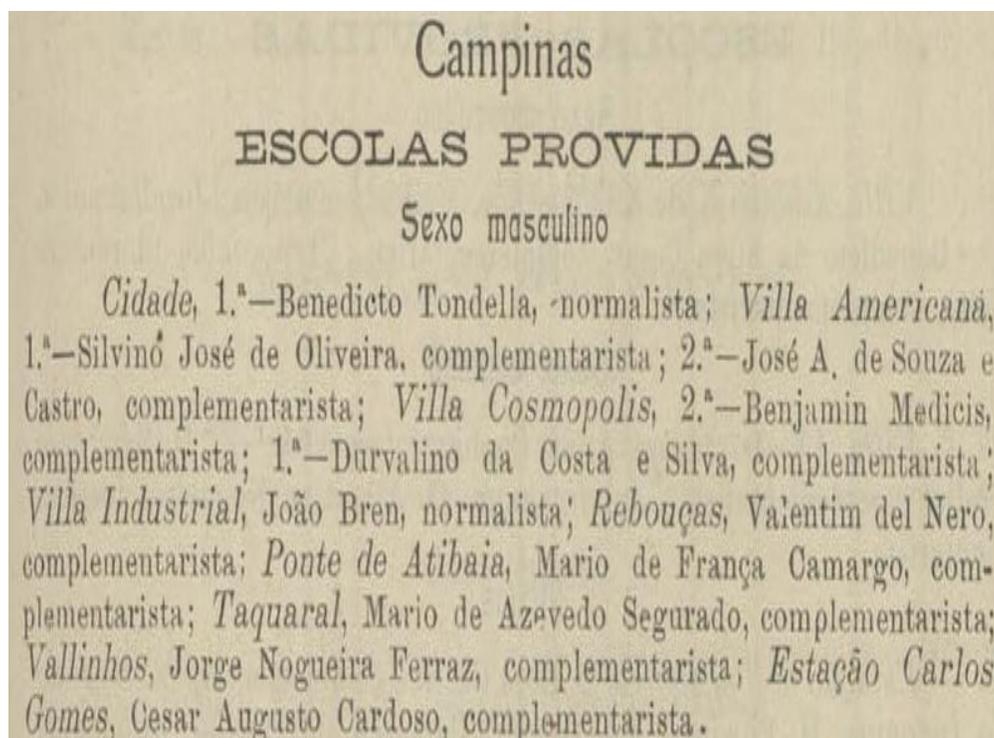
A questão é que, se de um lado, se observa o franco progresso da cidade, configurado pela implantação das Estradas de Ferro, pelo surgimento da indústria e pela organização de serviços especializados, sintonizados ao poder municipal, do outro, verificam-se as ruas cheias de buracos e atoleiros, uma rede de ensino deficiente com a maioria das crianças fora da escola (LAPA, 2008). Em contrapartida, no entanto, até a

⁷³ Ver Souza (1999), Ananias (2000), Ferreira (1986), Ribeiro (1996) entre outros.

queda da Monarquia, Campinas era considerada a primeira cidade em termos de arrecadação fiscal dentre os demais municípios.⁷⁴

Nessa época, o município de Campinas compreendia o centro da cidade, além do bairro de Valinhos, o bairro Rebouças (atual município de Sumaré) todos servidos pela linha férrea paulista; o Arraial de Souza e o bairro das Cabras; a leste, eram servidos pelo Ramal Férreo Campineiro, o bairro do Funil e aqueles considerados subúrbios – Guanabara, Fundão, Vila industrial, Bonfim, Taquaral, Bosque dos Jequitibás, Frontão (Cambuí), entre outros (VOLKART, 1903; BITTENCOURT, 2009; LAPA, 2008). Quanto ao ensino público nesses bairros, existem referências quanto ao nome dos mestres-escolas, já que as escolas públicas eram identificadas, antes da criação dos Grupos Escolares, pelo nome dos professores responsáveis pelo aluguel do espaço.

Figura 7: Escolas Isoladas nos bairros e subúrbios de Campinas – 1907.



⁷⁴ Até a queda da Monarquia, Campinas (526.455\$) foi considerado um dos maiores centros produtores de café, açúcar e algodão – o que lhe garantia o primeiro lugar dentre as cidades paulistas em termos de arrecadação municipal, seguida por São Paulo (290.055\$), Santos (168.140\$), Tietê (78.700\$) e Piracicaba (34.808\$). (Jornal Correio Popular, 13/07/1986. Suplemento de Aniversário de Campinas – Centro de Memória da Unicamp).

Sexo feminino

Villa Americana, 1.^a—D. Benedicta M. d'Oliveira, normalista; 2.^a—D. Delmira d'Oliveira, complementarista; *Villa Cosmopolis*, 1.^a—D. Sylvia Gouveia, complementarista; 2.^a—D. Euridice M. Medicis, complementarista; *Villa Industrial*, D. Maria Luiza Guimarães, ad. conc.; *Cidade*, 1.^a—D. Celestina F. Ferreira Campos, ad. conc.; 2.^a—D. Carolina de Souza Costa, complementarista; *Santa Cruz*, D. Argentina A. de Magalhães, complementarista; *Vallinhos*, D. Regina A. dos Santos, complementarista; *Taquaral*, D. Paulina Simões Magro, normalista; *Fundão*, D. Elisa A. dos Santos Leite, complementarista; *Estação Joaquim Egydio*, D. Dolores Peixoto, complementarista; *Arraial dos Souzas*, D. Ignez Hildebranda de Franca, complementarista; *Estação de Rebouças*, D. Olga Borelli, complementarista; *Bomfim*, D. Alice Alves Vianna, complementarista; *Cidade*, 3.^a—D. Araminta A. Guimarães, normalista.

D. Isolina Pedroso de Mello, normalista; *Nova Odessa*, D. Thereza V. de Vasconcellos, complementarista; *Fazenda Velha*, D. Brasilia de Campos Aguirre, complementarista; *N. C. do Funil*, D. Maria Soares Pinto, complementarista; *Estação Carlos Gomes*, D. Maria Rolemberg Porto, complementarista; *Carioba*, D. Noemia Cazes Vianna, complementarista; *Cabras*, D. Leontina Cardoso, complementarista.

ESCOLAS VAGAS

Masculinas: Fundão, Capivary, 1.^a, Estação Joaquim Egydio, Cidade, 4.^a, Descampado, Cabras, Villa Americana, 3.^a e 4.^a, Carioba, Estação de Matto Dentro, (curso nocturno).

Mixtas: Capivary, 1.^a e 2.^a, Vira Copos, Friburgo, Quilombo, Cabreuva, Estação Carlos Gomes, Campo de Experiencia, Bomfim, Tanquinho.

Fonte: Anuário do Ensino (1907, p. 291-292)⁷⁵

O quadro acima facilita não só a identificação dos bairros e arrabaldes servidos pela rede de escolas isoladas, mas, sobretudo, a observação de algumas questões: Quem

⁷⁵ As escolas isoladas, citadas neste texto, fazem parte do primeiro Relatório da Inspeção Geral de Ensino do Estado de São Paulo (Anuário do Ensino, 1907, p. 291-292).

eram os alunos que estudaram em tais escolas? Seriam aqueles que não tiveram acesso aos dois únicos grupos escolares da cidade? Em que condições funcionavam tais escolas e que relações de interdependência havia entre elas e os novos grupos escolares em Campinas?

Para uma visão mais compreensiva a respeito da história do ensino nos bairros, distritos e subúrbios da cidade de Campinas, o item a seguir tem por base o conjunto de dados localizados nos ofícios e correspondências produzidos pelos professores das escolas isoladas e encaminhados à Câmara Municipal campineira, entre os anos de 1896 e 1930 além de um breve panorama sobre a história dos primeiros grupos escolares inaugurados no centro da cidade de Campinas.

3.3. Das escolas isoladas à gênese do 1º Grupo Escolar em Campinas

Até 1908 a cidade de Campinas apresentava o seguinte quadro de escolas isoladas:

Figura 8: Estatística das escolas públicas providas e vagas em Campinas até 1907

Número de ordem	MUNICIPIOS	Escolas								Professores				
		Providas				Vagas				Normalistas	Complementaristas	Adj. de concurso	Intermediários	Total
		Masculinas	Femininas	Mixtas	Cursos nocturnos	Masculinas	Femininas	Mixtas	Cursos nocturnos					
30	Campinas	9	14	10	..	10	2	12	2	5	25	2	..	33

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Anuário do Ensino, 1907, p. 346.

Diante do quadro acima, algumas observações se fazem necessárias – seja com relação à categorização, criada para a contratação do professor, seja com o grau de importância das escolas isoladas na constituição da história dos Grupos Escolares em Campinas.

A legislação que regulava o funcionamento das escolas isoladas no Estado de São de Paulo, compreendendo, neste caso, o Regulamento de 27 de novembro de 1893, o Regimento Interno de 26 de junho de 1894, o Regulamento de Ensino de 11 de janeiro de 1898 e o de 30 de setembro de 1904, observava a possibilidade de pelo menos três categorias escolares: as escolas isoladas, ambulantes; as escolas situadas em bairros ou

sedes de distrito de paz; e aquelas situadas em sede de município⁷⁶. Em tais escolas isoladas, admitiam-se professores normalistas, complementares, adjuntos de concurso e os intermédios.

As Reformas instituídas entre os anos de 1893 e 1904 criaram categorias de escolas primárias tendo em vista o processo de provimento de cada uma delas – assim, o que constitui uma escola seriada é não somente o estabelecimento de um gestor (diretor), a instituição das séries de adiantamento dos alunos, mas, principalmente, a presença de um professor efetivo com experiência de um ano numa determinada escola isolada.

Desse modo, podemos inferir que a história de provimento dos grupos escolares nasceu num processo de coparticipação efetiva das escolas provisórias, consideradas como verdadeiros laboratórios, capazes de garantir a aquisição de experiência, exigida, aliás, como prerequisite para que o professor ocupasse uma vaga numa das séries dos futuros grupos escolares. Do mesmo modo, a experiência na escola de distrito seria também considerada prerequisite, para aqueles que desejassem a mudança para as escolas organizadas nos bairros, e, conseqüentemente, tais experiências lhe serviriam como trampolim para as escolas organizadas em sedes de município. Assim, estava dada a largada para a conformação do ensino em todo o Estado paulista.

Artigo 18. - O provimento das escolas e estabelecimentos de ensino preliminar obedecerá às seguintes condições, além de outras exigências legais:

I. Nenhum professor poderá ser nomeado para escola isolada situada em sede de município sem ter um ano de efetivo exercício em escola isolada situada em bairro ou sede do distrito de paz.

II. Nenhum professor poderá ser nomeado para grupo escolar de qualquer localidade ou para escola isolada do município da Capital sem o efetivo exercício de dois anos em escola isolada de sede de município. (REGULAMENTO DE ENSINO, 1904)

A qualificação da escola graduada dependia, em tese, do funcionamento das escolas isoladas – já que a segunda era considerada germe da primeira, tendo em vista que, para o Governo da época, a organização dos grupos escolares corresponderia à reunião de escolas isoladas – dando preferência, é claro, para as sedes de município, cujas

⁷⁶ Durante este período observa-se o estabelecimento de pelo menos duas escolas isoladas declaradas como sede de município – a do bairro da Vila Industrial e do Bairro Bonfim. A esse respeito ver anexos de nº 5 e 6.

municipalidades oferecessem prédios convenientemente adaptados para o seu regular funcionamento.

Artigo 7º. - Quando se tratar da criação de um destes estabelecimentos em localidade onde funcionarem escolas isoladas, o Governo organizará o grupo com a reunião dessas escolas, as quais serão eliminadas do quadro geral, sendo os respectivos professores aproveitados no próprio grupo escolar, se estiverem nas condições legais, ou nomeados para outras escolas de igual categoria àquelas em que tinham exercício. (REGULAMENTO DE ENSINO, 1904)

Apesar do debate centrado na constituição de uma escola moderna, a regulamentação do ensino estabeleceu, de uma vez por todas, o laço entre o passado e o futuro das escolas públicas paulistas, embora a escola do presente – neste caso, os grupos escolares – apresentasse uma nova forma escolar, já que seu funcionamento pressupunha a existência de um edifício escolar, com salas de aulas predefinidas para o estabelecimento das séries, bem como a administração de novos métodos e programas de ensino, além da divisão do trabalho do professor e de uma nova distribuição do tempo.

Esta proposta por sua vez é expressão dos fatores materiais da sociedade, ou seja, do processo de urbanização e industrialização que exigia uma escola que proporcionasse uma formação científica, moral e cívica do cidadão. Esta escola primária modelar deveria seguir os princípios de uma organização administrativa e pedagógica fundada nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. (NORONHA, 2010, p.53)

Trazendo essas reflexões para o âmbito da história da educação, Noronha (2010) observou que a defesa e o empenho em proporcionar instrução e educação para o povo se articulavam ao projeto de preparação da população para o exercício político e para o processo de construção do progresso e da ordem democrática, requeridos pelo e para o desenvolvimento da sociedade liberal. E se a formação do Estado Nacional era um dos requisitos de construção da cidadania de uma população, com características tão heterogêneas, a educação representava, nesse caso, um dos fatores que poderiam contribuir para a homogeneidade cultural. Tal pensamento tinha, como uma das principais influências, a irradiação, a partir da Europa, do ideário civilizatório iluminista.

Noronha (2010) identifica, ainda, que um dos elementos-chave do ideário iluminista consistia na ampliação das possibilidades de acesso a um número cada vez maior de pessoas às práticas civilizatórias e modernizadoras da sociedade. A escola, o jornal, os livros, os museus se converteram em instrumentos que deveriam ser utilizados para educar

e homogeneizar as classes inferiores, buscando uma maior aproximação delas com as elites cultas e detentoras do poder político.⁷⁷ O problema é que, quando nos propomos a mirar o que se estabeleceu do ponto de vista micro, nos surpreendemos com o processo dialético de inclusão e exclusão, que acabou envolvendo o movimento das práticas civilizatórias no país – isto é, as condições de funcionamento de algumas escolas isoladas sediadas em Campinas.⁷⁸

A correspondência a seguir aponta os indícios de uma educação negada àqueles que residiam em bairros que apresentavam uma certa dificuldade para a incorporação de aluguéis de casas como bem advertia a prof^a Irene Cerqueira:

[...] não podendo dar aula do dia 28 de novembro a 13 de dezembro, dia esse em que principiam as férias pelo motivo de não ter casa para a aula, requer ao Sr. Secretário uma ordem para que a mesma possa receber os seus vencimentos e envia-lhe o requerimento para que possais despacha-lo por intermédio da Câmara como requer a lei e informar ao Sr. Secretário. (Correspondências (1904). Arquivo Público da Prefeitura de Campinas)

Apesar do precário funcionamento de um grande número de escolas isoladas, situadas em bairros como da Vila Industrial, Bonfim, Valinhos, Anhumas, entre outros, a crença no poder de uma escola moderna, capaz de auxiliar no progresso da cidade de Campinas, se materializa na construção da primeira escola graduada da cidade.

Tomando como base a figura a seguir, é possível verificar ser a região central da cidade, que terá o privilégio de receber a instalação do primeiro palacete escolar, como era conhecido o 1º Grupo Escolar de Campinas⁷⁹, localizado na Avenida Moraes Salles, enquanto os demais bairros e/ou subúrbios permaneceriam com o funcionamento das antigas escolas isoladas, como foi mostrado nos quadros anteriores.

⁷⁷ A respeito do processo de prática civilizatória, ver Anexo 18.

⁷⁸ A respeito das práticas civilizatórias de inclusão e exclusão, ver Anexos 04, 15, 16, 17, 18.

⁷⁹ Em 1917, o 1º Grupo Escolar recebe a denominação “Francisco Glicério”, como forma de homenagear um republicano campineiro de expressão nacional. A respeito da trajetória de Francisco Glicério ver WITTER, José Sebastião. Francisco Glicério: a trajetória de um líder republicano. In: *Diário Oficial do Estado de São Paulo* (Suplemento). São Paulo, v. 110, n. 218, p. 3, 15/11/2000.

Figura 9: Mapa Turístico Cultural



Uma viagem às marcas do passado na Campinas do século XXI (PELLICCIOTTA, et alii, 2004)

Foi nesse contexto que a cidade de Campinas se beneficiou com implantação do seu primeiro Grupo Escolar, em atendimento especial à Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893 e ao Regulamento Interno das Escolas Públicas, de 26 de julho de 1894 (DECRETO nº 248, de 26 de julho de 1894); muito embora a origem desse grupo esteja vinculada ao pedido da Câmara Municipal de Campinas que, em maio de 1894, encaminhou ao Governo Estadual um requerimento solicitando a instalação de uma escola-modelo na cidade. E, como forma

de incentivo, a Câmara ofereceu o prédio da extinta Associação da Escola “Correia de Melo”.

Com seu pedido negado, a Câmara Municipal de Campinas encaminhou seu segundo ofício, destacando a importância agrícola e comercial da cidade – mas, desta vez, ofereceu um terreno assim como uma contribuição financeira no valor de 20:000\$000, capaz de auxiliar no processo de construção. O Governo Estadual negou a criação de tal escola, no entanto, sugeriu a construção de um edifício para a instalação de um Grupo Escolar – que deveria adotar a organização e o método das escolas-modelo do Estado, em vigência. Em resposta, a municipalidade declarou a aceitação da construção de um edifício capaz de abrigar o primeiro Grupo Escolar Estadual sediado em Campinas (SOUZA, 1997).

Em prédio especialmente construído para o seu funcionamento, com planta traçada pelo arquiteto Ramos de Azevedo, o Grupo Escolar foi inaugurado em 07 de fevereiro de 1897⁸⁰, e começou a funcionar com 401 alunos matriculados, sendo 216 na seção masculina e 185 na área destinada as meninas (ANUÁRIO DO ENSINO, 1907).

Como observamos nas figuras a seguir – as rampas de acesso lateral, construídas no prédio, garantiam que meninos e meninas tivessem suas entradas separadas como bem previa o regulamento escolar, muito embora tivesse que se render à falta de espaço quando, em 1900, foi criada a primeira sala mista.

⁸⁰ *Correio Popular*, 09 de janeiro de 1969. Suplemento – História de Campinas.

Figura 10: Vista da Lateral direita do Prédio do 1º Grupo Escolar – rua sem pavimentação



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907.

Figura 11: 1º Grupo Escolar (1897) – Av. Moraes Sales 988 – Centro



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1908-1909.

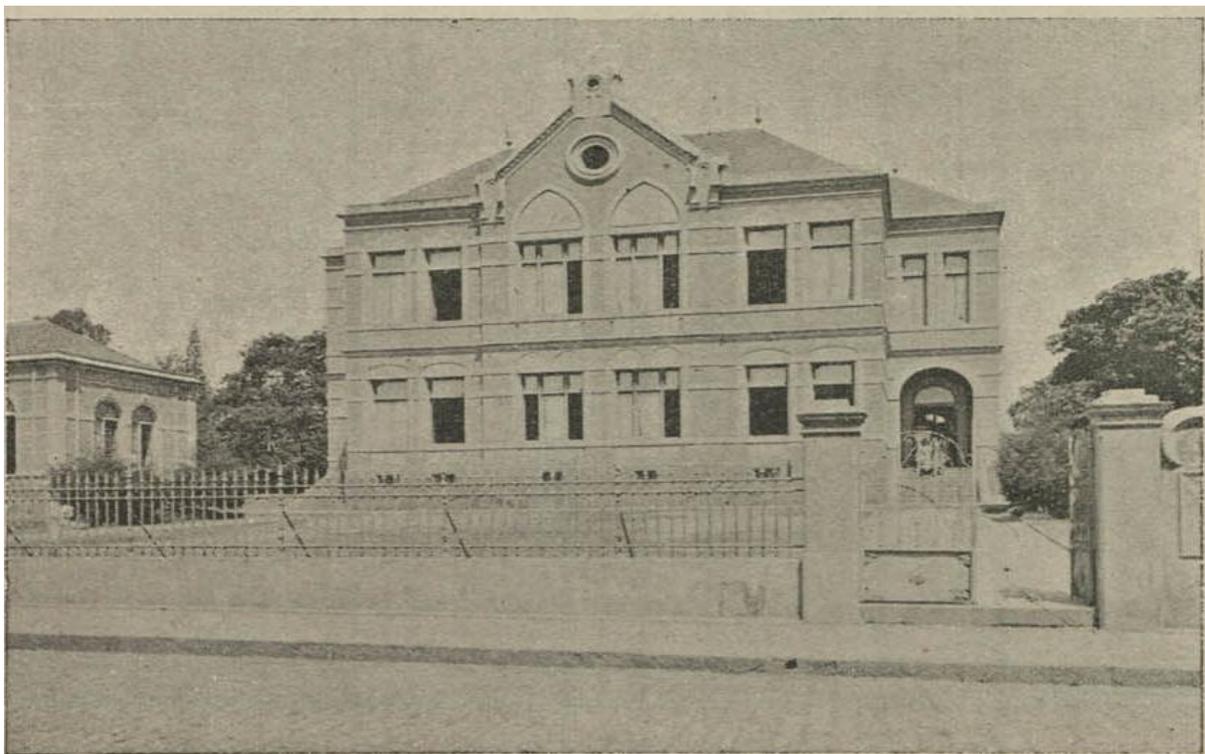
A pressão por novas vagas, reclamadas, inclusive, pelo jornal *Cidade de Campinas* (07/02/1902) alterou a arquitetura escolar e coube, novamente, a Ramos de Azevedo o projeto de adaptação para a construção de, pelo menos, mais duas salas de aula térreas – sendo uma de cada lado do edifício e em construções independentes, como se verifica nas imagens a seguir (SOUZA, 1999, p.108-9).

Figura 12: Vista da Fachada do Prédio do 1º Grupo Escolar de Campinas - após obra de ampliação



Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Francisco Glicério (1º Grupo Escolar). s/d.

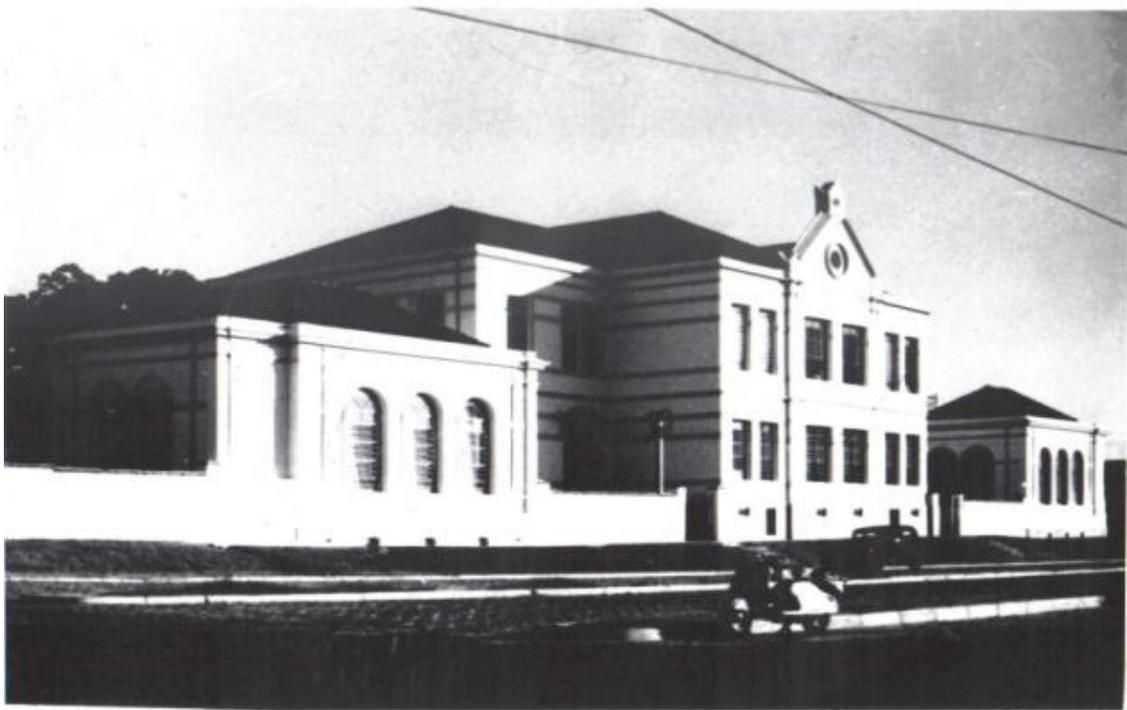
Figura 13: 1º Grupo Escolar de Campinas em avenida pavimentada



Primeiro Grupo Escolar de Campinas

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907, p. 187).

Figura 14: Fachada do Prédio do 1º Grupo Escolar em avenida já pavimentada



Fonte: Arquivo do 1º Grupo Escolar. s/d.

A arquitetura do 1º Grupo Escolar de Campinas, como bem classifica Souza (1997), é indicativa de um espaço construído, ocupado e utilizado com dimensões materiais e simbólicas, já que buscava propagar e divulgar o ideário republicano – uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória, embora não comportasse bancos escolares para todos que nela desejassem estudar.

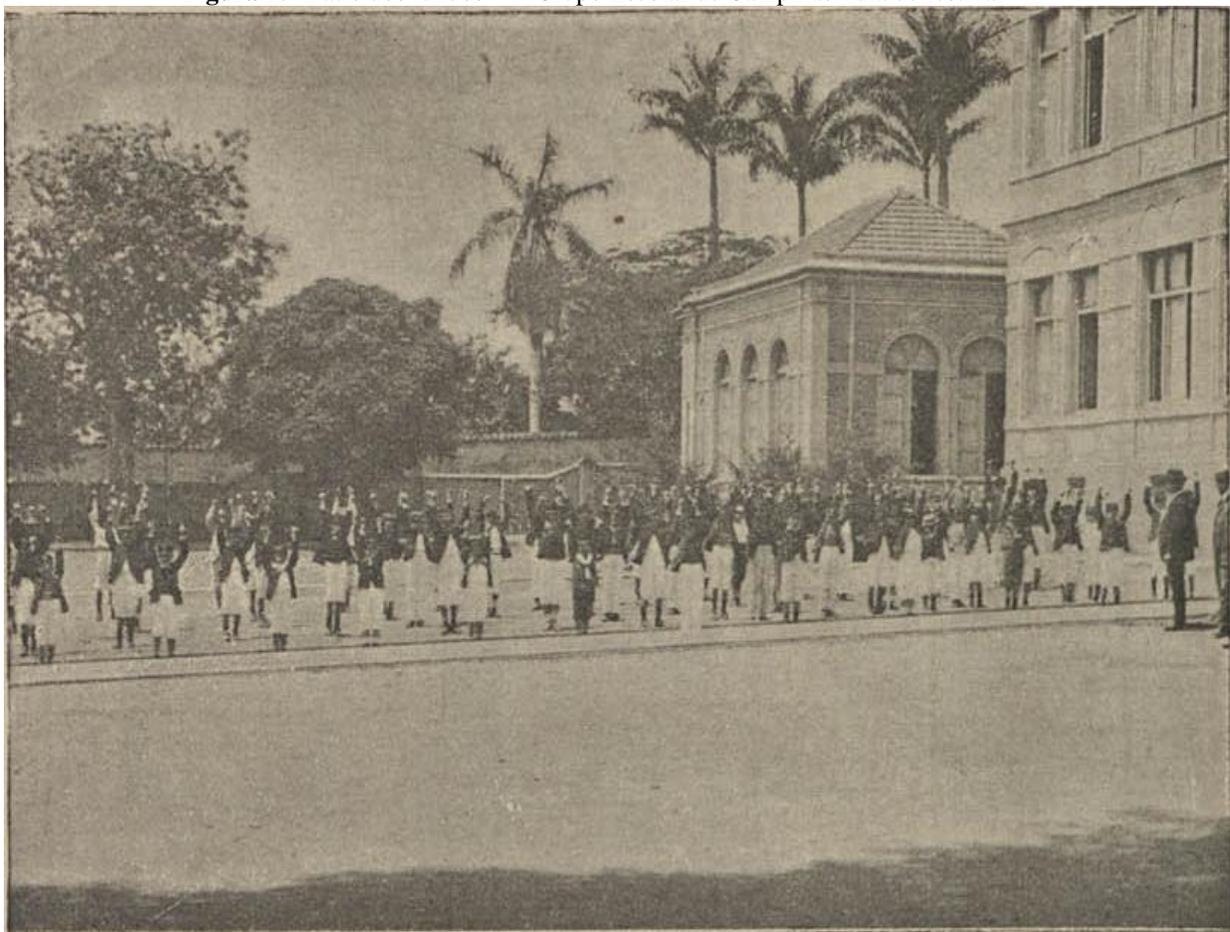
Novas e importantes finalidades sociais e culturais foram atribuídas à escola graduada no período inicial da República, conforme indícios evidenciados. Políticos, intelectuais e educadores enalteciam o valor da escola como força propulsora do progresso e como instituição responsável pela formação do cidadão republicano, um homem novo para uma sociedade moderna, portador dos conhecimentos elementares da escrita, leitura, cálculo, noções científicas e princípios morais e cívicos, que o habilitavam para o trabalho e para a construção de uma nação ordeira e progressista.⁸¹

A vida escolar planejada para os grupos escolares privilegiava a inculcação de valores da ordem, do silêncio, da submissão às regras escolares, obediência ao professor, respeito à hierarquia escolar, além do cultivo da limpeza, o amor à erudição, ao bem vestir, à postura correta, à “civilidade” (PEREIRA et alii., 2007).

Assim, as imagens, a seguir, simbolizam a importância atribuída à ordem e à disciplina dos alunos em cenas do cotidiano da escola – aula de Educação Física – ensaio do coral feminino e dia de festival.

⁸¹ A respeito da história da escola graduada em Campinas na Primeira República ver Souza (1997).

Figura 15- Pátio dos fundos - 1º Grupo Escolar de Campinas - dia de festival



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907, p.175)

Figura 16: Aula de ginástica (masculina)



Pátio lateral do 1º grupo escolar de Campinas.
Fonte: Centro de Memória da Unicamp. Arquivo OF0022-1 (1940)

Figura 17: Coral de Meninas do 1º Grupo Escolar de Campinas



Fonte: Arquivo Histórico da Escola Estadual Francisco Glicério
(1º Grupo Escolar de Campinas). s/d

A disciplina escolar constituía-se num elemento central apregoado na época. Acreditava-se que a execução de prêmios ou de castigos garantiria a ordem e o bom comportamento do escolar. Para o Regulamento de Ensino (1894), uma diversidade de meios caberia ao estabelecimento da ordem no interior da escola:

Artigo 23. - A disciplina escolar deverá repousar essencialmente na afeição do professor para com os alunos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa.

Artigo 24. - Como meio disciplinar secundário, quer correccional, quer de estímulo, é autorizada a aplicação de castigos e prêmios.

Artigo 25. - Podem ser admitidos como prêmios, além de outros que melhores pareçam aos professores:

- 1.º - A passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe;
- 2.º - O elogio perante a classe;
- 3.º - O elogio solene perante as classes reunidas, com a assistência do inspetor do distrito;
- 4.º - Distribuição de cartões de boa nota, segundo o modelo que o professor adotar;
- 5.º - A distribuição de cartões de merecimento e louvor, nas mesmas condições;
- 6.º - O lugar de distinção em assento especial;
- 7.º - A inclusão do nome do aluno em um quadro denominado de *honra*.

Com relação à indisciplina de qualquer ordem ou até mesmo a má nota, no boletim semanal, no lugar de prêmios, dizia o Regulamento de Ensino de 1894 que os alunos matriculados nas escolas de ensino primário, estavam sujeitos às penas, cuja aplicação seria determinada pelo prudente arbítrio dos professores. Tais penas consistiam em admoestação particular, repreensão em comunidade, exclusão do quadro de honra da escola, privação do recreio e até a retirada da escola⁸², quando se tratava de aluno(a) que para eles fossem incorrigíveis. Nesses casos, o professor deveria submeter tal decisão ao Inspetor de Distrito, conforme orientações do Regulamento.

Para além da disciplina e da ordem, expressa em cada fileira, pode-se contemplar no traje das crianças, o cuidado da família com o cumprimento das normas de aparência e higiene de cada criança. Outro fato que merece destaque é a presença ínfima de alunos (as) negros presentes nas referidas atividades – seja ela de canto ou da aula de educação física.

Conforme relato de uma professora (1904), o fragmento a seguir é capaz de explicitar as possíveis relações imbricadas entre o 1º Grupo Escolar da cidade e as demais escolas isoladas em Campinas.

⁸² A esse respeito ver Anexo nº 15 referente a prática de exclusão de alunos com indisciplina.

O método que sempre há adaptado em minha escola é aquele mesmo que me foi ministrado em 1898, quando fui obrigada a frequentar o 1º Grupo Escolar para o fim de praticar em minha escola o método que ali é seguido até agora.⁸³

Num primeiro olhar, parece que, considerado como escola-modelo, o 1º Grupo Escolar de Campinas se transformou numa referência na cidade, capaz de auxiliar na formação dos novos professores que iriam assumir as recentes escolas isoladas da cidade.

Num segundo olhar, o juízo que fazemos é o de que a observação do método praticado no 1º Grupo Escolar não se transpõe tão facilmente para as escolas isoladas, pois alunos e professores se encontravam em condições precárias, a saber: a diversidade de faixa etária e de conhecimento dos alunos, as condições de instalação dos prédios escolares – salas ou galpões de madeira com pouca luz, ar e asseio. Eram prédios alugados e, portanto, adaptados para esse fim.⁸⁴

Na época, a situação enfrentada pelas escolas isoladas foi tão crítica, sobretudo pela dificuldade que os professores tinham para manter o pagamento dos aluguéis, que se ventilou a possibilidade da construção de casas de madeira, tendo em vista que esse tipo de estrutura facilitaria o desmonte e a mudança de endereço, como bem advertia a Diretoria Geral da instrução pública por ordem do Governo do Estado:

No Interior, onde não houver casas de cantaria, o governo pode resolver economicamente a dificuldade, mandando construir casas de madeira, a exemplo do que se pratica em tantos países.

As casas de madeira desmontam-se rapidamente e, com facilidade, são transportadas de um ponto para outro. Esta é a grande vantagem que elas oferecem. Por um motivo qualquer, cessa o funcionamento da escola aqui, a mesma casa será aproveitada lá em outro ponto do município, onde venha a instalar-se a escola.[...]

Garantida, por este meio, a casa para o regular funcionamento das aulas, teríamos suprimido também outro grande mal: a residência do professor fora da sede da escola.

É o que acontece geralmente ao longo da via férrea. O professor não mora na estação onde está a escola: reside na cidade mais próxima. E, daqui, toda uma série de inconvenientes que seria ocioso enumerar. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1910-1911, p. 28)

⁸³ Ver Anexo 19.

⁸⁴ A esse respeito ver Anexos 1, 2 e 4.

Com base na investigação das correspondências encaminhadas à Câmara Municipal de Campinas, ao longo de toda a década 1900 até os anos de 1930, o que podemos observar são os constantes processos de abertura e fechamento de escolas isoladas⁸⁵. O movimento de fechamento das escolas justificava-se, de um lado, pela ausência de alunos (as), de outro pelas instalações precárias em que funcionavam algumas escolas, ou pela dificuldade enfrentada pelo professor interessado em localizar um espaço adequado para a realização das suas aulas. A licença do professor – para fins de tratamento de saúde etc., também foi um dos dados observados em tais correspondências. Se, num determinado distrito da cidade, a estatística de alunos fosse baixa, muitos docentes optavam pelo encaminhamento de solicitações junto à Câmara Municipal, a fim de conseguir autorização para a instalação de novas escolas isoladas em bairros mais povoados como Bonfim, Botafogo, Vila Industrial, entre outros – locais com grande carência de escolas.

Ao emitir o mapa mensal (28/01/1904) à Câmara Municipal, a respeito do movimento de alunos, numa das escolas isoladas, uma professora advertiu sobre quem eram realmente os alunos que frequentavam tais escolas. Observava essa professora que, normalmente, eram crianças com rendimento fraco e que “não conseguiram vaga nos grupos escolares ou que deles foram excluídos” (ver Anexo 20). Eram filhos de operários ou de empregadas domésticas, preocupados com a aquisição de um conhecimento mínimo para que sua prole fosse capaz de “aprender a ler, escrever e contar”.

A questão é que, se tais alunos atingissem seu fim desejado, eles deixariam de comparecer às escolas isoladas, comprometendo a fixação de tal instituição escolar numa determinada localidade, influenciando no grande movimento de mudança de endereços, de tais escolas no entorno da cidade.⁸⁶ Neste caso, a professora observava, ainda, que na cidade ou vila, onde não há grupos escolares, “tal acidente deixa de existir”, visto que o educador completa seu número de alunos que, continuando o curso, deixam à margem aqueles que se queriam limitar, a uma simples prática, ficando, por isso, o professor no gozo de bom conceito.

⁸⁵ Refiro-me aos requerimentos de abertura ou de fechamento de escolas em bairros como Valinhos, Guanabara, Centro, Anhumas, Bonfim, Rebouças (atual Sumaré), Botafogo, Quilombo, Fundão (atual Ponte Preta) – ver Anexos 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 14 e 15.

⁸⁶ Neste caso, ver Anexo nº 2 e nº 3, referente ao movimento de endereços das escolas isoladas dos bairros e subúrbios de Campinas.

A história da escola pública primária em Campinas, nos primórdios da República, vem marcada pela luta dos profissionais da educação que se empenhavam na busca de um lugar adequado capaz de sediar uma casa de ensino. A correspondência a seguir adverte sobre a dificuldade travada por uma professora campineira que, em 1908, se dirigiu à Câmara Municipal de Campinas, a fim de informar sobre os limites encontrados na luta pela localização de uma sala de aula em plena condição de higiene.

1908

A

Caapinas 15 de Junho de 1908

Off. 23-6-908

M. Sr. Dr.
 Presidente da Câmara Municipal.
 Sim. por mim 15 de Jun
 Caup. 23-6-1908

Terminando no dia 16 do corrente, o prazo concedido para localizar convenientemente a minha Escola, não tendo porém até a presente data, encontrado uma casa, que satisfizesse as condições hygienicas de sala de aula, venho pedir q. me concedais um novo prazo, para procurar a referida casa, nas condições exigidas pela lei.

Saúde e fraternidade.

Caapinas 15 de Junho de 1908.

Augusto Alves Magalhães

3.4. A difusão da escola graduada na primeira década do século XX: o caso do 2º e 3º Grupo Escolar

Paralelamente ao complexo movimento de difusão das escolas isoladas, observamos a organização do 2º Grupo Escolar. Encravado no registro de comemoração da sua história⁸⁷, encontra-se o alerta sobre o incalculável número de crianças que deixavam de receber uma instrução sólida e útil, em virtude de não existirem grupos escolares capazes de abrigar a crescente população infantil. Desse modo, vem a termo o mais novo grupo escolar da cidade, atendendo, sobretudo, a um pedido especial do Governo paulista – do senhor Fernando Prestes.

A população desta cidade, com justo motivo, recebeu jubilosa a notícia do ato do governo, dotando Campinas com mais um estabelecimento de ensino público, que vinha, ao lado de outros já existentes, e de não menos importância, abrilhantar com suas luzes este centro tradicional, fecundo e notável, donde têm saído os homens mais ilustres do atual regime, que aqui concentram a propaganda republicana, depois de terem trabalhado em prol da abolição da escravatura. (POLIANTHÉA DE COMEMORAÇÃO DO VIII ANIVERSÁRIO DO 2º GRUPO ESCOLAR, 1908, p.12)

Após o ato de criação da nova casa de ensino, o Governo paulista nomeou em comissão para organizá-la o Inspetor Sr. Justiniano Vianna, sendo, na mesma data, nomeados os professores Pedro Thomas, Paulo Oliveira, Celestino Campos, Frederico Torres Neto, João Marcilio, Adriano Boucault e Avelina Rivéra. Esse Grupo Escolar instalou-se, provisoriamente, na casa de nº 38, na Rua Marechal Deodoro, esquina da Rua Jose Paulino⁸⁸.

Diferente, talvez, de uma escola isolada, a chegada do segundo Grupo Escolar na região central da cidade foi marcada por cerimonial e festa de inauguração. A festa inaugural constou de duas partes: uma literária e outra musical. Iniciada a primeira, o Inspetor Escolar, Sr. Justiniano Vianna, proferiu um belo discurso sobre a importância e a utilidade dos grupos escolares. Em seguida, falou o ilustrado médico, Dr. Vieira Bueno que, naquela época, desempenhava as funções de Intendente Municipal. O seu discurso, alusivo

⁸⁷ Polyanthéa Comemorativa do VIII Aniversário do 2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos – Campinas, SP, Brasil. 1908.

⁸⁸ Idem.

à inauguração do grupo escolar, foi digno da atenção de todos os educadores em virtude, sobretudo, dos conceitos emitidos em referência à escola antiga e à moderna.

Tendo como Diretor Paulo Tomaz de Oliveira, a nova escola iniciou suas atividades em 14 de julho de 1900, com 564 alunos matriculados, sendo 292 na seção masculina e 272 na feminina. Durante sete anos, funcionou este Grupo Escolar na velha casa n.º. 38, da Rua Marechal Deodoro. Depois de uma interrupção de meses, devido às obras de adaptação do prédio, foram reabertas as aulas a 28 de agosto de 1907, e a escola passou a denominar-se “Dr. Quirino dos Santos”, em homenagem à memória do ilustre advogado e poeta campineiro, Dr. Francisco Quirino dos Santos. A nova instalação realizou-se a 12 de outubro do mesmo ano, com toda a solenidade. Foram matriculados, no corrente ano, 433 alunos, sendo 214 na seção masculina, e 219 na feminina; 427 eram brasileiros e 6 estrangeiros; 24 menores de sete anos, 299 de sete a doze anos, e 110 maiores de 12 anos.

A Primeira República, como observamos no Capítulo 1, constituiu um tempo de intensas transformações, marcado pela ascensão de novas camadas oligárquicas, pelo predomínio político de uma aristocracia decadente, pelo avanço paulatino da urbano-industrialização e por tendências federalistas que, aliás, deixaram suas marcas na organização política educacional. Nesse contexto, o Estado de São Paulo instituiu a Reforma do ensino público e inaugurou a escola graduada que, por sua vez, cumpriu o papel de difundir valores e inculcar ideias de amor à pátria, ao saber, ao que era lícito e de bom-tom, como bem descreve um dos egressos (1908) do 4º ano do Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”:⁸⁹

[...] Onde vives a grosseria nas praças, encontrarás a grosseria nas casas. Estuda as ruas, estuda a cidade onde vives, porque se amanhã fores forçado a deixá-la, hás de sentir prazer tendo-a com o pensamento.

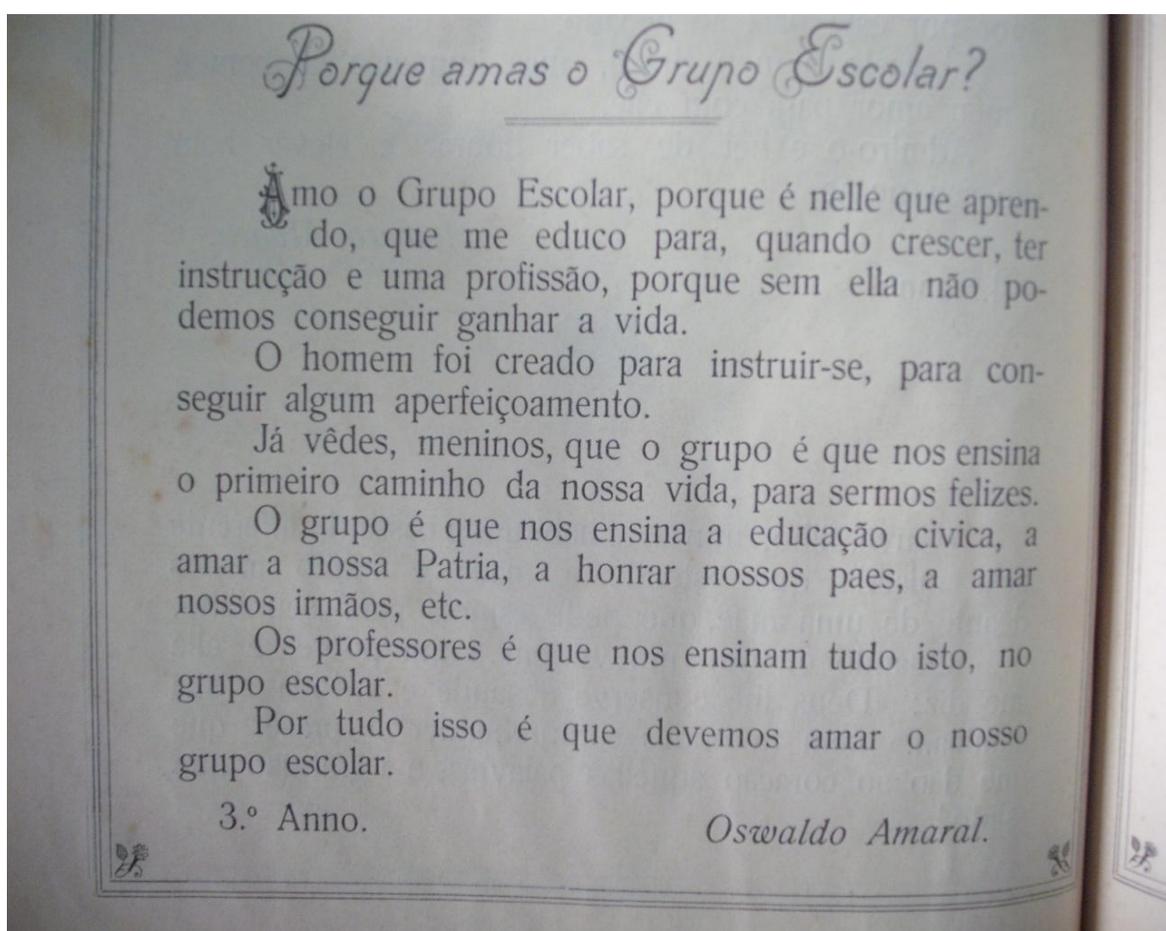
A tua cidade é a tua pequena pátria, aquela que foi por tantos anos o teu mundo, ao lado de tua mãe;

Onde experimentaste as primeiras ideias; onde, enfim, tiveste os primeiros amigos.

Essa foi mãe para ti: instruindo-te, deleitou-te, protegeu-te. Estuda-a, pois, nas suas ruas e na sua gente, e ama-a... E quando ouvires injuriá-la, defende-a. (Do Coração).

⁸⁹ Sobre este assunto ver Anexos 23, 24 e 25. Fonte: Polyanthéia Comemorativa do oitavo aniversário de instalação do 2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos – Campinas, SP, Brasil. 1908.

O amor à educação formal e a compreensão da importância do ensino de primeiras letras, na vida profissional de um cidadão, deveria ser ensinado desde a mais tenra idade. Desse modo, é possível dizer que tais ideais se transformavam na configuração prática dos grupos escolares, sobretudo, se considerarmos as descrições de alunos publicadas na Polyanthéa de comemoração do 8º aniversário do 2º Grupo Escolar da cidade de Campinas. Assim, o exemplo da descrição, a seguir, é capaz de expressar o ideário da época configurado na escolha de temas que circulavam numa das salas de aula do 2º Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”.⁹⁰



Se o prédio do 1º Grupo Escolar “Francisco Glicério”, instalado em 1897, na Av. Moraes Sales, no Largo do Riachuelo, tinha capacidade para oito classes, o 2º Grupo

⁹⁰ Anexo 25. Fonte: Polyanthéa Comemorativa do oitavo aniversário de instalação do 2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos – Campinas, SP, Brasil. 1908.

Escolar “Dr. Quirino dos Santos”, em seu mais novo endereço, situado à Rua Costa Aguiar, também no centro da cidade, passou a atender mais 8 classes – totalizando 18 turmas. Vale destacar que a mudança de endereço se justificou, sobretudo, pelas condições de higiene e segurança reclamadas pela Inspeção do Ensino Público Paulista.⁹¹

De acordo com pesquisa realizada por Souza (1999), o 2º Grupo Escolar voltou a funcionar em 28 de agosto de 1907, no prédio adaptado do belo edifício onde residia a viscondessa de Campinas. O prédio possuía salas amplas, janelas largas por onde a luz e o ar penetravam facilmente. Divido em duas seções – uma feminina e outra masculina, possuía, também, salão de honra e gabinete do diretor.

O ingresso das meninas ao prédio se dava pela porta que dá acesso ao Largo da Matriz e a dos meninos pela porta de acesso à Rua Francisco Glicério.

Figura 18: 2º Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” - s/d



Parte do fundo do prédio⁹².

⁹¹ Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal de Campinas, Caixa de 1905. Fonte: Ofício do Secretário dos Negócios do Interior e Justiça.

⁹² Fonte: Polyanthéa Comemorativa do oitavo aniversário de instalação do 2º Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” – Campinas, SP. Brasil. 1908. Biblioteca Cezar Bierrenbach - Centro de Ciências Letras e Artes – entidade cultural particular organizada em 1901, por grupo de cientistas, artistas e intelectuais.

Figura 19: Prédio do 2º Grupo Escolar



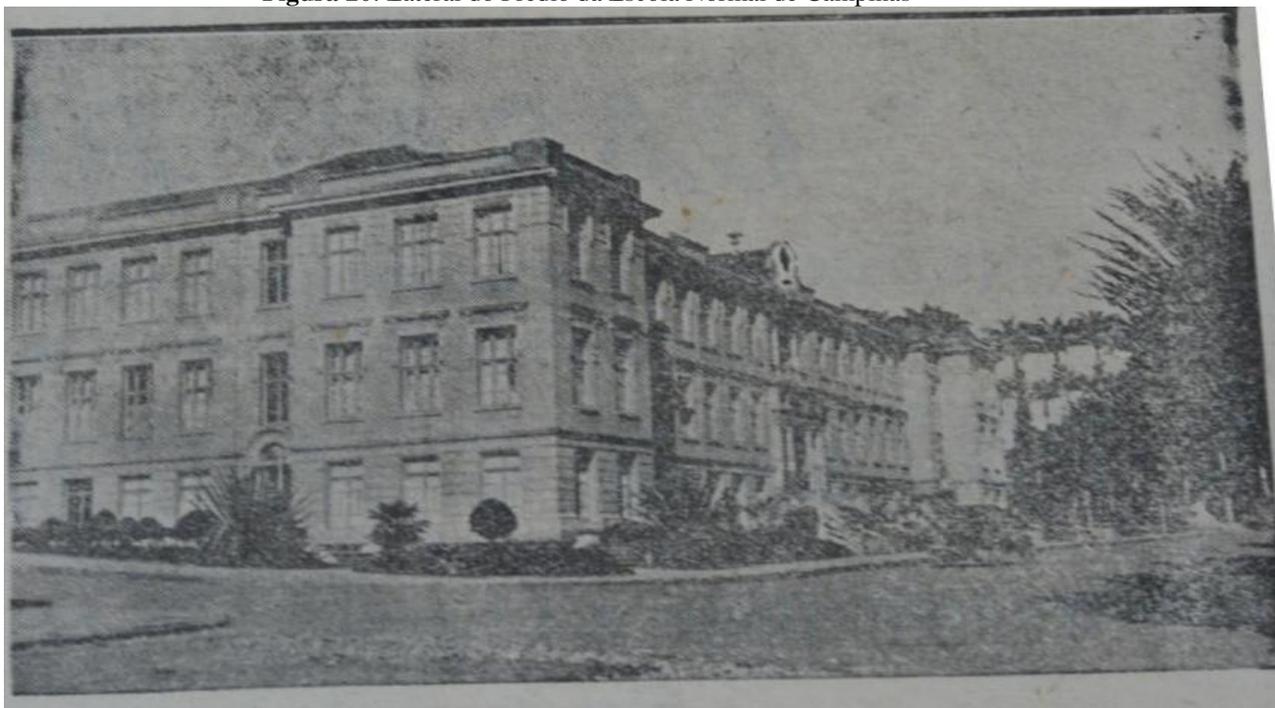
Posição de frente. Praça Largo da Matriz⁹³.

Reconhecido como lócus privilegiado para o estabelecimento da prática de ensino dos novos professores da cidade, a história de funcionamento do 2º Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”, se articula à história da Escola Complementar de Campinas, uma vez que, a partir de 1911, tal instituição se transformou em Grupo Escolar Modelo, Anexo à Escola Complementar (Decreto 2.072 de 10/07/1911). A nova escola-modelo permaneceu funcionando em seu antigo endereço, à Rua Costa Aguiar, até 1924 – momento em que se transferiu para o novo e majestoso edifício da Escola Normal de Campinas, construído num terreno que pertencia à Prefeitura de Campinas, localizado na Av. Anchieta s/nº, no Centro.⁹⁴

⁹³ Idem.

⁹⁴ A respeito da história da Escola Normal de Campinas ver os trabalhos de Pinheiro (2003), Teixeira Jr. (2005), Siqueira (2003), entre outros.

Figura 20: Lateral do Prédio da Escola Normal de Campinas



Sediado na Av. Anchieta - Centro⁹⁵.

Figura 21: Foto atual do prédio da Escola Normal de Campinas



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas⁹⁶

⁹⁵ Fonte: Correio Popular publicado em 25/12/1932. Centro de Memória.

A solicitação feita à Câmara Municipal de Campinas para a organização do 3º Grupo Escolar ocorreu concomitantemente ao pedido de fundação da primeira Escola Normal em Campinas, só que, neste caso, a criação do grupo escolar ficou em segundo plano já que o interesse político da época se concentrava na possibilidade de organização da escola complementar, solenemente inaugurada em 13 de maio de 1903.⁹⁷

Apesar da carência de novas escolas seriadas, a Câmara Municipal de Campinas, em acordo com o Governo Estadual, deliberou a instalação do 3º Grupo Escolar, somente sete anos mais tarde, após a instalação da Escola Complementar. Mas a quem se destinariam os bancos escolares do mais novo grupo?

Dentre os dados analisados por Carmonário (2008), é possível observar que boa parcela dos alunos, matriculados no ano de 1929, provinha de camadas populares, tendo em vista as profissões exercidas pelos pais, como: jardineiro, operário, boiadeiro, maquinista, soldado, confeitiro, cocheiro, tintureiro, encanador, vidreiro, pintor, carroceiro, condutor, chapeleiro, carteiro, açougueiro, alfaiate, sapateiro, tipógrafo, conferente, funileiro, chofer, ferreiro, artista. Em contrapartida, a mesma pesquisadora observa que havia alunos oriundos das camadas médias da população, cujos pais desempenhavam funções com maior prestígio econômico-social, como: empresários do comércio, funcionários públicos, dentistas, engenheiros, jornalistas, oficiais de justiça, professoras, advogados, industriais. Tal pesquisa referenda, ainda, que, em torno de 50% dos alunos eram filhos de pais estrangeiros, como italianos, espanhóis, portugueses, libaneses, sírios, alemães, franceses e argentinos.

⁹⁶ Fonte: Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf Acesso 25/09/2009.

⁹⁷ A esse respeito ver Jornal Correio Popular publicado em 15 de maio de 2003.

Figura 22: Fachada do 3º Grupo Escolar



Fonte: Exposição do Aniversário de 100 anos da Escola Estadual Francisco Glicério.

Situado à Rua Barreto Leme, nº 14 (hoje, nº 1225), esquina com a rua Dr. Quirino, região do central da cidade, foi inaugurado, num prédio alugado e sem ostentação, em junho do ano de 1910, o 3º Grupo Escolar, com a composição de 10 classes escolares – funcionando pela manhã a seção masculina e, à tarde, a seção feminina.⁹⁸

Se nos Grupos Escolares existentes em Campinas, situados na região central, o atendimento por série se fazia de forma integral – ou seja, um turno de aproximadamente 4 horas para cada série, como bem destaca Carmonário (2008) - as aulas nos bairros e arrabaldes, marcados notadamente pela presença hegemônica das escolas isoladas, receberam uma nova orientação, no que diz respeito à divisão do tempo escolar, isto é, à redução de pelo menos duas horas de estudo, como podemos observar a seguir:

E o melhor meio para que tal suceda, é estabelecer nas escolas isoladas uma divisão de tempo que, por sua vez, determine uma boa divisão de trabalho, afim de que o programa de ensino seja executado com perfeição. Assim é que o atual período diário das aulas precisa ser dividido em dois, frequentando o primeiro somente alunos analfabetos, e o segundo, também exclusivamente, alunos mais adiantados. Esta divisão do período escolar diário

⁹⁸ Os indícios sobre a história de instalação e funcionamento do 3º Grupo Escolar podem ser observados nos trabalhos realizados por Carmonário (2008), Souza (1991, 1997, 1998, 1999), entre outros.

viria, por duas razões, melhorar o ensino nas escolas públicas: 1ª – porque o professor encontraria mais facilidade em dirigir classes de adiantamento mais ou menos homogêneo: 2ª – porque a redução de horas para os alunos evitaria as frequentes faltas dos mesmos que, em geral, filhos de pais pobres, precisam auxiliá-los, com sacrifício da sua instrução. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1910-11, p. 48)

A escola primária pensada para esse tempo deveria funcionar em condições de produzir modificações no povo, fazendo-o evoluir de acordo com a condição de cada fração de classe – representada por alunos e suas devidas escolas. Assim, para os grupos escolares, que na época funcionavam na região central da cidade de Campinas, caberia um turno “integral”, destinado à aquisição de uma diversidade de saberes⁹⁹ e às isoladas, instituídas nos arrabaldes, destinava-se um tempo reduzido de dedicação aos rudimentos da alfabetização.

A escola pública primária, como instituição social, deve funcionar em condições de produzir modificação no povo, fazendo-o evoluir de acordo com o tempo e com as necessidades próprias de cada lugar, e nem há meio mais seguro e certo para este fim, do que a educação na sua mais ampla compreensão. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1910-11, p. 65)

Embora a concepção governamental paulista fosse pela defesa incontestável do agrupamento de escolas de primeiras letras, considerando a possibilidade de melhores resultados (ANUÁRIO DO ENSINO, 1910-11, p. 50), a cidade de Campinas manteve, em consórcio com o Estado, até os anos de 1920, o funcionamento de três grupos escolares na região central da cidade, enquanto que os bairros e arrabaldes mantiveram única e exclusivamente a hegemonia quantitativa das escolas isoladas.

A experiencia me tem demonstrado á sociedade, em 18 annos de tirocinio, que o typo de organização escolar mais perfeito, que melhores resultados apresenta é, incontestavelmente, o do agrupamento das escolas.

⁹⁹ Refiro-me ao conteúdo das matérias previstas como Linguagem, Leitura, Aritmética, Geometria, Desenho, Cartografia, Caligrafia, Geografia, História Pátria, Ciências Naturais e Físicas, Música, trabalhos manuais e Ginástica (ANUÁRIO DO ENSINO, 1910-11, p.40-46).

Se, entre 1908 e 1910, as matrículas, nos grupos escolares, somavam um total de 35.765 alunos, nas escolas isoladas, elas ultrapassaram a casa de 40.000 mil alunos¹⁰⁰. A partir de 1910, é possível observar um avanço no número de matrículas efetuadas nas escolas agrupadas, tendo em vista o projeto de investimento na construção de novos grupos escolares em todo o Estado de São Paulo, como descreve o quadro a seguir:

Quadro 9: Matrículas no ensino primário paulista (1910)

Instituições escolares no Estado de São Paulo	Nº de matrículas em 1910
Grupos Escolares	41.275
Escolas isoladas/reunidas	39.194
Particulares	28.648
Municipais	13.561

Fonte: Mensagem de Governo proferida por Fernando Prestes de Albuquerque - Presidente do Estado - em 14 de julho de 1910 (p. 6).

O fenômeno de ampliação do número de matrículas efetuadas nos Grupos Escolares se repete na cidade de Campinas muito embora seja acompanhado pelo franco funcionamento das escolas isoladas e reunidas ao longo dos anos de 1910 e 1930 que, aos poucos, são implantadas ao longo dos anos como podemos observar no quadro a seguir:

¹⁰⁰ Mensagem de governo. Presidente Manuel Joaquim de Albuquerque Lins (1909, p.8).

Quadro 10: Movimento de matrículas em escolas primárias estaduais em Campinas até 1918
(Souza, 1991, p.113)

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

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

Diante desse quadro é impossível negar o importante papel assumido pela política educacional paulista na difusão do ensino primário nos primórdios da República embora se constatem as francas diferenças estabelecidas para o funcionamento das escolas urbanas e rurais bem como, particularmente, as diferenças daquelas escolas primárias graduadas implantadas nas regiões centrais das cidades e das outras que terrivelmente se consolidavam nos bairros operários como podemos deflagrar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS

Parafrazeando Saviani (2006), dada à historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado de História. E, no âmbito da investigação histórico-educativa, essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica exercida sobre o fenômeno educativo, e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em História da Educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica. Nessa lógica, a chave de acesso para a compreensão da história de organização dos novos grupos escolares em Campinas se configura pela percepção do movimento histórico da totalidade de relações que o produziram.

Sabendo que toda e qualquer instituição escolar não é somente fruto de expressões singulares, particulares, individualizadas, mas, sim, copartícipe de projetos históricos normalmente vinculados a concepções de mundo que se opõem, é papel deste quarto capítulo compreender em que medida o ideário republicano paulista orienta/determina a gênese, a implantação e a consolidação das novas instituições de ensino público primário. O grande desafio, nesse caso, é o de tentar compreender a relação da escola com a sociedade em que está inserida, visto que nenhuma instituição escolar tem sentido em sua singularidade, se tomada por si mesma, além de considerar que toda e qualquer instituição escolar expressa interesses contraditórios, tanto os de ordem econômica quanto aqueles de ordem política, ideológica e cultural.

Desse modo, a produção deste capítulo recai sobre a análise da história de cada bairro e de seus novos grupos escolares, o que implica a divisão de, pelo menos, três sessões, sendo cada uma delas responsável pela alusão à história de organização dos bairros e pela gênese e pelo funcionamento das primeiras escolas seriadas de cada região.

Assim, este trabalho opera informações, sempre que possível, relacionadas ao movimento histórico de cada instituição de ensino. Neste caso, a análise circunscreve-se às

condições de funcionamento de cada grupo escolar, bem como à identificação e ao reconhecimento dos níveis e das categorias funcionais dos diversos profissionais envolvidos além da compreensão da camada social dos egressos e, por fim, o papel desempenhado por cada instituição escolar.

4.1. Marcas históricas da década de 1920: das escolas isoladas às escolas reunidas

Entre os anos de 1890 e 1930, o Brasil assumiu a liderança do monopólio cafeeiro diante de uma estagnação mundial, porém uma série de fatores acabou evidenciando o paradoxo de fragilidade, a dependência e a independência deste sistema de produção¹⁰¹.

Em decorrência dos bons preços praticados, a economia cafeeira paulista, por exemplo, vivenciou um surto no seu crescimento urbano e industrial, que foi interrompido pela crise econômica de 1914 e, depois, pela Primeira Guerra Mundial. O mercado europeu deixou de funcionar e os americanos forçaram a baixa do preço do café. Tal interrupção do comércio mundial gerou o afastamento momentâneo (do mercado) dos rivais norte-americanos e criou oportunidades para o recrudescimento do imperialismo americano. O mesmo aconteceu em meados dos anos de 1920 – uma nova crise mundial irrompeu, obrigando os países capitalistas a aumentarem suas taxas de importação, o que refletiu de maneira negativa em todas as atividades no Brasil.

Como consequência da crise, São Paulo exigiu que o Governo Federal contraísse empréstimos estrangeiros e estabelecesse uma política de defesa do produto, o que foi autorizado por Epiácio Pessoa, ao emitir papéis-moeda e, assim, garantir os preços dos produtos. Além disso, houve um empréstimo da Inglaterra de 9 milhões de libras, em 1921, para a complementação de medidas de valorização do café. Contudo, em 1929, uma crise mundial violenta, superior a todas as outras, provocou a queda de preços e de todo o sistema agrário político da Primeira República.

Diante da crise mundial, a economia brasileira vivenciou a insustentável crise do café e dos demais produtos de exportação, trazendo como primeiros efeitos um estado geral

¹⁰¹ A esse respeito ver Carone, 1972, p. 27 a 51.

de insatisfação e de descontentamento, que, rapidamente, se transformou em pânico e desespero (BASBAUM, 1997).

A falta de dinheiro e a queda do consumo mundial afetaram todas as atividades comerciais do país e não somente a do café. O crescimento da dívida e o avolumar-se da crise geraram a debacle, as falências e, em contrapartida, novas forças sociais foram arregimentadas, num movimento de oposição a uma economia essencialmente agrícola.

Assim, banqueiros, considerados os novos senhores, passaram a contar com o apoio de grande parte da burguesia industrial, das classes médias – em luta contra a proletarização; dos grupos intelectuais – desiludidos com os caminhos que a República estava trilhando, e, portanto, desejavam reformas; das Forças Armadas – cuja origem e o destino se achavam cada vez mais ligados às classes médias, e com uma grande parcela do proletariado.

Todas essas camadas sociais, que constituíam o povo, as quais haviam tomado consciência de si mesmas, desejavam impor a sua existência ao Governo, exigindo melhorias e reformas. Nasceu, então, a Aliança Liberal, visando à participação efetiva na vida política, econômica e social do país (BASBAUM, 1997).

A revolução de 1930 interrompeu brutalmente e subverteu a estrutura agrária dominante e a sua supremacia. Segundo Carone (1972), foi o fim de uma época e da hegemonia dos fazendeiros de café. A nova civilização urbano-industrial, que ascendeu, veio cumprir com o papel de disseminar novos padrões político, econômico, social e cultural e, nesse sentido, a escolarização foi tida como um elemento do subsistema cultural.

Para Nagle (1974), um fato fundamental, que não pode ser descartado na história da Primeira República, é a força desenclausuradora do ideário liberal que se compunha, basicamente, de dois elementos, em torno dos quais girava a luta para alterar o *status quo*: a representação política e a justiça – fundamentos considerados determinantes na recomposição do poder – e, portanto, um grande trunfo da Aliança Liberal na estimulação da atividade revolucionária de 1930.

O que estaria em jogo dali para frente era a decisão de avançar para uma civilização urbano-industrial ou preservar um modelo de sociedade agrário-comercial. Nesse caso, de um lado estava uma parcela social comprometida com a conservação das condições existentes, e, de outro, aqueles que, definitivamente, se contrapunham à ordem

social estabelecida, além de um terceiro grupo que lutava pela preservação e alteração parcial das condições dominantes.

Desse modo, Nagle (1974) observa que a Primeira República inaugurou a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e o resultado mais manifesto das transformações sociais foi o aparecimento de um inusitado entusiasmo pela escolarização e de um marcante otimismo pedagógico. Isso porque se acreditava na multiplicação das escolas, sendo, então possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e assim colocar o país no caminho das grandes nações do mundo, além da defesa de que determinadas formulações doutrinárias indicariam o caminho para a verdadeira formação do novo homem.

Se a concepção liberal de educação republicana dominou o pensamento e a política no final do século XIX no Estado de São Paulo a questão do analfabetismo facilita o surgimento de um movimento pela educação nos anos de 1920 e 1930. Do mesmo modo o ideário nacionalista no início do século recebe apoio de uma parcela de intelectuais preocupados com o processo de desenvolvimento do país. Para Saviani (2008) trata-se de um tempo de disputa hegemônica no campo educacional entre os denominados renovadores da educação¹⁰² e os representantes do ideário católico.

Para Moura (2000) com o ensino público primário considerado leigo, a perspectiva da Igreja Católica atingir a população infantil se reduziria caso não houvesse um esforço por parte da catequese, já que seria impraticável oferecê-lo numa instituição de ensino privado que pudesse ser gratuita como a pública, pois era impensável naquele momento histórico esperar alguma subvenção do Estado.¹⁰³

A consequência desse período foi o aparecimento de amplas discussões e reformas que passaram a atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução. Se, por um lado, o entusiasmo pela educação gerou, nos quatro cantos do país, impulsos que desencadearam longas e constantes discussões, produção de instrumentos de planejamento, recenseamentos escolares e a polarização de frequentes reformas educacionais¹⁰⁴ – por outro, o otimismo

¹⁰² A respeito do movimento dos renovadores da educação ver o trabalho de Saviani (2008).

¹⁰³ Salgado (2011) adverte que entre o final do século XIX e início do século XX a cidade de Campinas conta com a fundação e funcionamento de novas escolas católicas como é o caso do Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora (1897), Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909) e o Colégio Ave Maria (1930).

¹⁰⁴ Dentre elas estão a Reforma Carlos Maximiliano, Decreto nº 11 530 de 1915; a de João Luiz Alves – Rocha Vaz, Decreto nº 16 782-A, de 1925 e Reforma que criou a Universidade do Rio de Janeiro, Decreto de

pedagógico acabou por gerar a crença na virtude dos novos modelos e a introdução sistemática do ideário da Escola Nova pelo processo de oposição à escola tradicional, saindo em defesa de um currículo de natureza científica em substituição ao currículo humanista:

Assim, vale destacar, em consonância com Nagle (1974), que a inclusão de itens sobre a escolarização, nos programas de várias organizações, serviu para dar-lhes visibilidade, quando se levantavam os grandes problemas nacionais. Sob esse aspecto, as atividades da Liga Nacionalista de São Paulo constituem um bom exemplo já que observa a associação entre o poder da escola e as novas exigências políticas. Por isso mesmo, o propósito de trabalhar pelo desenvolvimento do ensino primário, secundário, superior e profissional, um dos itens de seus Estatutos.

Para a Liga paulista, o que interessava era a disseminação da escola primária, nível considerado essencial do sistema escolar, que proporcionava a aquisição dos direitos políticos. Era isso que explicava a constância com que seus líderes criticavam a aristocracia dos que sabem ler e escrever e combatiam o analfabetismo reinante, pelo qual a vontade nacional se substitui pela vontade de uma minoria insignificante que participa, vota e determina.

Desse modo, a importância dada à campanha da difusão da escola, nesse contexto, derivou-se das necessidades políticas; devido a ela, e não a outros argumentos, a alfabetização do povo ganhou importância. Toda a atuação da Liga foi motivada por essa exigência, manifestamente declarada, como se nota neste trecho de um dos seus relatórios (NAGLE, 1976, p.102-103):

É sabido que a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhes são conexas. A população brasileira é vítima na sua quase totalidade do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo intenso por todos os recantos do País, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política.

nº 14 343, de 1920; a Reforma Sampaio Dória (SP, 1920), a Lourenço Filho (CE - 1923 e em SP- 1930), a Anísio Teixeira (BA -1925), a Francisco Campos (MG - 1927), a Fernando de Azevedo (1928, DF), Carneiro Leão (PE - 1929)

Nos anos de 1920, o apito das fábricas se tornou mais forte. Braços “novos”, com novas ideias perceberam a força que tinham. A greve, o fuzil e o processo de urbano-industrialização criaram novas tensões. Será que o país começara a mudar? E como avançar diante do movimento da massa operária, liderada por ideias anarquistas e socialistas, que, passo a passo, lutava por melhores condições de vida, educação, moradia e salário? (TREVISAN, 2001).

Se a difusão do ideário revolucionário concentrava-se, sobretudo, nos sindicatos e nas escolas noturnas, a Liga Nacionalista definiu, como estratégia fundamental de oposição, em cooperação com os poderes públicos, a fundação de escolas primárias e profissionais, fundamentadas na cultura cívica e na celebração dos fatos nacionais, da obrigatoriedade do ensino da língua materna, da história e da geografia pátria, do escotismo, da educação física, além da defesa do serviço militar obrigatório, capaz de fazer frente ao perigo externo (TREVISAN, 2001; NAGLE, 1974). Tratava-se de um tempo de maior esforço para se incorporar ao Estado liberal uma orientação intervencionista, além de discussões e pressões para um amplo desenvolvimento do sistema público escolar brasileiro, já que pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos.

Desse modo, a fundação das Ligas Nacionalistas¹⁰⁵ cumpria um papel de difundir as pregações cívico-patrióticas, valorizando, essencialmente, a instrução do povo e a promoção da língua pátria, como um dos instrumentos de base da organização político-social, bem como os elementos fundamentais de manutenção da unidade e da cultura nacional.

Para os quadros de pensamento de percepção romântica, a ignorância cultural da população representava a causa de todas as crises e, por isso, clamavam: “pensai na educação, brasileiros”. Estava claro que, para os entusiastas, a educação do povo constituía a base primordial da organização social brasileira que emergia, ou seja, a instrução era a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos entre outros. A educação era concebida como instrumento capaz de salvaguardar a pátria; quanto aos

¹⁰⁵ Com sede em São Paulo, a Liga Nacionalista do Brasil propõe-se pela defesa da federação e unidade nacional, pela efetividade do voto e, principalmente, pela defesa ampla e irrestrita do ensino primário, secundário e profissional. O esforço em defesa da instrução popular fundamenta-se em considerações de natureza política já que o voto exigia o domínio da leitura e escrita, tendo em vista que a vontade nacional era representada por uma minoria que fala, vota e determina os rumos do país. (NAGLE, 1974; RODRIGUES, 2010).

empecilhos para a formação de uma sociedade civilizada, citava-se a grande massa analfabeta e o baixíssimo número de oferta de escolas públicas de ensino primário, secundário e superior – o que comprometia o alargamento na composição/formação das elites.¹⁰⁶

Em 12 de fevereiro de 1922, no jornal *A voz paulista*, em defesa da sua plataforma, Arthur Bernardes observou, entre outras questões não menos relevantes, o patriotismo e a grande causa nacional – a instrução pública primária e profissional como fatores determinantes na conformação de uma classe operária, tendo em vista, sobretudo, o aumento da produção (ver Anexos 28 e 29) e, conseqüentemente, o avanço industrial paulista.¹⁰⁷

Não nos iludamos – ou a União de acordo com os Estados resolve agir de um modo decisivo para a solução do problema do analfabetismo, ou este persistirá com tristeza para todos aqueles que não resumem o progresso do país no seu desenvolvimento natural. A intervenção da União no ensino primário faz-se cada dia mais necessária.

Esta intervenção de solidariedade nacional contra um dos maiores males da pátria é indeclinável dever de alta política, que pode ser cumprido por vários modos mediante acordos que forem celebrados. Bendita e fecunda será a despesa que para tal serviço for realizada. Ao lado, porém, do ensino primário, é preciso, como já disse, desenvolver o ensino profissional, dando por meio dele aos operários maior capacidade produtiva, que lhes melhorará o salário, ao mesmo tempo que aumentará o custo da produção. Será de grandes resultados a possível criação, em cada núcleo industrial de escolas para tal ensino, que devem ter um cunho eminentemente prático. (Arthur Bernardes, 1922)¹⁰⁸

A ampla defesa pela escolarização das crianças se transformava em objeto de destaque nas matérias de periódicos de circulação local¹⁰⁹. Desse modo, Júlio Moreno

¹⁰⁶ As novas ideias se desenvolviam antes de tudo em sua dimensão metodológica, com destaque, no processo de ensinar e aprender, do concreto, da observação e da atividade do aluno - princípios do escolanovismo. Como podemos evidenciar tais princípios expressamente patentes no Regulamento da Instrução Pública de 1923: “Na cultura intelectual deve ser dada toda preferência aos processos objetivos e práticas de ensino, procurando-se desenvolver o espírito de observação, verificação e de crítica dos fatos; educando a inteligência, não como mero armazenamento de noções, mas ensinando o aluno a aprender por si mesmo; fazê-lo observar, experimentar e executar; pô-lo em contato direto com as realidades, evitando a confusão perniciosa entre saber e dizer.” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA de 1923 apud NAGLE 1977, 284-285).

¹⁰⁷ A respeito do avanço industrial paulista, ver Anexos 28 e 29. Fonte: Folha de São Paulo, 07/09/1922.

¹⁰⁸ Apud Jornal *A voz Paulista* publicado em 12 de fevereiro de 1922. (Centro de Memória da Unicamp)

¹⁰⁹ Refiro-me ao *Semanário Crítico, Humorístico, Literário e Esportivo O Cometa*, que contava com a direção de Júlio Mariano, Ângelo R. Teixeira (Redator proprietário), Oswaldo Lago Faria (Redator Secretário) e Rogério Franco (Representante Geral).

(1924), redator do semanário crítico *O Cometa*¹¹⁰ observava que, se o mal se consubstanciava pela presença do analfabetismo, a luta estava decretada: combater o mal e a ignorância com escolas e livros. E, se a sabedoria era o adorno dos ricos, o conhecimento seria a riqueza dos pobres, visto que, para o jornalista, todo homem analfabeto é infeliz, escravo das ideias e, por isso, tende ao fracasso, já que se trata de um sujeito incapaz de discernir a verdade da mentira, o bem do mal.

Em todos os tempos e em todos os povos a ignorância é o que tem prevalecido como o pior dos males.

Todo o ser humano, envolto nesta opacidade, é infeliz, escravo de superstições e ideia desconexas. Não caminha, tateia: não progride, pelo contrário, atrasa.

Incapaz de pensar por si, de distinguir o bem do mal, a luz das trevas, vive mergulhado no caos e produz este aborto moral: a imbecilidade.

Para combater o mal da ignorância é que surgiu a imprensa... o livro... o livro para lermos, para, nele, cultivarmos a nossa inteligência e recebermos luz para descortinar os nossos ideais.

O homem deve saber defender a si, o seu lar, a sua classe e o seu país; não só defender com o seu físico, mas, igualmente, com a sua moral: pela palavra e pelas letras.

É muito comum no nosso meio operário, que os filhos apenas possam gaguejar na leitura algumas palavras e rabiscar meia dúzia de cadernos para que os pais digam logo:

- Meu filho já sabe ler e escrever, é quanto basta; não precisamos fazer delle um letrado; nós, os pobres, devemos pensar em outra cousa.

E da escola retiram o pequeno, que apenas sabe soletrar; e quando percebem-no inclinado aos livros saem com disparates:

- Não leias, filho, isto pode deixar-te louco. Não quero te ver mais com romances... coisas tolas!...

Eis o verdadeiro atraso para nossa classe: combater o bom princípio e defender o mal, a ignorância.

É certo que todos os pais devem fiscalizar a leitura de seus filhos, mas não devem proibi-los de lerem, pelo contrário, deverão estimular a inclinação pelos livros, aconselhando-lhes os bons autores, para que a criança não se perca com as leituras imorais, muito em moda, atualmente.

Com a boa leitura se aprende a ser bom cidadão e bom patriota. (MARIANO, 1924)¹¹¹

O reclame pela queima do *manto negro* – expressão típica dada ao analfabetismo que assolava a maioria da população – fazia jus à situação em que se encontrava grande parcela das crianças campineiras. Aliás, é assim, conforme o quadro a seguir, que o alto índice de analfabetismo fica registrado na história da educação da cidade, se observarmos o

¹¹⁰ Semanário *O Cometa*, de 24 de outubro de 1924. Campinas, SP. Para fins de pesquisa há pelo menos duas mostras deste periódico disponível na hemeroteca do Centro de Memória da Unicamp.

¹¹¹ Fonte: Jornal *O cometa* publicado em 05 de outubro de 1924.

total do nº matrículas realizadas nas Escolas Reunidas, nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas.

Quadro 11: Índice de analfabetismo presente nas escolas públicas estaduais na região de Campinas (1922):

Nº de Ordem	Denominação	Nº de Classes	Período de Funcionamento	Matrícula Geral	Matrícula de Analfabetos
ESCOLAS REUNIDAS					
1	Arraial dos Souzas	4	1	210	117
2	Bomfim	6	1	314	177
3	Cabras	3	1	158	88
4	Carioba	4	1	157	86
5	Carlos Gomes	3	1	159	89
6	Cosmópolis	3	1	160	90
7	Guanabara	8	2	416	200
8	Fundão	7	2	365	206
9	Hippodromo	8	2	412	231
10	Joaquim Egydio	4	1	208	116
11	José Paulino	3	1	156	115
12	Nova Odessa	5	1	260	144
13	Palmeiras	2	1	104	57
14	Rebouças	4	1	205	112
15	Uzina Esther	3	2	157	86
16	Vallinhos	5	2	260	145
17	Villa Industrial	6	2	315	175
18	Villa Americana	6	2	300	169
GRUPOS ESCOLARES					
19	Francisco Glycerio	9	2	461	182
20	Qerino dos Santos	8	2	459	181
21	3º Grupo	5	2	459	181
ESCOLAS ISOLADAS					
-	Urbana – 02	-	-	2.284	1.290
-	Distritais – 33	-	-		

Quadro adaptado pela autora com base nos dados do Anuário do Ensino (1922, p. 21, 37, 38 e 63)¹¹².

Se até 1922, Campinas contava com apenas 53 unidades escolares de ensino público estadual – nível primário –, sendo 3 grupos escolares, 18 escolas reunidas, 35 escolas isoladas, perfazendo um total de 5.042 matrículas, que movimento determinaria a história desse segmento de ensino? Seria o de estagnação ou o de organização de novos grupos escolares, tendo em vista o alto índice de crianças analfabetas que cursavam precariamente o curso primário nas escolas isoladas? Ou haveria a prevalência de reforma das antigas escolas isoladas, reunindo-as num único prédio – constituindo, assim, um maior

¹¹² A esse respeito ver Anexo de nº 42. Fonte Anuário do ensino paulista (1923)

número de escolas reunidas, a fim de qualificar o processo de alfabetização? Se a opção fosse pelo estabelecimento de novos grupos escolares, que bairros seriam priorizados para a instalação de “novas construções” ou adaptações? O centro, apesar de já conter três Grupos Escolares ou a periferia da cidade?

Essa não é uma questão tão simples, pois uma instrução qualificada para o povo poderia representar a superação daquele tipo de formação social.

Quadro 12: Situação escolar entre os anos de 1920 e 1923

REGIÃO 5. ^a — MUNICÍPIO DE CAMPINAS	
<i>Situação escolar em 1920:</i>	
Grupos Escolares	3
Escolas Reunidas	2
Escolas isoladas	76
Unidades escolares	126
Matricula geral	4.933
<i>Situação escolar em 1923:</i>	
Grupos Escolares	4
Escolas Reunidas	19
Escolas isoladas	49
Unidades escolares	179
Matricula geral	9.268

Fonte: Anuário do Ensino (1923, p. 323)

O Anuário do Ensino, em 1923, registrou um avanço significativo no número de matrículas realizadas nas escolas públicas da cidade, além da instalação de novas escolas reunidas, fruto da soma de antigas escolas isoladas, localizadas na periferia da cidade. Ao invés de grupos escolares, a opção inicial pela instalação de um maior número de escolas reunidas justificou-se, sobretudo, pela rapidez e economia que tal categoria escolar implicava. Assim, para evitar dúvidas, a Diretoria de Ensino advertia que tais escolas eram:

[...] estabelecimentos de instalação ligeira, são pequenos Grupos Escolares, econômicos e eficientes, como convém ao Estado. Penso que, tanto possível, as Escolas Reunidas devem substituir os Grupos escolares. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1922, p. 529)

O movimento de defesa estadual para a instalação de escolas mais econômicas ganhou força nos bairros e distritos da cidade de Campinas, considerando que, entre os anos de 1920 e 1930, foi evidente a diminuição do número de escolas isoladas e o aumento do número de escolas reunidas, ficando explícito o processo de adaptação que sofreram os “pequenos grupos escolares”, a partir da reunião das escolas isoladas existentes nos arredores da cidade.

Nesse sentido, o Livro de “Termo de Visitas” do 6º Grupo Escolar, instituído em 1925, no bairro Fundão, é testemunha real desse processo de fusão das escolas isoladas do bairro transformadas, em 1922, nas “Escolas Reunidas do Fundão”. Na época, o mesmo livro usado pelo serviço de Supervisão do Estado na “Escola Reunida do Fundão”, entre 1922 e 1924, servia de fonte de registro para as visitas de fiscalização no 6º Grupo Escolar.

Assim, em 1925, esse livro foi usado tanto para fiscalização das escolas reunidas quanto a do denominado 6º Grupo Escolar de Campinas, compreendendo o ensino primário gratuito num tempo de dois anos, conforme o estabelecimento da reforma do ensino na época.

Em razão do movimento de criação das escolas mais econômicas, é importante notar o quadro geral das escolas reunidas, no ano de 1923, considerando que tais escolas iriam garantir o avanço quantitativo da campanha de alfabetização, bem como o estabelecimento da gênese dos futuros grupos escolares, sediados nos distritos e nos bairros da cidade ao longo dos anos seguintes.

Quadro 13: Quadro geral das escolas reunidas em Campinas (1923)

RELAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS EM CAMPINAS (1923)					
Nº de Ordem	Denominação	Nº de Classes	Período de Funcionamento	Matrícula Geral	Matrícula de Analfabetos¹¹³
1	Arraial dos Souzas	6	2	266	170
2	Bomfim	6	2	291	194
3	Cabras	4	1	157	104
4	Carioba	4	1	168	41
5	Carlos Gomes	3	1	130	67
6	Cosmópolis	4	1	175	122
7	Fundão	6	2	310	184
8	Guanabara	8	2	321	163
9	Hyppodromo	8	2	425	228
10	Joaquim Egydio	3	1	145	97
11	José Paulino	3	1	143	93
12	Nova Odessa	4	1	189	100
13	Palmeiras	2	1	150	110
14	Rebouças	4	1	167	104
15	Usina Esther	2	1	185	161
16	Vallinhos	6	2	265	175
17	Villa Americana	8	2	322	194
18	Villa Industrial	6	2	320	220

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Anuário do Ensino (1923, p.534-35)

¹¹³ A esse respeito ver Anexo de nº 43. Fonte Anuário do ensino paulista (1923, p.534-35).

Com destaque para o grande número de alunos (as) analfabetos identificados, sobretudo, nos bairros da Vila Industrial, Vila Americana, Hipódromo, Fundão, Guanabara, Bonfim, Arraial dos Souzas, o quadro representa o estabelecimento das escolas reunidas em Campinas, que mantêm o caminho percorrido do rastro das plantações de café e, principalmente, das estradas de ferro, fruto do empenho e da força política dos donos de fazenda, negociantes e capitalistas que necessitavam escoar a produção agrícola e industrial – como bem ilustra o mapa a seguir.

Figura 23: Mapa do complexo ferroviário da região de Campinas



Imagem ilustrada pela autora. Fonte: Pró-Memória¹¹⁴

¹¹⁴ Acesso em 29 de novembro de 2011. Fonte disponível em: <http://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com.br/2009/08/curiosidades-sesmarias-e-latifundios-de.html>

Nesse mapa, é possível observar o complexo ferroviário situado na região de Campinas – a linha azul corresponde à estrada ferro Sorocabana, a linha laranja, à Mogiana, a linha amarela, ao ramal férreo campineiro; e a de cor verde representa a Estrada de Ferro Paulista. Sublinhados em vermelho é possível verificar a disposição dos distritos e bairros indicados no quadro anterior.

Kuhlman (1923), em seu relatório, considera que as estradas de ferro cortam as cidades em todos os sentidos, e as de rodagem, são artérias por onde escoam hoje, com a facilidade dos transportes, as riquezas do solo. Elas rasgaram as terras férteis do Estado, estabelecendo comércio entre as mais longínquas cidades de São Paulo, desde as orlas recortadas do litoral, às terras mais distantes como Mato Grosso, Paraná e Minas Gerais. Em contrapartida, o autor observa que:

[...] a escola não acompanhara tal desenvolvimento, fator importante, até então, do nosso progresso, como qualidade, deixara de o ser como quantidade. Estacionara nos centros populosos até então existentes. Não se deslocara, como necessário se fazia, para os sertões agora desbravados e colonizados, a desempenhar a missão de “abrasileirar o brasileiro” e assimilar o imigrante que em causa comum com a nossa gente vem trabalhar pelo nosso progresso, fazendo surgir, dessa união, a gente nova, brasileira pela língua e pelos sentimentos que a escola lhe deve inculcar através da história emocionante de nossa terra. (p.11)¹¹⁵

É interessante observar que nas zonas populosas do estado paulista, onde se destacavam municípios importantes pela sua população e pela sua riqueza comercial, industrial e agrícola, havia os que colaboravam com a campanha em prol da alfabetização, ao lado daqueles que não demonstravam interesse político na resolução desse problema. Em 1919, por exemplo, embora tal número fosse ainda insuficiente, a cidade de Campinas já construía seu 4º Grupo Escolar, enquanto a cidade de Rio Preto só registrava o funcionamento de um único Grupo Escolar.¹¹⁶

¹¹⁵ Relatório proferido pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São de Paulo, em 14 de maio de 1923. Anuário do Ensino. (1923)

¹¹⁶ Idem, p.14.

Rio Preto, por exemplo, rico e prospero municipio, tinha, em 1919, um Grupo Escolar com 10 classes e, em toda a vasta extensão de seu territorio, de 123.000 habitantes, uma unica escola isolada, a mixta rural da Fazenda Monte Bello. E como Rio Preto, poderiamos citar dezenas de municipios, cujas populações ruraes se viam privadas do ensino primario para seus filhos.

O mesmo relatório observava, ainda, que às populações urbanas, o ensino era dado em cursos de quatro anos, com grande dispêndio desnecessário para o Estado, pois, em sua maioria, os 3º e 4º anos dos Grupos Escolares funcionavam com um número insignificante de alunos, ao passo que jaziam ao abandono as populações rurais, sem escolas para a alfabetização de seus filhos. Na concepção da reforma, “o povo não queria mais de 2 anos de curso” já que as estatísticas anteriores à Lei nº 1750 de 08/12/1920, informavam que a imensa maioria dos antigos 3º e 4º anos, não apresentavam matrículas que compensassem o provimento das referidas classes. Desse modo, o Governo se justificava afirmando que:

Não seria, pois, patriótico, que se ocupasse um professor na regência de uma classe de 10 ou 15 alunos, quando nas proximidades houvesse núcleos de 40, 50 ou mais analfabetos. Cientificamente o curso primário completo, luxuoso para nós, é de 7 anos.

Assim a questão deixa de ser científica e passa ser econômica para um Estado que não tinha interesse em “dar muito a todos”. Por outro lado, o prazo estabelecido pela reforma¹¹⁷ de apenas dois anos de escolarização na escola primária, era um tempo reservado apenas para garantir as noções preliminares da alfabetização e, assim, tentar reduzir o alto índice do número de crianças incapazes de grafar com correção e clareza suas ideias.¹¹⁸

O que se dava até 1920, não era democrático, não estava de acordo com os ideais republicanos, nem consultava os altos interesses do Estado. Ao preclaro presidente de S. Paulo, quando da apresentação de sua candidatura, não escapou a necessidade inadiável da solução imediata do problema. À sua visão

¹¹⁷ Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei%20n.1.750,%20de%2008.12.1920.htm>
Acesso em 28 de setembro de 2011.

¹¹⁸ Ver Anexos 31-A e 32-A e B, referentes ao quadro de horário reduzido para o 1º ano do ensino primário.

extraordinária de administrador a questão se apresentou nítida e precisa. (KUHLMANN, 1923, p.16)

Discutida amplamente no Congresso do Estado paulista, instituiu-se a Lei de 8 de dezembro de 1920¹¹⁹ que, em seus quarenta e cinco artigos, encerrava medidas de alcance elevadíssimo. A difusão do ensino por todo o território do Estado, o melhor aproveitamento do trabalho do professor, a obrigatoriedade de matrícula e frequência, a rigorosa fiscalização por parte das Delegacias Regionais, a criação das diversas Escolas reunidas, a instituição dos cursos noturnos de alfabetização para ambos os sexos, a implantação do escotismo nas escolas, a instituição das caixas escolares, a nacionalização do ensino particular – medidas que, dali em diante, conformariam o ensino no Estado com grande expressão na cidade de Campinas.¹²⁰

Com a reunião de várias escolas em um só prédio, sob a direção de um professor, desapareceram alguns inconvenientes que, muitas vezes, se encontravam na escola isolada. Tornou-se ainda mais intensa a prática de fiscalização e, como consequência, houve uma maior cobrança no trabalho docente, embora, por outro lado, o professor fosse desobrigado de outros deveres que a escola isolada lhe impunha.

[...] a existência de ação diretora trará pronta assistência pedagógica aos professores e dará, como consequência, mais precisa orientação à marcha do ensino e à indispensável uniformização didática; o conhecimento mais perfeito do núcleo escolar, agora fácil, produzirá maior contacto entre a escola e a população e, por conseguinte, aplicação mais ampla da obrigatoriedade [...] (ANUÁRIO DO ENSINO, 1923, p.23)

A reunião das escolas isoladas numa única casa, instalada em núcleos mais populosos, e com grande número de analfabetos, constitui o arcabouço da reforma dos anos de 1920. A nova estrutura física de funcionamento das escolas passou a ser financiada pelo Estado, que, desse modo, completou sua obra de assistência, elevando, indiretamente, os vencimentos do professor, não mais desfalcado pelo preço do aluguel da sala, que antes lhe era cobrado.

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Quanto às orientações para o funcionamento do ensino nos grupos escolares e escolas isoladas ver anexo nº 31- A, B e C.

Figura 24: Mapa do Conjunto dos Distritos com a respectiva distribuição das escolas primárias (1926)



Mapa adaptado pela autora. Fonte: Anuário do ensino, 1926, p. 413.

A força-tarefa contra o analfabetismo durante os anos de 1920 concentrou-se no processo da lenta criação de novos grupos escolares nas cidades. Aos núcleos mais compactos de população escolar, foram destinadas as escolas reunidas – uma espécie de grupos escolares mais econômicos –, e nos núcleos menores, proliferaram as escolas

isoladas, sendo convenientemente fiscalizadas, providas e dirigidas por profissionais da Educação, tendo em vista a expectativa do avanço e da obrigatoriedade de matrícula e a frequência rigorosa dos alunos(as).¹²¹

Um dos fatos observados no movimento histórico desse período é que, se em bairros periféricos e determinados distritos, houve a instalação e o pleno funcionamento das novas “escolas reunidas” denominadas “pequenos grupos escolares mais econômicos”, no centro da cidade de Campinas, inaugurou-se, em 1925, mais um majestoso prédio, construído exclusivamente para o funcionamento do 4º Grupo Escolar, denominado “Orosimbo Maia” – localizado na Av. Andrade Neves, entre o nº 214 e nº 260, num terreno doado pela Câmara Municipal de Campinas, em 1910.¹²²

Entretanto, vale observar que a construção do novo prédio para o 4º Grupo Escolar teve início em 1913, mas só foi inaugurado em 1925. Por isso, suas atividades iniciais se desenvolveram, *a priori*, num prédio alugado na Rua Costa Aguiar, nº 1 – Centro, pois era alta demanda por vagas nas escolas públicas da região.

Figura 25: 4º Grupo Escolar de Campinas – 1938



Ao fundo, a Estação Ferroviária da Cia Paulista. Fonte: Bryan (2007, p. 7)

¹²¹ Ver Anexo 37 - referente ao profícuo percentual de frequência dos alunos que estudavam nos bairros Bonfim, Ponte Preta, Vila Industrial, Guanabara, Centro entre outros.

¹²² Vale destacar que os dados sobre a história de implantação do 4º Grupo Escolar de Campinas têm por base os trabalhos de Iniciação Científica desenvolvidos por Caetano (2008) e Bizarro (2009). Ver também Bryan (2007).

Figura 27: Fachada do prédio – 4º Grupo Escolar (1939)¹²⁴



Fonte: Bizarro (2009, p.27)



Fonte: Arquivo particular da autora (29/10/2009)

Os Livros de Matrícula (1923-1939), analisados por Caetano (2008), referendam a presença de alunos no 4º Grupo Escolar, sendo eles filhos de funcionários da Estação Mogiana, além dos filhos de outros operários como: alfaiates, comerciantes, ferreiros e carpinteiros, domiciliados nos bairros de Botafogo, Bonfim, Castelo e Vila Industrial. Embora houvesse a matrícula de um aluno estrangeiro, filho de um engenheiro alemão, a

¹²⁴ Bizarro, (2009, p.27).

pesquisadora observa que as matrículas são, na sua maioria, de brasileiros, e um número expressivo de descendentes portugueses e libaneses.¹²⁵

Figura 28: Grupo de alunas numa das salas de aula do 4º Grupo Escolar – Orosimbo Maia



Fonte: Arquivo do 4º Grupo Escolar em Campinas. s/d.¹²⁶

Figura 29: Grupo de alunos em ampla sala de aula do 4º Grupo Escolar



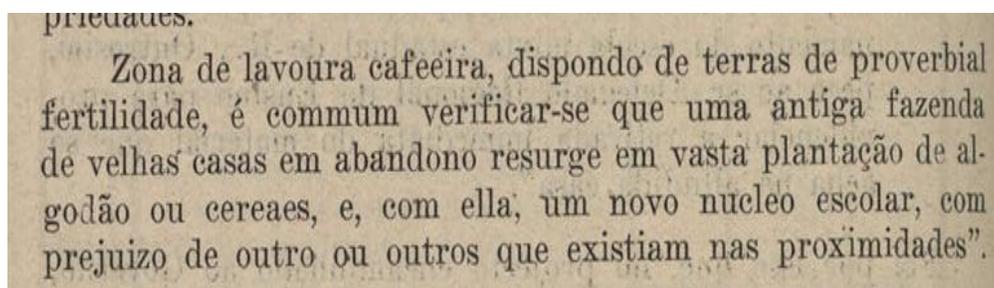
Fonte: Arquivo do Grupo Escolar. s/d.¹²⁷

¹²⁵ Caetano (2008, p.51).

¹²⁶ Idem, p.39

4.2. A ascensão dos novos grupos escolares na lógica de produção da cidade (1925-1935)

A lógica de produção espacial da cidade obedece tanto à fase de expansão quanto ao processo de declínio do café, bem como à mudança de cultura de plantações estabelecidas pelos novos proprietários de terra. Neste sentido, o processo de uso e de ocupação do solo, no início do século XX, em Campinas, foi determinado, fundamentalmente, pela instalação de novas casas de comércio, indústria, e novas pessoas que se fixaram na região, tendo em vista o crescente processo de urbano--industrialização. Esse processo foi revelado no discurso do Delegado de Ensino Regional (ANUÁRIO DO ENSINO, 1936-1937, p.118) quando adverte sobre um dos fatores determinantes no processo de desenvolvimento inicial da malha urbana campineira:



privadas.
Zona de lavoura cafeeira, dispondo de terras de proverbial fertilidade, é commum verificar-se que uma antiga fazenda de velhas casas em abandono resurge em vasta plantação de algodão ou cereaes, e, com ella, um novo nucleo escolar, com prejuizo de outro ou outros que existiam nas proximidades”.

Como bem adverte Lapa (1983), na obra *A Economia Cafeeira*, o fator urbano é momentaneamente espontâneo, como no caso do Vale do Paraíba e do Oeste de São Paulo, mas, pouco a pouco, passa a se associar à racionalidade dos empreendimentos – os sítios, por exemplo, são escolhidos em função do complexo cafeeiro – neste caso é preciso montar toda uma infraestrutura – viária, manufatureira, creditícia, comercial e de serviços em geral –, capaz de facilitar e viabilizar o projeto de recrutamento dos pequenos proprietários e, conseqüentemente, a mão de obra.

Assim, a cidade se desenvolveu numa estrutura agrária planejada como pré-requisito para a colonização, que, no decorrer do tempo, distribuiu-se ao longo dos leitos das vias férreas, oferecendo armazenamento de máquinas de beneficiar e de classificar o

¹²⁷ Idem, ibidem.

café¹²⁸, descaroçar o algodão e descascar o arroz (como é o caso da Fundação Lidgerwood e da Bierrenbach e Irmãos). Tal complexo urbano completava-se com a organização de escolas e, dentre elas, os Grupos Escolares, as farmácias, as igrejas, os bancos, os postos de saúde e as repartições públicas em geral.

À medida que o solo se esgotava, ocorria o fracionamento da grande propriedade, surgindo, em seu lugar, os sítios. Tal processo, possivelmente, oportunizou aos colonos detentores de renda o acesso à condição de pequenos proprietários e até de comerciantes (LAPA, 1983).

Em 1928, o interior paulista foi o responsável por aproximadamente 30% da produção industrial e por, pelo menos, 10% da indústria de transformação nacional. Nesse período, a cidade de Campinas se destacou como 2º polo mais importante do interior paulista, possuindo 325 estabelecimentos e empregando um total de 11.805 operários – o que corresponde à parcela de 8,5% do Estado. Com uma indústria têxtil expressiva, a cidade empregava uma margem de 5.262 operários, representando 44,6% do operariado da região.

No setor de transportes, observa-se a oficina de reparação e de montagem de vagões e locomotivas da Cia. Mogiana, da Sorocabana e da Cia Paulista. Na produção de máquinas e acessórios, tanto para a lavoura quanto para a indústria, operava a Cia. McHardy, com 283 funcionários. Entre as indústrias diversas, vale citar a fábrica de canetas, lápis e tintas com 100 operários e a fábrica de sabão e sabonete, a Companhia Gessy, com 113 operários (NEGRI, 1988, p. 68-71).

Das cinco fábricas de tecidos do Estado, duas delas funcionavam em Campinas: A Fábrica de tecidos de Seda Nossa Senhora Auxiliadora, localizada na Vila Industrial, e a Indústria de Seda Nacional,¹²⁹ com 1.000 operários, localizada entre os bairros da Ponte Preta e da Vila Industrial.

¹²⁸ Vale lembrar que a força econômica trazida pela instalação da rede ferroviária paulista, responsável pelo desbravamento de terras virgens, somada à importante função das máquinas de beneficiamento de café são responsáveis pela redução do custo de transporte e produção e, com isso, obtém-se a garantia do aumento da margem de lucro e, conseqüentemente, a potente acumulação do capital. (CANO, 2007).

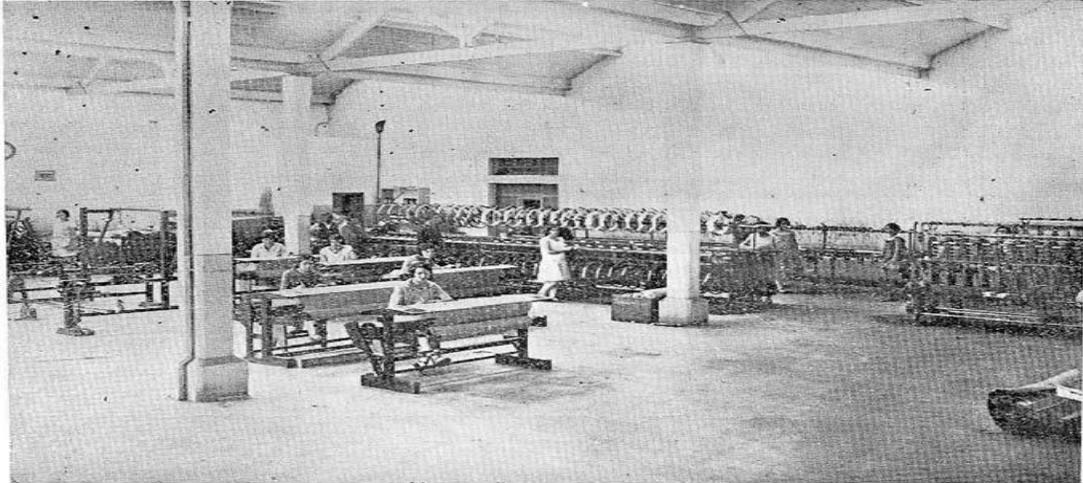
¹²⁹ A esse respeito ver Vichnewski (2004) e Negri (1988).

Fabrica de Tecidos de Seda “Nossa Senhora Auxiliadora”

FUNDADA EM 1936

Moraes, Nogueira & Cia. Ltda.

RUA SALLES OLIVEIRA, 135 * * * TELEPHONE N. 2945



Fabrica de Tecidos de Seda “Nossa Senhora Auxiliadora” — SECÇÃO — Preparação de fios

Figura 30: Fábrica de Seda Nacional (A maior do Estado)



Fonte: Jornal Gazeta de Campinas, 22 de janeiro de 1928. Centro de Memória da Unicamp.

A crise econômica mundial de 1929, a mais prolongada, contribuiu, também, para alterar as formas de uso e ocupação do solo. Neste caso, tornou-se visível a fragmentação

das grandes propriedades – recurso valioso e fundamental tanto para a acumulação do capital quanto para a sedimentação das novas classes sociais emergentes – o trabalhador assalariado, o pequeno comerciante, e os novos industriais – bem como para a organização do território urbano-industrial.

Como um recurso valioso, a divisão socioespacial operava numa conformação radial, definindo a partir de anéis concêntricos a localização das classes sociais. Quanto mais próximo do núcleo central, mais avançados e detalhados eram as normas de composição da fachada e mais abastadas e influentes eram os que ali residiam. No núcleo central as regulamentações se colocavam sobre as visões a partir do espaço público, sobre uma perspectiva de composições urbanas. Na periferia, onde se localizava a população operária, foram detalhadas as condições mínimas de urbanidade através do dimensionamento e estabelecimento de critérios dos programas e equipamentos no interior das propriedades, buscando disciplinar os *maus* hábitos da população. A perspectiva urbana estava presente no estabelecimento da disciplina das águas urbanas, na disposição dos resíduos e também na doutrinação. (CALDEYRO, 2007, p.13)

As análises geradas a partir da compreensão da história de organização do espaço urbano campineiro, articulada à história do capital imobiliário local, materializou a complexidade reclamada pelas transformações econômicas: a divisão social do trabalho e o estabelecimento do tão sonhado desenvolvimento pela via da urbano--industrialização.

A população urbana se expandiu. Em 1912, os registros acusam um contingente de 38.346 habitantes, já em 1920, o total era de 50.000 habitantes (BADARÓ, 1996). Neste caso, cabe a pergunta: de que forma a cidade de Campinas, assentada em novas relações capitalistas de produção, tentou dar continuidade ao processo de implantação e consolidação do ideário republicano, mediado pela política de reformas e tentativas de expansão do ensino público estadual paulista?¹³⁰

Se uma série de reformas no campo da política educacional paulista fora capaz de gerar mudanças na organização e no funcionamento administrativo e pedagógico da instrução pública primária, numa determinada época, o que dizer do papel dos novos grupos escolares que, gradativamente, se organizavam nos arredores do centro cidade de Campinas, entre os anos de 1925 e 1935? Esses grupos eram a expressão real do processo

¹³⁰ Refiro-me à gama de reformas ligadas à organização do ensino público primário implementadas ao longo dos anos de 1893 e 1933 pelo Governo Paulista - **1893** (Lei nº 169 de 07/08/1893), **1894** (Decreto nº 248 de 26/07/1894), **1904** (Lei nº 930 de 13 de julho de 1904), **1912** (Decreto nº 2225 de 16 de abril de 1912) **1919** (Lei nº 1710 de 27 de dezembro de 1910), **1920** (Lei nº 1750 de 08 de dezembro de 1920), **1925** (Lei nº 2095 de 24 de dezembro de 1925), **1927** (Lei nº 2269 de 31 de dezembro de 1927), **1932** (Decreto nº 5335 de 07 de janeiro de 1932) e **1933** (Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933).

de periferação do mais novo modelo de ensino primário – a escola seriada, regulamentada pelo poder público estadual paulista – cuja instalação se processou nos antigos arrabaldes da cidade de Campinas, uma vez que a região central já contava com o funcionamento de quatro grupos escolares como bem observamos anteriormente.

Figura 31: Mapa de Distribuição dos Grupos escolares nos bairros de Campinas (1897-1935)

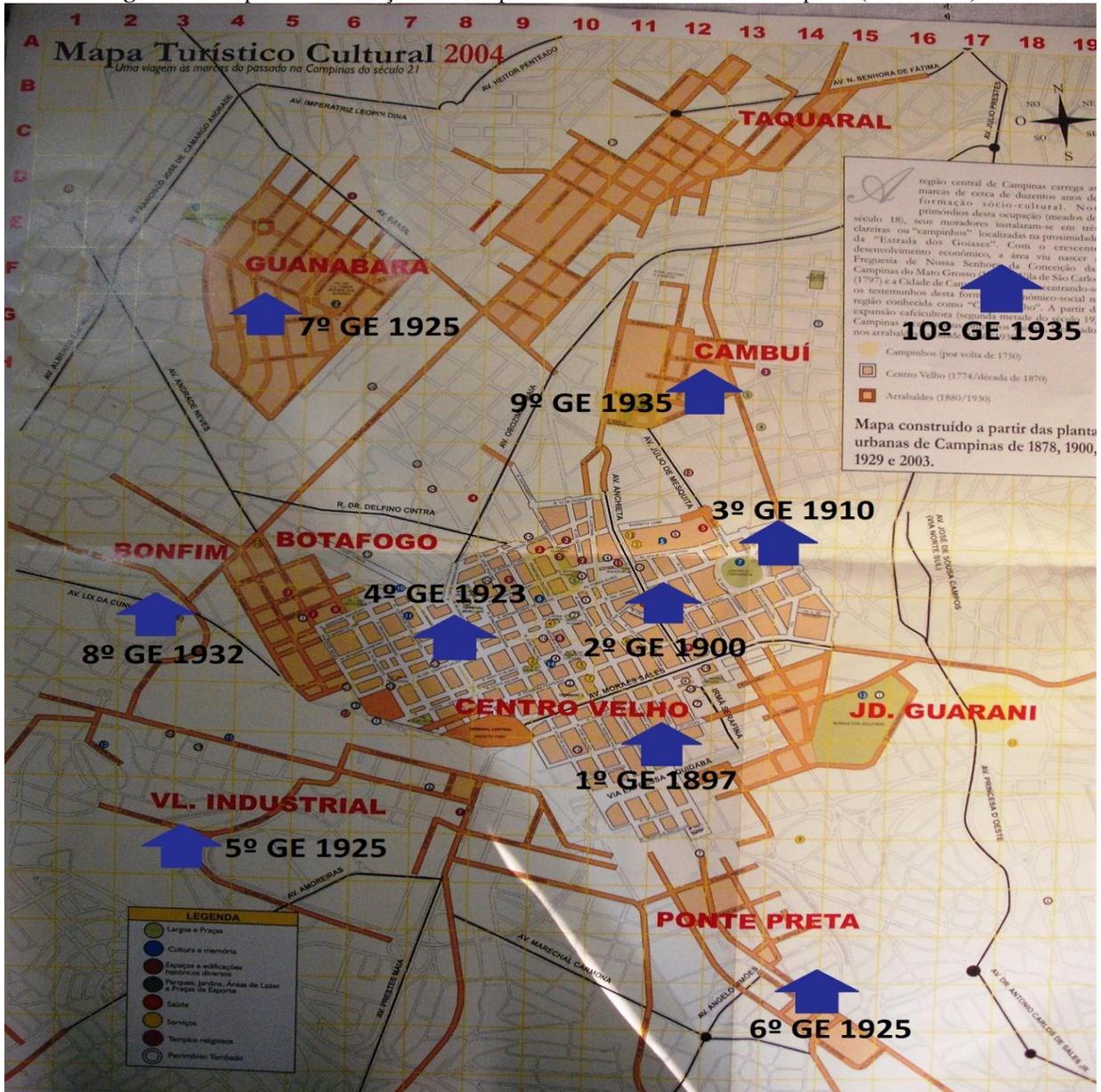


Imagem adaptada pela autora. Fonte: Mapa Turístico Cultural de Campinas¹³¹

¹³¹ A inserção do registro dos 10 primeiros grupos escolares (quadrados na cor preta) nos bairros de Campinas foi efetuada pela autora tendo por base o “Mapa Turístico Cultural de Campinas” de autoria de Pellicciotta at alli. (2004), construído a partir das plantas urbanas de 1878, 1929 e 2003, já na sua 5ª edição, que alás roteiriza a formação histórica, urbana e as diferentes representações gráficas dos testemunhos arquitetônicos que se sobressaem na malha urbana da cidade de Campinas. Vale ainda destacar que tal fonte documental

Tendo por base o fenômeno de expansão do ensino público primário, cujo desafio era erradicar os altos índices de analfabetismo que assolavam o país, chamou a atenção o processo histórico de periferização dos Grupos Escolares em Campinas, considerando a distribuição geográfica das escolas situadas nos bairros Vila Industrial, Bonfim e Ponte Preta, como podemos observar no mapa anterior. E este debate que conformará a produção dos itens a seguir de nº 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3. Mãos a obra!

4.2.1. O impacto do 5º Grupo Escolar no bairro da Vila Industrial

De acordo com o Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas, a Vila Industrial constituía um bairro proletário no final do século XIX, diretamente associado à instalação das Companhias de Estrada de Ferro Paulista (1872) e Mogiana (1874). Localizada numa região ocupada, originalmente, por um conjunto de cemitérios ao lado dos trilhos da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, o bairro marcou a gênese do primeiro lócus residencial destinado aos operários da cidade. Na origem desta ocupação, estabeleceram-se prédios da imigração (entre as atuais Ruas Sales de Oliveira e Pereira Lima) – que, posteriormente, foram utilizados pela companhia MacHardy e, mais tarde, pela Companhia Mogiana – além de terem sido construídos vários conjuntos de casas de propriedade da Companhia Paulista para uso dos seus operários.

Vale lembrar que, desde o final do século XIX, a região da Vila Industrial passou também a receber outras instituições como o Matadouro Municipal, a Companhia Curtidora Campineira de Calçados (1890), o Curtume Brasil, Cantusio e Campineiro, o Lazareto dos Morféticos, o Lazareto dos Varilosos e a Indústria Fabril, de propriedade de Antônio Correa de Lemos. Já no início do século XX, abriu-se o túnel de ligação entre a Vila Industrial e o Centro (1915), e vários edifícios foram transformados em oficinas da Companhia Mogiana. Datam das duas primeiras décadas do século, ainda, a construção (pela iniciativa privada) da Travessa Manoel Dias (1908) e da Travessa Manoel Freire

acumula dados de diversas categorias como: Bairros e Distritos Rurais; Cultura, Bosques e Parques; História e Memória; Largos, Praças, Templos Religiosos; Serviços.

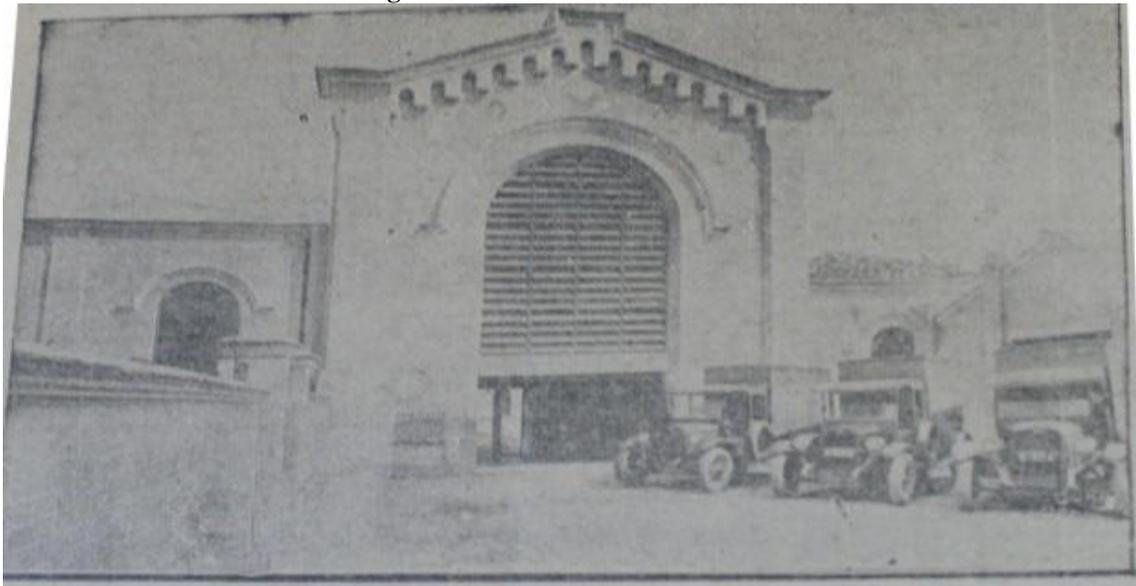
(1918), para a venda aos ferroviários da Companhia Mogiana.¹³² Atualmente, essas vilas estão tombadas pela Resolução Municipal nº 19 de 24/11/1994.

Figura 32: Curtume Brasil – Bairro Vila Industrial



Fonte: IFCH – Unicamp – AEL (Arquivo Público- Edgard Leuenroth)

Figura 33: Matadouro – Vila Industrial



Fonte: Centro de Memória da Unicamp¹³³

¹³² A respeito da história da Vila Industrial ver Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas (CONDEPACC). Disponível em: http://2009.campinas.sp.gov.br/cultura/patrimonio/bens_tombados/processo_003_90/ - acesso em 20/05/2010.

Figura 34: Vila de operários (Bairro Vila Industrial)



Fonte: IFCH – Unicamp – AEL (Arquivo Público - Edgard Leuenroth)

Bittencourt (2009), ao investigar a história do desenho urbano de Campinas, declarou que, entre os anos de 1916 e 1926, a cidade mudou o padrão de urbanização, iniciando uma nova etapa do crescimento urbano, impulsionada pela demanda de espaços para a realização de novas construções, sobretudo no que diz respeito ao franco processo de loteamentos. Em 1916, a Vila Industrial já contava com 445 edifícios, seguida pelos bairros da Ponte Preta com 204, Bonfim com 170, Guanabara com 124 e o Taquaral com 92 edifícios.

Do mesmo modo, Bittencourt (2009) verifica que, entre os anos de 1920 e 1929, o número de indústrias de transformação avançou de 58 para 93 e o número de operários ascendeu de 1.340 para 2.625 – crescimento capaz de determinar o amplo processo de loteamentos nas áreas de arrabaldes.

É no movimento dessas construções que se tem a notícia do funcionamento de pelo menos 5 escolas isoladas, instaladas em diversas casas do bairro Vila Industrial e que, por volta de 1922, tais escolas se reuniram num único prédio, com a denominação de “Escolas Reunidas do Hipódromo” sob a direção do Professor Luiz Galhardo. “Não tarda

¹³³ Correio popular, 3/09/1939. Disponível no Centro de Memória da Unicamp.

muito, porém, a criação de mais 3 classes, sendo nomeadas a seguir mais 3 novas professoras”.¹³⁴

Instaladas oficialmente em 01/02/1922, na Rua 24 de maio nº 727, Vila Industrial, as escolas reunidas iniciaram suas atividades com 8 classes, totalizando 279 matrículas – sendo 146 meninos e 133 meninas. Entre maio e junho do mesmo ano, foram criadas mais duas classes. Desse modo, em 1925, com 10 classes, tais escolas reunidas foram elevadas à categoria de Grupo Escolar com a denominação de 5º Grupo Escolar.

O grupo escolar da Vila Industrial nasceu num período em que o governo paulista repensa a política de funcionamento das escolas normais e do ensino primário observadas no Decreto lei nº 3858 de 11 de junho de 1925.¹³⁵

A nova legislação desse modo previa para os grupos escolares um tempo total de 4 anos enquanto que as demais escolas – refiro-me neste caso as escolas reunidas (urbanas ou rurais) e escolas isoladas – um tempo de apenas 3 anos de atendimento escolar. Guardada as suas especificidades todas essas escolas destinavam-se a formação inicial “obrigatória e gratuita” de crianças com idade entre 7 e 12 anos.¹³⁶

Se a orientação para a instalação de escolas isoladas previa um número de pelo menos 20 a 30 crianças pertencentes a núcleos analfabetos num raio de 2 km, a implantação de escolas reunidas ou grupos escolares dependeria de, no mínimo, 300 crianças num raio também de 2 km, considerando a possibilidade da organização de, no mínimo, 8 classes.

Quanto ao professor que deveria atuar na escola primária graduada, a política educacional, instituída em 1925, recupera de certa forma as orientações previstas desde os anos de 1890 quando se refere ao tempo de experiência no magistério que cada um deles deveriam apresentar. Para o governo do Estado¹³⁷, o docente deveria iniciar seu tirocínio obedecendo as seguintes prescrições:

¹³⁴ Relatório manuscrito, localizado no Arquivo administrativo do 5º Grupo Escolar. (s/d).

¹³⁵ Ver também Relatório do Governo Carlos de Campos, apresentado ao Congresso Legislativo em 14 de julho de 1925.

¹³⁶ Decreto 3858 de 11 de junho de 1925, artigo nº 18 inciso 2.

¹³⁷ Relatório do Governo Carlos de Campos, apresentado ao Congresso Legislativo em 14 de julho de 1925.

- 1.º anno de exercicio: escola rural;
- 2.º anno de exercicio: escola urbana do interior;
- 3.º anno de exercicio: adjuncto de grupo escolar do interior;
- 4.º anno de exercicio: director de escolas reunidas do interior;
- 5.º anno de exercicio: director de grupo escolar do interior, de 4.ª categoria;
- 6.º anno de exercicio: director de grupo escolar do interior, de 3.ª categoria;
- 7.º anno de exercicio: director de grupo escolar do interior, de 2.ª categoria;
- 8.º anno de exercicio: director de grupo escolar do interior, de 1.ª categoria.

Em acordo com as orientações da época, o 5º Grupo Escolar da Vila Industrial seguiu funcionando entre os anos de 1922 e 1939 com uma equipe de professores adjuntos e substitutos-efetivos, conforme mostram os quadros a seguir.

Quadro 14: Quadro dos professores adjuntos - 5º Grupo Escolar - Vila Industrial (1922-1937)

Professores Adjuntos	Data de Nomeação	Início do Exercício
Judith Rocha Prado	6-2-922	11-2-922
Alice Sarmiento	6-2-922	12-2-922
Cinira Sarmiento	25-9-924	1-10-924
Alice Aguiar	28-8-922	1-9-922
Amalia de Abreu	12-1-927	1-2-927
Celestina de Toledo Cunha	12-1-927	1-2-927
Edith Sidow	26-1-928	4-2-928

Durvalina Corrêa Lemos	23-8-928	1-9-928
Belmira Valente	6-12-928	1-2-929
Hilarina Miranda Hoffmann	20-2-930	1-3-930
Cinira Bittencourt de Abreu	17-3-932	29-3-922
Maria Ribas	26-1-937	11-2-937
Valentina Rocha Prado	16-3-937	23-3-927
Felinto Padilha de Souza Aranha	15-6-937	1-7-937
Maria de Lourdes Damasio	21-8-937	9-9-937
Ceci Ribas	5-10-937	12-10-937

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Arquivo do 5º Grupo Escolar.

Quadro15: Quadro de Professores Substitutos – efetivos – 5º Grupo Escolar - Vila Industrial (1925-1939)

Professores Substitutos-Efetivos	Nomeação	Início do exercício	Saída
Ana Francisca de Oliveira Santos	27-2-925	11-3-925	4-925
Albertina Dias Rosa	18-2-926	22-2-926	8-926
Zoé de Araujo Campos		20-7-929	11-932
Haidée Bueno Rangel	15-2-930	25-2-930	7-930
Maria Pacheco de Toledo Silva	24-5-930	1-6-920	5-921
Medina Fucheco e Silva	18-2-931	25-2-931	5-931
Maria Nazareth de Souza Nogueira	2-3-931	10-2-931	7-935
Jaci de Toledo Pacheco e Silva	26-2-934	5-3-934	11-935
Maria Aparecida Gurgel Aranha	26-5-931	30-5-931	9-931
Ondina Orito	26-5-931	3-6-931	10-931
Aida Vitali	11-7-931	18-7-931	11-931
Aida Vitali	15-7-933	27-7-933	10-936
Maria Antonia Portugal de Souza	8-8-931	17-8-931	3-935
Francisco Otaviano Filho	-	28-9-931	2-932
Elza Vieira Duarte	23-1-933	1-2-933	9-933
Leonor de Oliveira Santos	3-2-933	7-2-933	7-933
Maria Adeonice Bueno	1-4-933	17-4-933	7-934
Maria Adeonice Bueno	-	29-5-935	9-935
Araci Bueno Melo	24-8-932	1-9-933	9-935
Edith Rocha Prado	16-3-934	3-4-934	7-935
Mafalda Milani	27-2-935	20-3-935	4-937
Mafalda Milani	1-7-937	7-7-937	5-939

Angelina Valentina Ficoloto	25-3-935	12-4-935	1-936
Angelica Abdalla	16-4-935	6-5-935	6-935
Joaquim Teixeira Cunha	15-1-936	1-2-936	6-936
Clarice de Toledo Aranha	21-1-936	1-2-936	6-937

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Arquivo do 5º Grupo Escolar.

Apesar do grande fluxo de entrada e saída de professores é possível observar a grande demanda por vagas no novo grupo escolar do bairro Vila Industrial. O movimento de matrícula na escola graduada avança progressivamente entre os anos 1925 e 1937 e o nº de classes sofre duplicação como mostra a tabela a seguir:

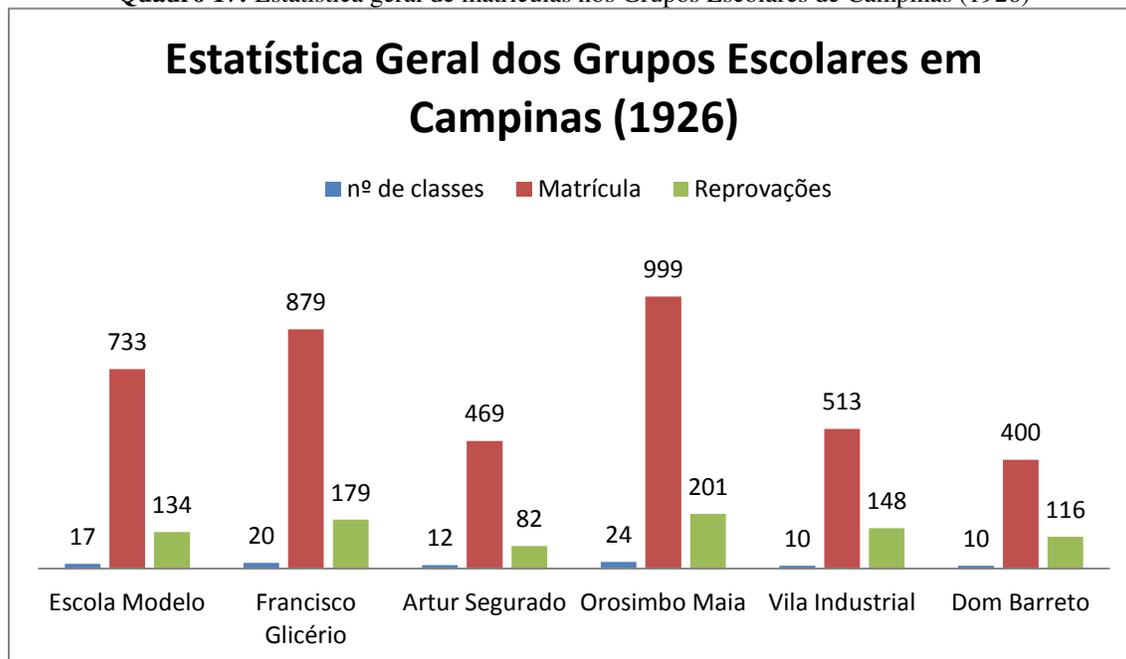
Quadro 16: Movimento de Matrículas – 5º Grupo Escolar – Vila Industrial (1925-1937)

Ano	Seção Masculina	Seção Feminina	Nº de classes
1925	178	168	10
1927	240	262	14
1928	255	306	16
1931	346	370	19
1937	382	346	20

Fonte: Relatórios do Movimento Escolar - arquivo do 5º Grupo Escolar

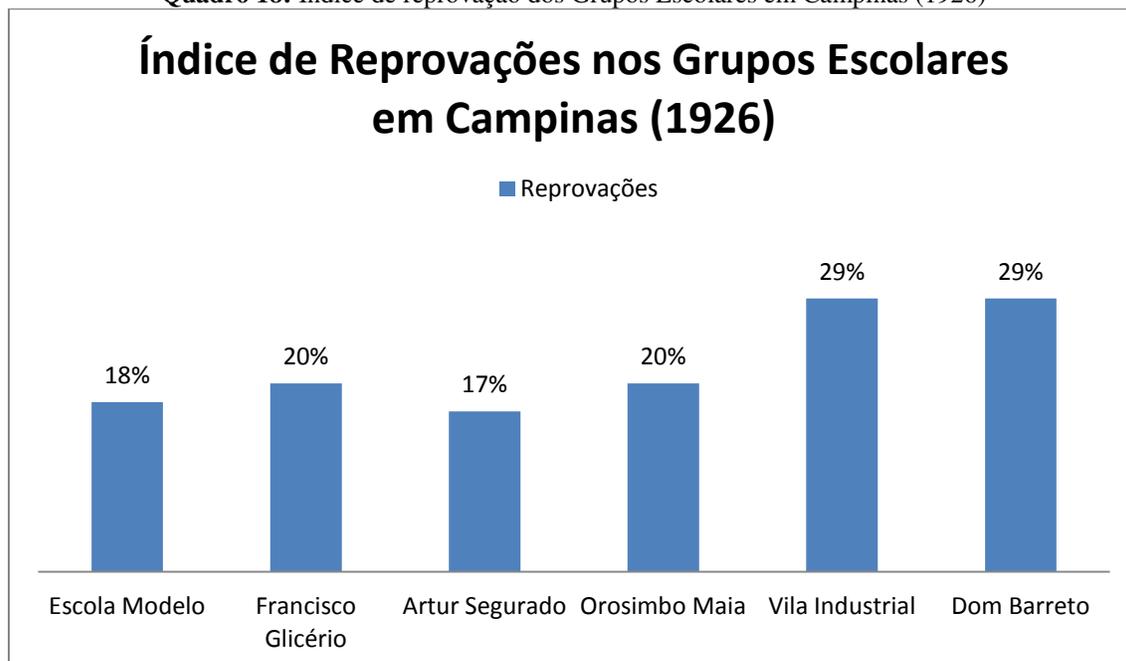
Se, de um lado, é possível verificar a grande demanda por vagas, por outro, observa-se o alto índice de reprovação, sobretudo dos alunos matriculados em bairros periféricos como demonstra o gráfico disponibilizado nas tabelas a seguir:

Quadro 17: Estatística geral de matrículas nos Grupos Escolares de Campinas (1926)



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Irmãos Ferraz. São Paulo, 1926.

Quadro 18: Índice de reprovação dos Grupos Escolares em Campinas (1926)



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Irmãos Ferraz. São Paulo, 1926.

Numa análise detida sob o movimento de matrículas do Grupo escolar da Vila Industrial é possível notar que, com os passar dos anos, o índice de aprovação avançou para um percentual de aproximadamente 60%. Desse modo, os dados da tabela a seguir facilitam

a verificação de um panorama referente ao crescente índice de promoção dos alunos matriculados entre os anos de 1922 e 1933.

Quadro 19: Movimento de promoção dos alunos do 5º Grupo Escolar (1922-1933)¹³⁸

Data	Matriculados	Promovidos	Porcentagem
1922	244	122	35,45
1923	293	76	25,35
1924	315	123	39,04
1925	347	167	43,12
1926	355	202	55,26
1927	460	319	62,34
1928	520	335	64,42
1929	500	339	65,30
1930	529	302	57,00
1931	578	372	65,00
1932	629	310	48,58
1933	624	387	62,00

Fonte: Relatório sobre o movimento de promoção de alunos. Arquivo do 5º Grupo Escolar

Figura 35: Grupo de alunas do 3º ano do 5º Grupo Escolar – Vila Industrial



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Antonio Vilela Junior (5º Grupo Escolar - s/d)

¹³⁸ Fonte: Relatório sobre o movimento de promoção de alunos. Arquivo do 5º Grupo Escolar.

De acordo com o livro de matrículas, foi possível mapear a identidade dos alunos matriculados entre os anos de (1925-1930). Desse modo, verificamos que a maioria desses alunos eram descendentes de portugueses e italianos e filhos de trabalhadores do comércio, empregados domésticos, jardineiros, limpador, além de maquinistas, carpinteiros, construtor, carroceiros, ferroviários, pipoqueiros, lavrador entre outros, como negociantes, leiteiros, guarda-trem, foguista, caldeireiros, chofer, aposentados, entre outros mais.

Mas como era a escola onde tais crianças passavam uma parte do seu dia? Tratava-se de um lindo templo de civilização, com confortáveis salas de aula, com ampla sacada, vasta biblioteca, um grande pátio para a realização de atividades de recreação e educação física, como foi o caso do primeiro e do quarto grupo escolar, observados nas páginas anteriores deste trabalho, ou se tratava de mais uma escola de fachada, como bem destaca Soares (1920) em seu trabalho intitulado “Escola de Fachadas: Crítica da organização das escolas públicas do Estado de São Paulo” – ao se lembrar das escolas isoladas, com salas de aula absolutamente antipedagógicas, condenadas pelos próprios Inspectores Sanitários?

O prédio destinado ao funcionamento do 5º Grupo Escolar, que atendia aos filhos dos trabalhadores, era um galpão antigo, coberto com telhas e forro de madeira situado num terreno de forma irregular, tendo 15,06 metros de frente, 50 metros da frente aos fundos (de um lado), e do outro com 28,50 metros, perfazendo um total de 1.159 m², cuja área construída era de 550 m². O galpão improvisado para o funcionamento da escola apresentava “um pavimento até o meio e dois nos fundos”, sendo “o pé direito primeiro com 4 metros e o segundo com 2 metros e meio”, construído com “material de 2ª categoria”. Possuía de frente 3 portas, 1 janela, além de uma escada de cimento. As 9 privadas situavam-se fora da área do prédio. (Relatório Manuscrito-s/d – Arquivo do Grupo Escolar da Vila Industrial)

A arquitetura do prédio compreendia o funcionamento de 11 salas de aula com insolação normal – sendo uma com menos de 35 metros destinada à educação infantil, 8 salas de 35 a 40 metros e 2 salas de 48 m²; além da sala da direção escolar, sala dos professores, refeitório, porão para depósito, 1 sanitário, 2 lavabos, 3 bebedouros, 4 lavatórios, sem nenhuma privada no interior do prédio.

Para garantir o funcionamento das aulas em melhores condições, o prédio alugado pelo Governo do Estado, sofreu algumas reformas: em 1933, a reforma dos portões e

pilares; em 1937, a reforma que construiu novas salas de aula; em 1952, a última reforma, destinada às “amarrações” a fim de facilitar o “reforço” das instalações do prédio.

Fundada em 1936, a biblioteca escolar foi feita por particulares, como é o caso do Sr. Antonio Benedito Leite, porteiro do 5º Grupo Escolar, responsável pela produção de 16 cadeirinhas e 4 mesas, além da arrecadação encaminhada pelos professores da própria escola, e da doação, em dinheiro, angariada nas festas produzidas pela Instituição.

Desse modo, a biblioteca mantinha, em seu acervo, organizado em duas estantes transformadas em armários, 111 livros infantis sobre viagens, fábulas, contos de fada e aventuras, além das leituras morais e cívicas; e 98 livros de consulta para os professores. O horário estabelecido para o seu funcionamento dependia da presença de um professor, já que a casa não contava com nenhum outro tipo de profissional capaz de mediar o uso daquele espaço entre às 9 e 10 da manhã e de 15 às 16 da tarde.¹³⁹

Uma manchete de jornal¹⁴⁰ nos remete aos demais indícios da história de funcionamento do 5º Grupo Escolar, localizado no bairro da Vila Industrial, até meados dos anos 60. Tal matéria observa que o prédio desse Grupo Escolar funcionava desde 1922 no mesmo edifício – em lastimável estado de conservação, considerando que suas instalações não preenchiam as mínimas exigências de ordem pedagógica nem mesmo de higiene. Lembra ainda que as escadas de madeiramento corroído ofereciam riscos de acidentes aos escolares. Para o autor da matéria, a escola apresentava diversas irregularidades, porque sua arquitetura não fora projetada originalmente para o funcionamento de uma instituição escolar.

Suas instalações, em consequência, não preenchem em absoluto as mínimas exigências de ordem pedagógica e mesmo de higiene, pois desde as salas de aula às instalações sanitárias, pátio de recreio ou refeitório, o edifício encontra-se em lastimável estado de conservação. A pintura externa é praticamente inexistente, vidros quebrados foram substituídos por pedaços de papelão ou plásticos, escadas de madeiramento corroído oferecem perigo constante de acidentes aos escolares, e paredes há que apresentam trincas acentuadas. (Recorte de Jornal,s/d)¹⁴¹

¹³⁹ Relatório sobre a história de funcionamento da biblioteca. Disponível no Arquivo do próprio Grupo Escolar.

¹⁴⁰ Jornal localizado no Arquivo do 5º Grupo Escolar. Por se tratar de um recorte de jornal arquivado em precárias condições, não foi possível capturar a data e o nome do periódico. (ver Anexo 39 - de A a H.)

¹⁴¹ Ver Anexo 39 - de A a H.

Apesar da existência de uma verba municipal destinada à construção de um novo edifício, capaz de sediar o 6º Grupo Escolar, o terreno doado pela municipalidade, para execução das obras situava-se na extremidade do bairro, oposta àquela em que atualmente o grupo funcionava, localização com a qual os moradores do bairro, em sua maioria, não concordavam. E, a fim de não desagradá-los, foi que se mantivera silêncio em torno dessa problemática.

Outra observação feita pelo redator relacionava-se à escada e, também, aos alpendres existentes – já que ofereciam perigo iminente de acidentes as crianças, pois seus assoalhos corroídos pelo tempo não ofereciam a mínima segurança. Se não houvesse uma rigorosa fiscalização, ocorrências desagradáveis já se teriam registrado. Do mesmo modo, existia a reclamação quanto às instalações sanitárias, as dependências da copa e o custeio do lanche, para os alunos do 5º Grupo Escolar.

Por outro lado, as instalações sanitárias em uso há mais de 30 anos [...] experimentassem trabalhos [...] modelação, oferecem risco à saúde dos escolares, porquanto infectas. Também as dependências em que funciona a copa do estabelecimento, para fornecimento de lanche aos alunos primam pela falta de conforto higiênico. Não bastassem todas essas deficiências, escasseiam ainda recursos para fornecimento de alimentação adequada às crianças, pois a verba de Cr\$ 800,00 que a L.B.A. concede com essa finalidade é insuficiente até mesmo à aquisição de um copo de leite. (Recorte de Jornal,s/d)¹⁴²

Após 40 anos de funcionamento num prédio adaptado, o 5º Grupo Escolar da Vila Industrial recebeu, por parte da Prefeitura de Campinas, a doação de um terreno com 3.552 m², circundado pelas Ruas Francisco Teodoro, Rangel Pestana e Conselheiro Gomide, para a construção de uma nova sede. Assim, em dois anos, a obra do novo prédio já estava pronta e inaugurada pela Construtora e Comercial Sobreana S/A.

Como podemos observar nas imagens a seguir, o novo prédio foi projetado para o funcionamento de no mínimo 15 salas de aula, sendo 7 salas no primeiro piso, e 8 no mezanino, além de uma sala designada ao uso da Diretoria escolar, uma sala para a biblioteca, uma sala para atendimento odontológico, um pátio (coberto) com um pequeno palco e uma área recuada para a instalação de uma modesta cozinha e refeitório para uso dos alunos.

¹⁴² Idem.

Figura 38: Imagem do pátio coberto e mezanino - única área de circulação dos alunos. – 5º grupo escolar



Fonte: Arquivo pessoal. Registro fotográfico realizado em 2009.

Figura 39: Imagem do refeitório escolar – 5º grupo escolar



Fonte: Arquivo pessoal. Registro fotográfico realizado em 2009.

Figura 40: Imagem da Sala de tratamento odontológico¹⁴³



Fonte: Arquivo do 5º Grupo Escolar. (s/d)

¹⁴³ Atualmente esta sala abriga o arquivo administrativo da escola estadual Antonio Vilela Junior (5º Grupo escolar).

Figura 41: Fachada do prédio do 5º Grupo Escolar - Vila Industrial



Fonte: Arquivo pessoal. Registro fotográfico realizado em 2009.

Figura 42: Lateral do prédio - 5º Grupo Escolar



Fonte: Arquivo pessoal. Registro fotográfico realizado em 2009

Se durante o século XIX, a maioria das escolas organizadas na cidade campineira se constituíram, sobretudo, por interesses da iniciativa de particulares e, portanto, para atender à elite da cidade, o novo século trouxe a marca não só da criação de novas escolas públicas primárias e secundárias, com seus limites e dilemas, mas também a marca da futura universalização dos bancos escolares no Brasil, sob a batuta dos ideais do governo republicano e da responsabilidade de financiamento e gerenciamento do Estado e,

sobretudo, do interesse das lideranças municipais, como foi o caso da construção que abrigou o 5º Grupo Escolar.

4.2.2. A gênese do 6º grupo escolar e as condições de funcionamento no “vetusto casarão”

O aumento de movimento na rede ferroviária de Campinas, entre 1872 e 1920, gerou não só a ampliação das linhas férreas, mas a carência de mais mão de obra, gerando uma grande demanda de comércio local, de casas para os trabalhadores, de escolas, entre outros.

Vale destacar que a construção da Vila da Cia. Paulista, no Bairro da Ponte Preta, destinada aos seus operários, contribuiu com o processo de expansão do bairro, ao longo dos anos 10 do século XX, já que o interesse, na época, era manter os ferroviários junto ao local de trabalho. Desse modo, A CONDEPACC lembra-nos que, bem próximo ao pátio de manobras, onde existia o Armazém de inflamáveis da Cia. Paulista, localizavam-se, também, as indústrias existentes na época – Cia. de Seda Nacional e Cia. MacHardy.

A compreensão do processo de urbano-industrialização local foi fator determinante no processo de análise da história de organização do grupo escolar do bairro da Ponte de Preta – fosse pelo movimento de ocupação gerado pela Companhia Paulista, fosse pela oferta de trabalho garantida por empresas como a Cia. MacHardy, a Cia. de Seda Nacional, entre outras, já que boa parte dos alunos dessa escola eram filhos de operários empregados em tais instituições.

O incremento urbano-industrial recebido desde a década de 1910 estimulou o crescimento populacional na região do bairro da Ponte Preta, e a demanda efetiva por escolas e demais serviços de transporte, comércio, habitação, entre outros.

Do ponto de vista da história da escola pública local, podemos observar que foi somente a partir de 1922, que o bairro passou a contar com a primeira reunião de escolas isoladas num só prédio, financiado pelo Estado. Tal escola denominada “Escolas Reunidas do Fundão” foi elevada à categoria de Grupo Escolar no ano de 1925. Sediada na Avenida

da Saudade, nº 513, a nova escola foi responsável, por cerca de 60 anos, pela formação primária de boa parte das crianças daquela região.

Figura 43: Vista Parcial da Avenida da Saudade e ao fundo o Portal do Cemitério da Saudade



Fonte: Correio Popular, 03 de setembro de 1933. Centro de Memória da Unicamp.

Figura 44: Avenida da Saudade - alameda que sediou o 6º grupo escolar - s/d



Fonte: CONDEPAC ¹⁴⁴

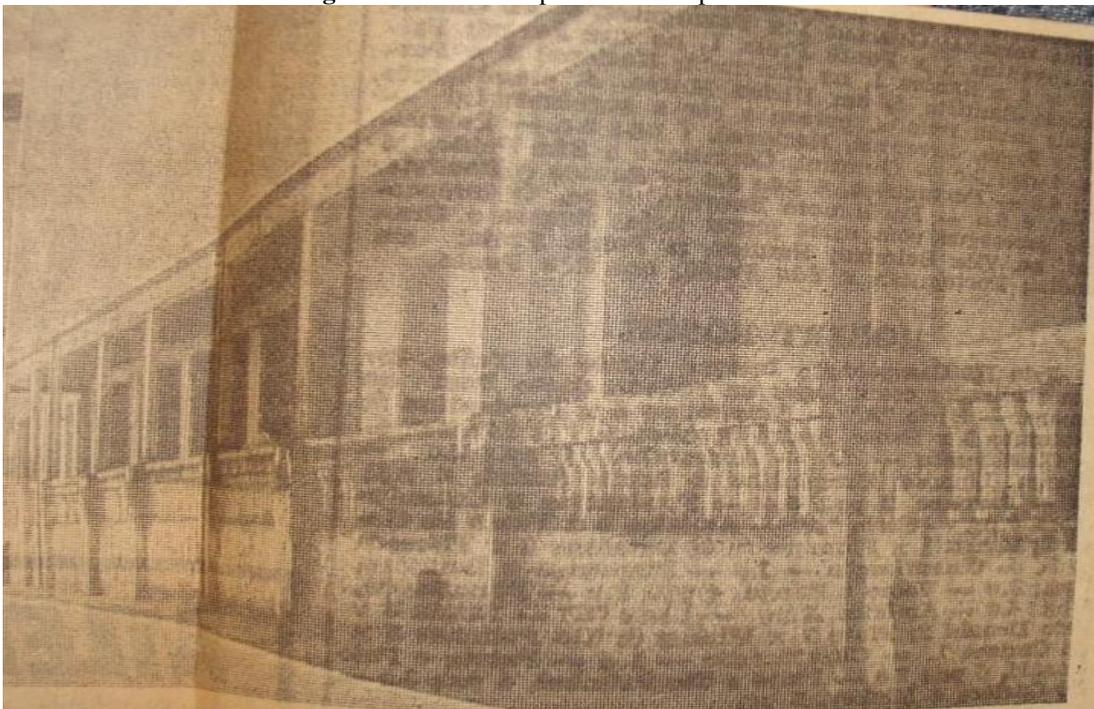
¹⁴⁴ Fonte disponível em http://2009.campinas.sp.gov.br/cultura/patrimonio/bens_tombados/processo_004_04/

Figura 45: Fachada do prédio – 6º Grupo Escolar (1922-1982)



Fonte: Jornal Correio Popular, 23 de dezembro de 1979¹⁴⁵.

Figura 46: Lateral do prédio - 6º Grupo Escolar



Fonte: Jornal Correio Popular, 23 de dezembro de 1979.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Jornal disponível na Biblioteca Municipal “Joaquim de Castro Tibiriçá” – ver sessão da Hemeroteca.

Na perspectiva do novo ideário, a reunião das escolas isoladas num único prédio gerou a novidade da fundação de instituições de ensino seriadas, com o papel complexo e desafiador de formar as novas gerações, cujo perfil seria o de verdadeiros defensores da nova ordem, que fortalecesse a ideologia de uma sociedade dividida em classes sociais e que se transformariam em novos líderes ou até mesmo em operários – verdadeiros facilitadores do progresso da nação.

Na Avenida da Saudade, local de intenso tráfego, passou a funcionar o 6º Grupo Escolar “Dom Barreto” – um estabelecimento alugado e mal conservado com salas de aula superlotadas, em razão da alta demanda por vagas na escola.

Se, como escola reunida, as matrículas chegavam a 197 alunos, em seu primeiro ano de funcionamento como Grupo Escolar, ela atingiu a casa de 284 alunos com classes de primeiro ano apresentando até 50 alunos por sala de aula.¹⁴⁷

O prédio do 6º Grupo Escolar que não pertencia nem ao Estado nem ao Município, mas à família Galhardi, que o alugava pela soma mensal de Cr\$ 12.200,00, pouco a pouco se transformava em objeto de repercussão dos jornais de circulação local, já que suas instalações, ano após ano, mostravam a falta de comodidade em função das precárias condições de funcionamento.

As paredes estão rachadas, os pisos cheios de buracos, por onde ratazanas e baratas sobem do porão para as salas de aulas; os pátios são pequenos demais, e as instalações acanhadas. [...] Alguns lugares da escola já ruíram pela ação do tempo, como é o caso da antiga cozinha escolar, que foi doação de Dona Antonieta Moura Penteadó e de Joaquim Gabriel Penteadó, segundo se lê numa placa de bronze, fixa na última parede, ainda de pé. A data é 1944, e a manutenção da Legião Brasileira de Assistência.

A falta d'água é impressionante – disseram alguns professores. Para compensar isso, o carro-pipa da Prefeitura aparece, às vezes. Mas, os sanitários ficam sem água frequentemente. Nem para beber ela existe em certos dias.

Perto do entulho da antiga cozinha escolar fica o cemitério de carteiras velhas, desmanteladas. “A antiga cozinha desapareceu – informa-nos a Diretora, - mas a APM construiu uma nova, nos fundos do prédio, em pequeno cômodo. O importante é que a merenda nunca falta aos alunos. Hoje ela consiste de leite em pó aromatizado com morango”. (CORREIO POPULAR, 23/12/1979)

Segundo relatos da Direção escolar, a situação de precariedade das instalações da escola só se resolveu no momento em que o prédio da antiga fábrica de seda (imagem a

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Livro – Termo de Visita (1922-1974). Arquivo do Grupo escolar atual Escola Estadual Dom Barreto.

seguir), de propriedade do Estado, sofreu uma reforma para que o Grupo Escolar – atual Escola Estadual Dom Barreto – fosse para lá transferido.

Figura 47: Vista frontal da antiga Fábrica de Seda. Lateral do Prédio que sediará o 6º grupo escolar – ¹⁴⁸



Fonte: Arquivo Escolar do 6º grupo escolar (s/d). Atual Escola Estadual Dom Barreto.

Figura 48: Fachada da antiga fábrica de Seda



Fonte: Arquivo do 6º Grupo Escolar. s/d.

¹⁴⁸ Esta é a imagem do prédio da antiga fábrica de seda que sofrerá reforma nos a, em 1982, se transformará na nova sede do 6º Grupo Escolar de Campinas.

Figura 49: Fachada do Prédio já reformado do 6º Grupo Escolar – ¹⁴⁹



Fonte: Arquivo do 6º Grupo Escolar. s/d.

Figura 50: Lateral do prédio – 6º Grupo Escolar – Atual escola estadual Dom Barreto



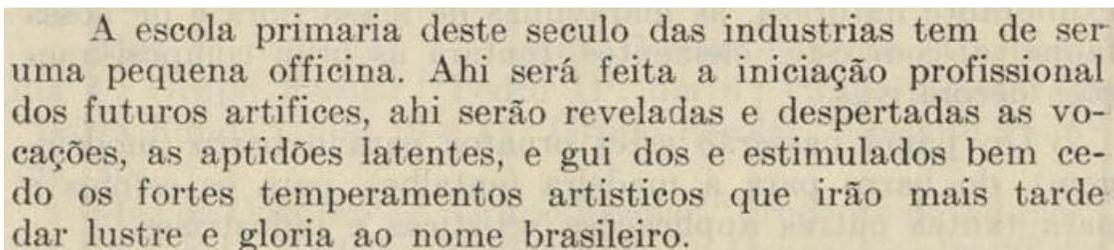
Fonte: Arquivo Pessoal (registro realizado em 2010).

Apesar de todos os obstáculos de ordem material, a fiscalização realizada entre os anos de 1925 e 1939, observou, no livro “Termo de Visitas” (1922-1960), que esse Grupo Escolar atendia às normas relacionadas à ordem, à disciplina, ao asseio e à higiene, embora o número de serventes fosse escasso.

¹⁴⁹ Situado na Rua General Carneiro com área de 9.328 metros quadrados.

Outro requisito observado foi a ênfase dada ao ensino do desenho natural e aos trabalhos manuais, indicados para as grandes exposições – lembrados continuamente pelos supervisores de ensino durante a realização das visitas de fiscalização. O ideário centrava-se na possibilidade de construção de uma escola primária concebida como uma pequena oficina destinada ao ensino do trabalho do aprender a fazer fazendo.

Para a Diretoria de ensino, a escola de Primeiras Letras, implantada numa cultura de base urbano-industrial, deveria cumprir o papel de uma pequena oficina já que ali seria feita a iniciação científica e profissional dos futuros artífices, bem como reveladas e despertadas as vocações, as aptidões latentes que, guiadas e estimuladas desde cedo, iriam se transformar em mão de obra fundamental ao desenvolvimento econômico da região (ANUÁRIO DO ENSINO, 1925-1926)



A escola primaria deste seculo das industrias tem de ser uma pequena officina. Ahi será feita a iniciação profissional dos futuros artífices, ahi serão reveladas e despertadas as vo- cações, as aptidões latentes, e gui dos e estimulados bem ce- do os fortes temperamentos artisticos que irão mais tarde dar lustre e gloria ao nome brasileiro.

4.2.3. A emergência do Bairro Bonfim e a implantação do Grupo Escolar Dom João Nery (1932) – atual Escola Estadual Dom João Nery

A variação das altas e moderadas margens de lucro durante a crise da economia cafeeira, entre 1897 e 1908, nos possibilita observar o desdobramento do capital cafeeiro em múltiplas faces – tanto na estimulação do surgimento de uma agricultura produtora de alimentos quanto na garantia de instalação e funcionamento das estradas de ferro, bancos, grandes e pequenas indústrias, comércio, eletricidade e outros (CANO, 2007).

A Primeira Guerra Mundial reduziu os níveis de exportação e importação, e o Estado de São Paulo assumiu a liderança nas relações comerciais periféricas da Nação, tendo em vista seu nível de desenvolvimento e diversificação industrial e agrícola¹⁵⁰. Neste

¹⁵⁰ O período dos anos de 1905 a 1930, com exceção do café (92%), marcou um de tempo de acelerado aumento de produção da agricultura paulista. Vale o destaque para produtos como: açúcar (238%), feijão (231%), milho (115%), arroz (589%), algodão (409%). (SEMEGHINI, 1991).

caso, os altos lucros acumulados durante essa guerra assegurou ao Estado sua acumulação industrial em relação às outras regiões do país, garantindo-lhe um grande passo no processo de conquista do mercado nacional. Entre 1900 e 1920, 80% da sua produção industrial escoava rumo ao mercado exterior, mas, entre os anos de 1920 e 1930, tal porcentagem foi reduzida em 30%, considerando as novas vinculações efetuadas junto ao mercado interno.¹⁵¹

A década de 1920 marcou, também, a aceleração do movimento do capitalismo monopolista com vistas à ampliação das suas bases. Assim, no Brasil, houve a incursão de investimentos estrangeiros diretos no setor industrial, especialmente no ramo de segmentos mais complexos como da química, metalurgia, transportes, etc., e na instalação de fábricas, montadoras ou até mesmo de simples representações comerciais.

Recuperada a economia após a crise de 1929 e acelerada a industrialização, a questão do emprego não constituiria problema maior: o emprego urbano cresceu a uma taxa média anual de 2,9% entre os anos de 1920 e 1940. São Paulo, nesse mesmo período, apresentou taxa de 4,5 e 4,8%. O crescimento médio anual da população brasileira passava de 1,5 para 2,3% e o Estado paulista avançava entre 2,3 e 2,4%, renunciando a forte expansão urbana que estava por vir (CANO, 2007).

Em que pesem as controvertidas cifras censitárias dos níveis de emprego agrícola, vale observar que este crescia em ritmo maior que o populacional. Para Cano (2007), o emprego urbano também teria taxa de crescimento superior à da população total e próxima da urbana, diferença que tendeu a diminuir com o passar dos anos.

Para Semeghini (1991), nos anos de 1920, a indústria paulista já produzia a grande maioria dos bens necessários à reprodução da força de trabalho do Estado: 70% dos operários estavam vinculados aos ramos de produção de bens não duráveis, enquanto 26% produziam bens intermediários e somente 2% deles atuavam no ramo de produção de bens de capital e de consumo durável. Vale observar que a indústria têxtil constituía o ramo mais importante dessa economia, seguido de produtos alimentares, vestuários, artefatos e tecidos. Neste período, o Estado paulista já concentrava quase 40% da produção industrial do país.

¹⁵¹ Vale lembrar que o setor de destaque da indústria eram os bens de consumo não duráveis, seguidos em menor proporção pelo de bens intermediários e pelo de bens de consumo durável e de capital, de reduzida expressão.

Entre os anos de 1900 e 1920 não houve, em Campinas, uma implantação industrial de monta, mas, em contrapartida, a cidade prosseguiu com o crescimento ditado pelo aumento da população, pela urbanização e pela expansão ferroviária. No conjunto da indústria local, o parque manufatureiro crescia e se diferenciava garantindo--lhe a posição de um dos maiores polos fabris do Estado.

Quadro 20: Estrutura industrial em Campinas (1920)

QUADRO IX						
Estrutura Industrial em Campinas — 1920						
	Nº de Estab.	%	Nº de Oper.	%	Capital (em mil réis)	%
Indústrias rurais	22	24,2	757	26,4	2.805.500 ¹	16,4
Fabricação de máquinas	03	3,3	267	9,3	3.513.000	20,6
Produtos alimentares	05	5,5	19	0,6	71.000	0,4
Bebidas	06	6,6	144	5,0	1.464.000	8,6
Fumo	03	3,3	100	3,5	110.000	0,6
Metalúrgica	07	7,7	88	3,0	750.000	4,4
Têxtil	02	2,2	765	26,7	2.800.000	16,4
Móveis	07	7,7	60	2,1	88.000	0,5
Material de transportes	03	3,3	24	0,8	49.000	0,3
Sabão	02	2,2	112	3,9	250.000	1,4
Vestuário e calçados	05	5,5	103	3,6	3.705.000	21,7
Couros e peles	03	3,3	62	2,2	602.000	3,5
Tipografias	05	5,5	99	3,4	367.000	2,1
Madeira	03	3,3	120	4,2	348.000	2,0
Diversos	15	16,5	145	5,0	2.367.500	1,4
Total	91	100,0	2.865	100,0	17.061.000	100,0

Fonte: Semeghini (1991, p.77)

A estatística industrial local observou um avanço considerável entre os anos de 1920 e 1940, sobretudo no setor de bens de consumo (produtos alimentares¹⁵², bebidas, madeira e mobiliário, sabão, metalúrgica, couro e pele, materiais de construção, produtos químicos, papel e artes gráficas, vestuário e artefatos de fios e tecidos) o que implicou um expressivo crescimento do número de contratação de novos operários.

Os anos de 1920 a 1930 marcaram a implantação da fábrica de chapéus, além do crescimento do número de estabelecimentos de pequeno porte bem como o surgimento de atividades industriais em pequena escala até então inexistentes (vidros e louças, ladrilhos,

¹⁵² Diante da crise cafeeira e acompanhada pelo surto da urbanização, a cidade de Campinas passa assim pela substituição do café investindo na recuperação econômica alcança posição de 5º lugar na produção de laranja, 4º na de ovos e a 3º posição na produção de leite de todo o Estado.

mosaicos e instrumentos), estimulados pela legislação municipal que previa a isenção de impostos sobre indústrias e profissões e a cessão de terrenos. Desse modo, se em 1920 a estatística previa um número de 58 estabelecimentos no ramo da indústria de transformação, em 1930 esse número apresentou um aumento de aproximadamente 90% (SEMEGHINI, 1991).

Diante da crise cafeeira e acompanhada pelo surto da urbanização, a cidade de Campinas passou pela substituição do café investindo na sua recuperação econômica. Desse modo, no campo da agricultura, alcançou a posição de 5º lugar no Estado na produção de laranjas, 4ª na de ovos, a 3ª na produção de leite, mandioca, milho e uva, a 2ª na produção de cana, algodão, batata e banana, além das aves.

A cidade de Campinas, a partir de 1930, passou por grande aglomeração física. Até então, o espaço urbano, que estivera restrito aos topos aplainados, passou a incorporar as vertentes e as várzeas. Essa fase coincidiu com a crise de 1929, quando o capital do café foi utilizado na especulação imobiliária, gerando o desmembramento de fazendas de café, a abertura de novos loteamentos e obras de retilinização e alguns canais fluviais, com a construção de avenidas marginais em suas várzeas (VITTE; CISOTTO; VILELA FILHO, 2010).¹⁵³

No relatório anual da Prefeitura, de 1927-1928, o engenheiro Roberto Bergallo, advertia sobre o rápido desenvolvimento da cidade, cuja expansão para bairros afastados e para além das extremidades das redes de águas e esgotos existentes, estava carecendo de medidas urgentes em relação ao seu abastecimento.

Ribeiro (2007) observa, em tal relatório, que os bairros do Bonfim, da Vila Industrial, da Ponte Preta, do Chapadão e do Parque Industrial eram áreas onde já havia um número significativo de construções, mas sem a menor infraestrutura básica necessária, a qual era, contudo, reivindicada constantemente por seus moradores.

O crescimento da população e a efetiva sedimentação das áreas comerciais do centro geraram não só um processo de valorização das propriedades ali instaladas, mas acabaram por forçar a população de menor renda a se instalar em áreas que iam crescendo

¹⁵³ Não podemos esquecer que o plano de modernização da cidade teve início com a liderança de Saturnino de Brito sob o ideário do movimento higienista, época marcada pelo surto de febre amarela que dizimou um expressivo número de habitantes na cidade de Campinas no final do século XIX.

com o estabelecimento de novas chácaras, residências, comércio, indústria, equipamentos de transporte público, entre outros.

No desenho urbano de Campinas, o primeiro bairro a se diferenciar do núcleo central foi o da Vila Industrial, já que este se estendia próximo a armazéns, estações, e oficinas das estradas de ferro. Desse modo, os bairros residenciais expandiam-se amparados pelo delineamento planejado pela Prefeitura que fixou os parâmetros para o arruamento, efetuando obras de infraestrutura, abrindo novas avenidas, alargando outras e, assim, acabou por definir novos bairros operários como é o caso do Bonfim que, desde o século XIX, abrigara fundições e indústrias metalúrgicas.

As análises realizadas sobre o processo de transformação do espaço urbano da cidade de Campinas¹⁵⁴ também auxiliaram na compreensão do processo de surgimento e incremento dos bairros. O bairro operário do Bonfim, por exemplo, situado a Oeste da cidade, nasceu na área de uma das nascentes do córrego do Canal do Saneamento, que foi drenada e canalizada juntamente com toda a rede de drenagem da área central da cidade – atual Avenida Orosimbo Maia.

O movimento de obras de transformação caminhou para estruturação de subúrbios, conectados entre si muito, embora seus moradores viessem, ao longo dos anos, queixando-se da falta de calçamento de um considerável número de ruas, da possibilidade de ampliação da rede de água e esgotos, da iluminação para os bairros mais longínquos, da construção de escolas.

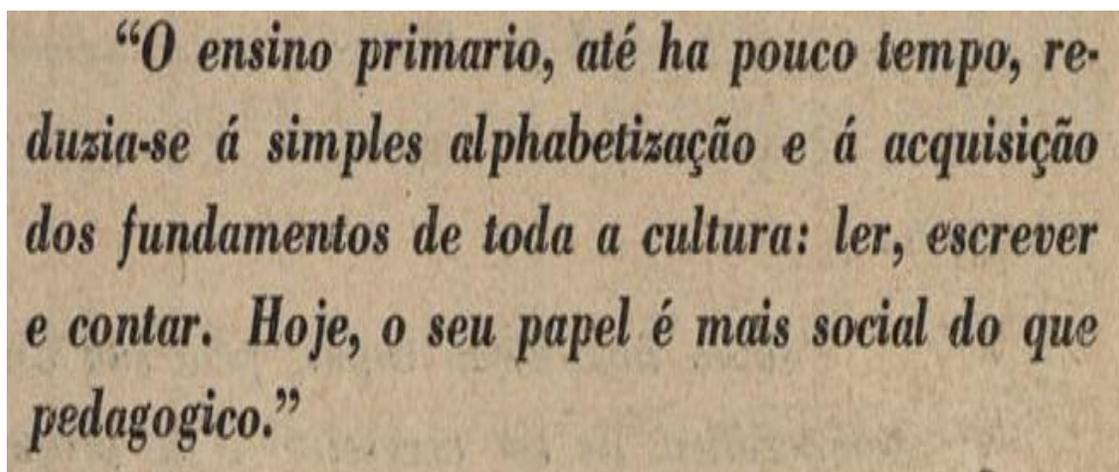
Bonfim, bairro esquecido, é a frase que pronunciamos frequentemente, em tom de queixa e lamentação. [...] Nada fazemos entretanto para que seja lembrado. Aí estão os inúmeros problemas sem solução, por falta de uma providência por parte dos nossos governantes. Quem não tem queixa da precariedade do serviço de transportes no Bonfim? Os bondes, que circulavam em nº de 4, foram reduzidos e estão encostados, à espera do aumento das passagens, os “ônibus” não têm horários [...] O pontilhão da rua Governador Pedro de Toledo sobre a linha Férrea da Sorocabana, está necessitando de uma reforma [...], o grupo escolar D. João Nery, esse templo que é a menina dos olhos do Sr. prof. Jaime dos Santos, está com os vidros das janelas e vitroux inteiramente partidos, pela ação de alguns molecões que bem merecem uma reprimenda [...]. (JORNAL DO BONFIM, 1955)¹⁵⁵

¹⁵⁴ Refiro-me aos estudos realizados por Semeghini (1991), Bitencourt (2009), Ribeiro (2009) e Vitte, Cisotto e Vilela Filho (2010).

¹⁵⁵ Primeiro número publicado em janeiro de 1955. De circulação local, esse jornal destinava-se a defesa dos interesses do bairro Bonfim. Disponível na Hemeroteca do Centro de Memória da Unicamp.

E foi encravado nesse tempo/espaço histórico de transformações e supostas mudanças que, em 1932, o periférico bairro operário do Bonfim foi brindado pelo Diário Oficial de 1º de abril, desse mesmo ano, com o registro do recebimento do mais novo grupo escolar da cidade – o 8º Grupo Escolar, posteriormente denominado – Grupo Escolar Dom João Nery.

Sob a batuta do Governador Armando Salles de Oliveira, o lema educacional defendido pela administração paulista da época era o de tentar oferecer oportunidades iguais, independente das condições de nascimento, fortuna, residência, salvo a da capacidade biopsíquica, além de considerar o grande desafio da época – facilitar a expansão dos aparelhos de ensino rural e urbano sob uma nova ótica, a da tutela da educação social. Buscava-se o incremento de uma educação clínica, tanto médica quanto dentária, numa perspectiva higiênica e preventiva e, principalmente, de uma educação de ordem física.



“O ensino primario, até ha pouco tempo, reduzia-se á simples alphabetização e á aquisição dos fundamentos de toda a cultura: ler, escrever e contar. Hoje, o seu papel é mais social do que pedagogico.”

(ANUÁRIO DO ENSINO, 1936, p.6-7)

Mas como garantir uma educação popular? A questão era tentar facilitar o mínimo de educação comum para todos. Nas palavras de governador Salles de Oliveira – o desafio se fazia na constituição de uma “educação única para todos”, portanto uma escola acessível e capaz de proporcionar as mesmas oportunidades para todos os indivíduos.

“o systema escolar ha de ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em commum para os alumnos de um e outro sexo e de accordo com as suas aptidões; unica para todos”.

(ANUÁRIO DO ENSINO, 1936, p.6-7)

Com base nas análises realizadas, podemos inferir que um dos problemas enfrentados pela comunidade escolar era a superlotação das salas de aula, que, conforme previa a orientação da Lei Estadual paulista, nº 5335 de 07/01/1932, havia fixado um mínimo 36 alunos por sala de aula, além de observar que nenhum estabelecimento de ensino poderia ter mais que duas classes com matrícula superior àquela e nenhuma inferior a 30. No caso do Grupo Escolar do Bonfim, observou-se o movimento médio de 11 classes, perfazendo um total de 523 matrículas – uma média de 40 alunos por sala de aula.

Se a cidade de Campinas, em 1936, observava uma população em idade escolar equivalente a 23.185 habitantes, servida por pelo menos 279 unidades escolares, o restante do país sofria com a desigual relação estabelecida entre o índice populacional e o número de escolas existentes (ANUÁRIO DO ENSINO, 1936 p.101-110).

Unidades politicas	População	Matricula geral	Porcentagem da matricula sobre a população
Rio Grande do Sul.	2.921.801	249.895	8,5%
São Paulo	6.322.604	488.646	7,7%
Rio de Janeiro.	1.969.969	129.543	6,5%
Bahia	4.080.961	86.876	2,1%
Minas Geraes	7.342.106	396.769	5,3%
Districto Federal	1.625.824	166.644	10,0%

Estabelecido o número de 36 alunos por sala de aula, o governo paulista enfrentava o desafio de tentar garantir uma escola comum para todos, só que sob uma condição – salas de aula superlotadas, prédios improvisados e precários. Em detrimento de

tal problemática o Delegado de Ensino da região de Campinas reclamava por melhores instalações escolares como podemos verificar o fragmento a seguir:

“Entre os problemas que de prompto reclamam atenção nos grupos escolares, destaca-se o relativo á installação.

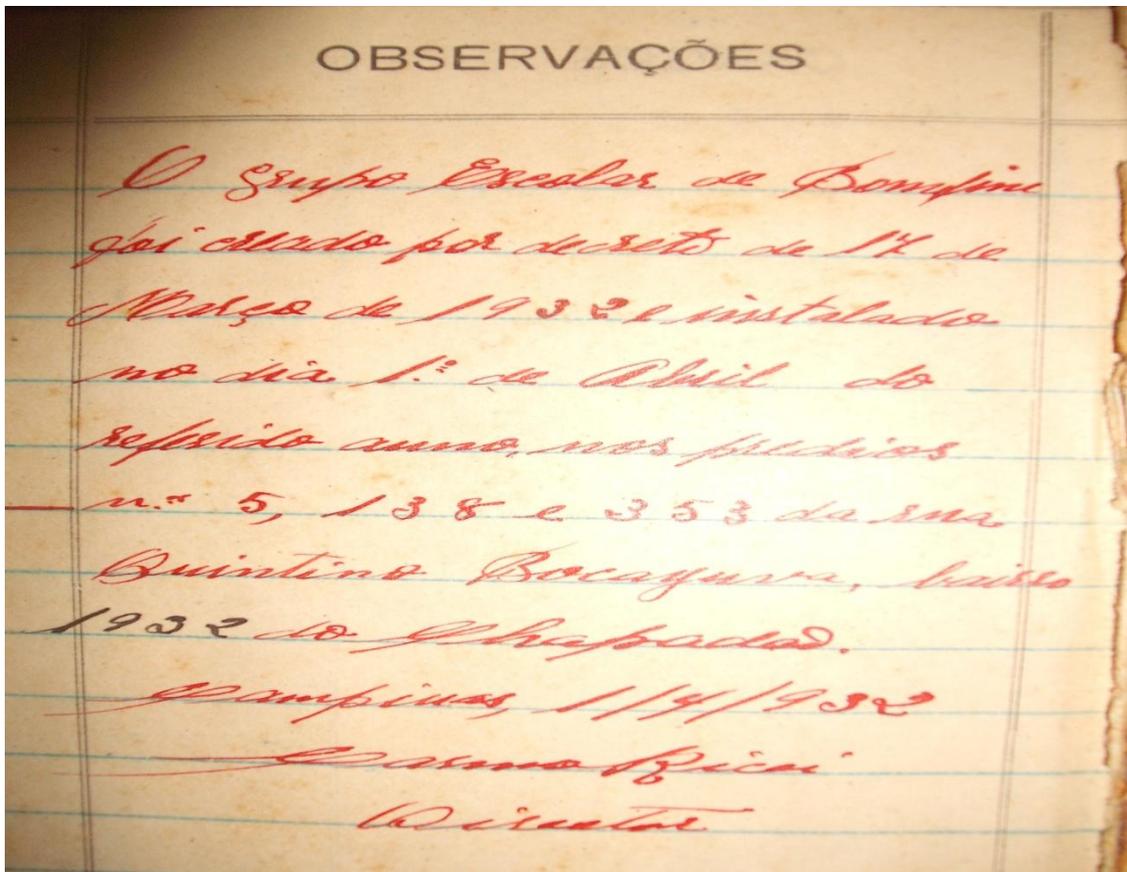
Creio que já passamos da phase das improvisações. Não é possível continuar o velho costume da criação de grupos escolares começando pela nomeação dos professores, que são forçados depois a se localizarem em casas impróprias e muitas vezes em segundos ou terceiros periodos de grupos já existentes.

O inconveniente, ou melhor, o mal que isso causa ao ensino é possível verificar examinando o grupo escolar de S. Bernardo, nesta cidade, funcionando em dois periodos em duas salas isoladas; o do Cambuhy, encravado em dependencias da Escola Normal “Carlos Gomes”; o 2.º de S. João da Boa Vista, como 2.º periodo do “Cel. Joaquim José”, além de outros em velhos predios mal adaptados, onde a deficiencia de luz e ar vem motivando queixas dos paes e reparos pela imprensa”.

(Anuário do Ensino, 1936 p.128)

O que chama a atenção neste período é que, embora a concepção de grupo escolar fosse aquela que previa seu funcionamento num único prédio, o Grupo Escolar do Bonfim nasceu com um perfil diferenciado dos demais grupos existentes, já que suas atividades foram inauguradas em, pelo menos, 3 instalações dissociadas – portanto localizadas em diferente endereços comerciais, situados na rua Quintino Bocaiúva no nº 5, nº 138 e nº 353, segundo as anotações¹⁵⁶ de seu primeiro diretor – o Sr. Carmo Ricci:

¹⁵⁶ A esse respeito ver Livro de Frequência de Funcionários. Arquivo do Grupo Escolar do Bonfim.



Livro de Frequência de Funcionários. Arquivo do Grupo Escolar do Bonfim.

A partir de 1940, o Grupo Escolar do Bonfim passou a funcionar numa edificação provisória (casa adaptada), localizada na Praça Isidoro Dias Lopes (Antiga Praça 3) nº 115, de propriedade do senhor Felício Maluf, também residente e domiciliado na mesma praça, no nº 9.

A alta demanda por vagas nesse bairro impôs a necessidade não só de alugar um novo imóvel, mas, sobretudo, de contratar novos professores, a fim de garantir o processo de abertura de novas classes – reconhecidas como classes de emergência que, neste caso, passam a funcionar em endereços diversificados, como se pode observar nos comunicados a seguir ¹⁵⁷

¹⁵⁷ A esse respeito ver Livro de Correspondências (1957). Arquivo: Grupo Escolar Dom João Nery.

Of. n.º 2
Diretoria do Grupo Escolar "Dom João Nery"
Campinas, 15 de março de 1957

Sr. Delegado

Esta diretoria tem o grato prazer de lerar os conhecimentos de S. B. que dando cumprimento do programa dessa Delegacia, de não deixar sem escola nenhuma criança em idade escolar, instalou no prédio n.º da Rua próximo a este grupo escolar, as classes de emergência criadas nos termos do art.º 2º, da Lei 3.785 de 5/2/57, sendo uma, com exercício a 7 de corrente, sob a regência da professora Sr. Thereza Maria Silva, e as outras com exercício a 14 de março, sob as regências das professoras Alda Piovezani e Norma Damasceno, todas substitutas efetivas da escala deste estabelecimento.

a) Alencar Pereira Almeida
diretor

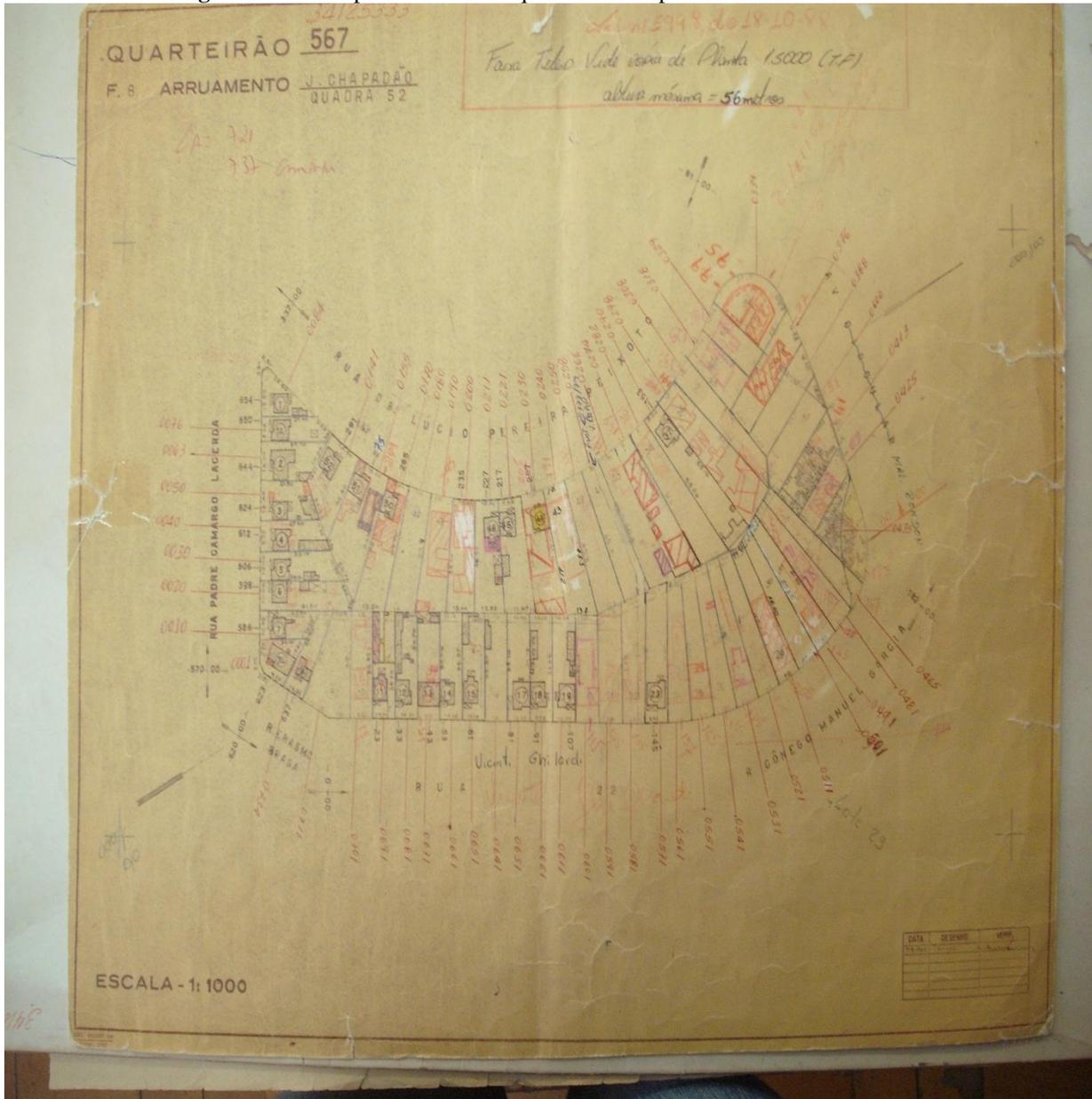
Fonte: Livro de Correspondências (1957). Grupo Escolar do Bonfim

Of. n.º 1
Ofício encaminhado ao Sr. Diretor Geral do Departamento de Administração da Secretaria da Educação comunicando posse e exercício das professoras Thereza Maria Silva, Norma Damasceno e Alda Piovezani em classe de emergência criadas neste estabelecimento. A 1ª a 27/2 e as outras duas classes a 11/3, publicado a 12/3. A professora Thereza Maria Silva iniciou o exercício a 7/3; e as professoras Norma Damasceno e Alda Piovezani a 14/3.

Fonte: Livro de Correspondências (1957). Grupo Escolar do Bonfim

O Grupo Escolar do Bonfim recebeu sua sede definitiva somente nos anos de 1960, quando passou a funcionar na Rua Erasmo Braga nº 555 no bairro reconhecido atualmente como Jardim Chapadão. Desse modo é neste mesmo local que o grupo escolar do Bonfim, atual Escola Estadual "Dom João Nery", permanece em atividade até os dias

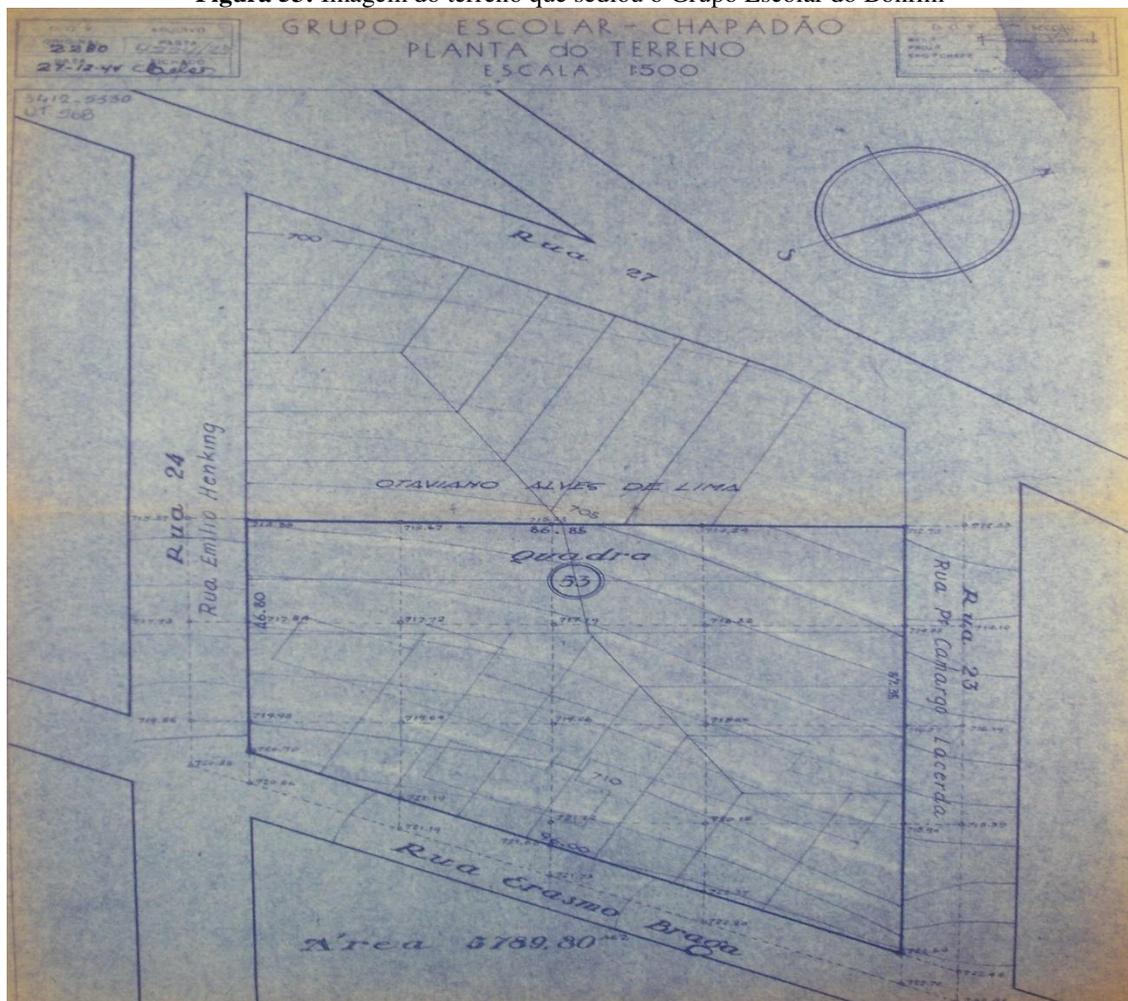
Figura 52: Planta parcial do bairro que sediou Grupo Escolar do Bonfim



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano de Campinas

Situado na quadra de nº 53 do Bairro Bonfim, o terreno com formato trapezoidal (ver figura nº 52), remanescente da Fazenda Chapadão, sofreu um processo de permuta acordado entre a Prefeitura de Campinas e seus proprietários que, na troca, aceitaram a oferta de um terreno em aberto, sem benfeitorias, localizado num condomínio no bairro do Guanabara, cuja área total atingia os 7.744 m².

Figura 53: Imagem do terreno que sediou o Grupo Escolar do Bonfim



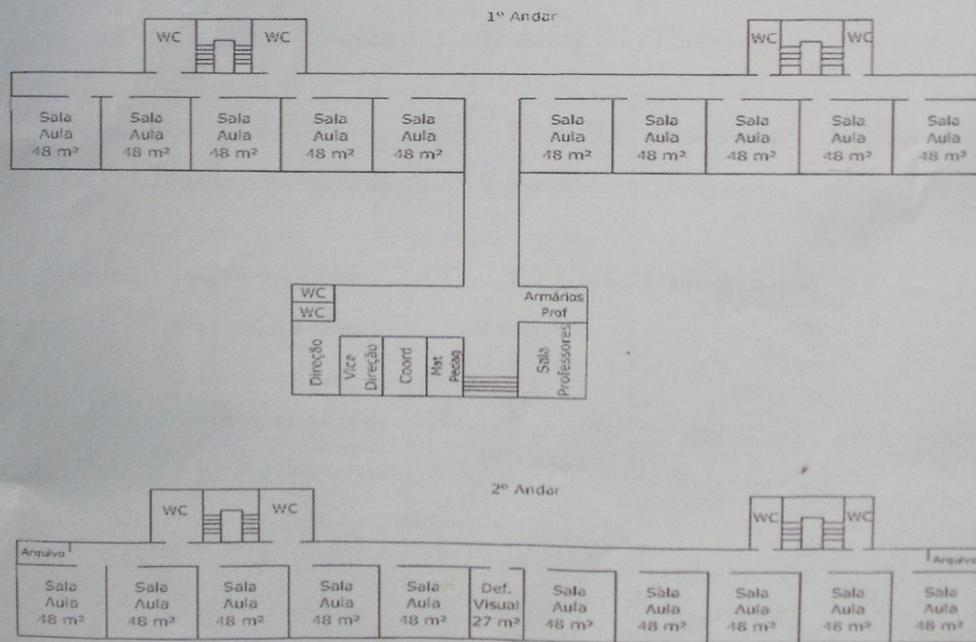
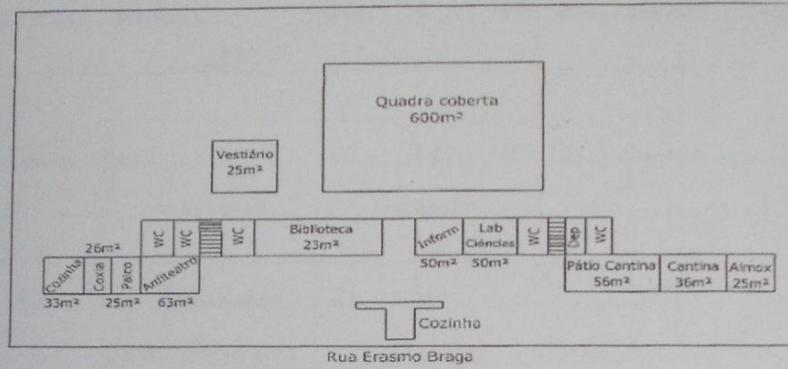
Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano de Campinas

A aquisição do terreno destinado ao Grupo Escolar do Bonfim ocorreu em junho de 1946, mas somente dezoito anos mais tarde a população local testemunhou a inauguração do mais novo prédio escolar da região. Sem muros capazes de garantir a guarda do prédio e o controle e a segurança de seus alunos ¹⁵⁸, a nova propriedade, construída na perspectiva de dois andares, abrigava um total de 21 salas de aula, 1 sala de professores, 3 salas reservadas para a equipe gestora, um pequeno anfiteatro, 8 sanitários destinados ao uso de alunos(as), 1 biblioteca, além de um espaço destinado à construção de duas quadras de esporte, como podemos verificar nas imagens a seguir:

¹⁵⁸ Esta era uma reclamação observada pela equipe gestora em 1966. A esse respeito ver Anexo 41.

Figura 54: Planta Baixa do Grupo Escolar do Bairro Bonfim

JOAO NERY DOM
 Entre ruas: Erasmo Braga, Emilio Hekinj e Pe. Camargo Lacerda
 Área do Terreno: 5.477,60m²
 Área Construída: 3.027,15m²
 Área Livre: 2.450,45m²



DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE CAMPINAS LESTE//PLANEJAMENTO//SET2006

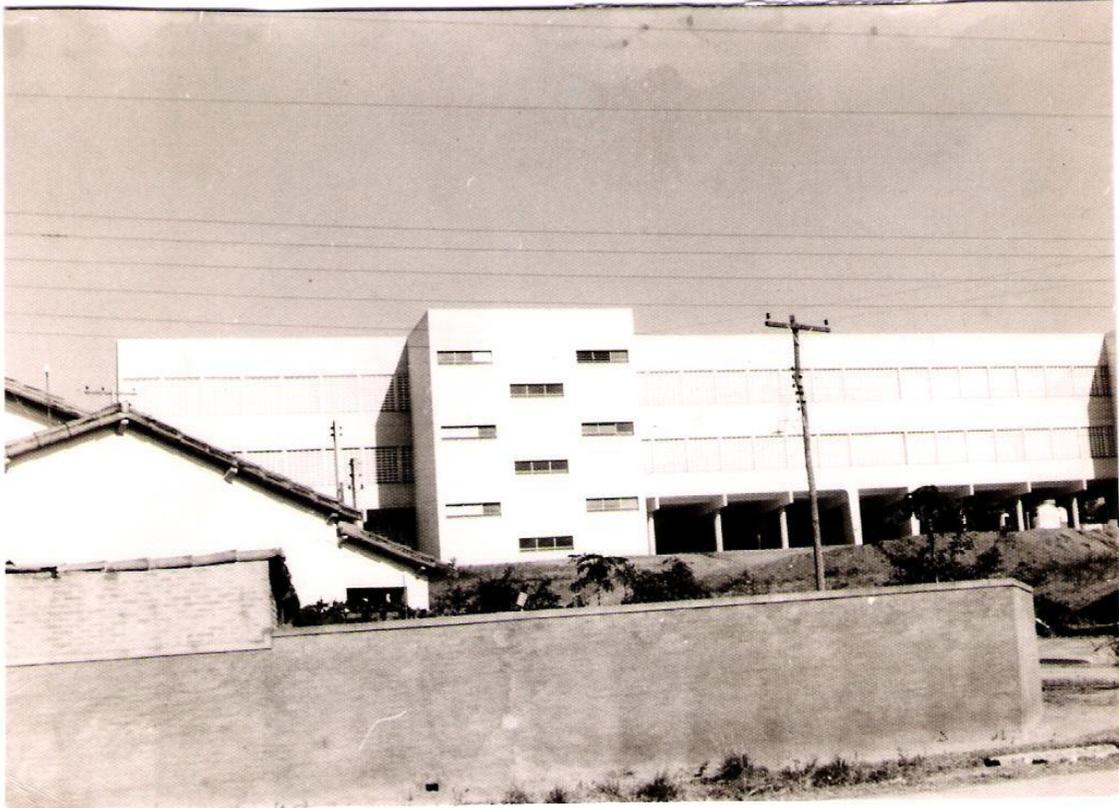
Fonte: Grupo Escolar do bairro Bonfim

Figura 55: Imagem da Fachada do prédio – Grupo Escolar do Bonfim



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (s/d)

Figura 56: Imagem da fachada do Fundo – Grupo Escolar do Bonfim



Fonte: Grupo Escolar do Bonfim (s/d)

Figura 57: Vista parcial da fachada do prédio – Grupo Escolar do Bonfim



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2010)

Figura 58: Pátio externo e vista parcial dos vestiários



Fonte: Arquivo Pessoal da autora ((2010)

Figura 59: Fachada da Biblioteca Escolar



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2010)

Figura 60: Vista parcial da quadra de esportes (descoberta)



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2010)

Figura 61: Quadra principal



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2010)

Por se tratar de um amplo grupo escolar com uma média de 20 classes observa--se uma extensa lista de professores adjuntos e substitutos efetivos como mostra o quadro:

Quadro 21: Primeiros professores do 8º Grupo Escolar – Bonfim (1932-1942)

PROFESSORES	CARGO
Alcides Gomes Bueno	Adjunta
Alice Mascaro	Adjunta
Alzira Passos Godinho	Adjunta
Ana Costa Machado	Adjunta
Antonia Gondra	Adjunta
Eduarda Antonieta Vogel	Adjunta
Edwiges da Silva Miranda	Adjunta
Gilda de Moraes Elias	Adjunta
Ignez Oliveira Souza	Adjunta
Irma Hiele	Adjunta
Jacy Paravicini Torres	Adjunta
Leonor Inestrina Hawthorne de Camargo	Adjunta
Leonor Melchert Pinto	Adjunta
Lina da Costa Couto	Adjunta
Margarida de Souza	Adjunta
Margarida de Souza	Adjunta
Maria Amélia de Camargo	Adjunta
Maria Amelia de Carvalho	Adjunta
Mathilde Adelaide Pitta	Adjunta
Ophelia Suzana Young	Adjunta
Armando Gorino	Servente interino
Elvira Cippa	Substituta efetiva
Alice Pinto Borges	Substituta efetiva
Lelia Pinto Borges	Substituta efetiva
Adelia Macarato	Substituta efetiva
Adelina Mascaro	Substituta efetiva
Aureluce Tavares de Carvalho	Substituta efetiva
Catharina Milani	Substituta efetiva
Cybelle de Campos Abreu	Substituta efetiva
Hilda Soares Thomaz	Substituta efetiva
Jacy Domingues	Substituta efetiva

Laura de Campos Machado	Substituta efetiva
Maria Limeira Sampaio de Araújo	Substituta efetiva
Olga Gonçalves Penna	Substituta efetiva
Rosina Frajatto	Substituta efetiva
Miguel Rotundo	Substituto efetiva
Waldomiro Pires de Camargo	Substituto efetiva

Quadro elaborado pela autora.

Fonte: Livro de frequência de funcionários(1932) e Mapa de movimento escolar (1942)

Quadro 22: Funcionários do 8º Grupo Escolar – Bonfim

Demais funcionários	Cargo
Jayme Ramos Santos	Diretor
Delfim Alvarenga	Porteiro
Eliseu Perissinotto	Servente
Dimpina Pereira	Servente
Piedade Santos Malta	Servente
Armando Gorino	Servente interino

Fonte: Livro de frequência de funcionários (1932)

Outra fonte, localizada na ampla massa documental do arquivo deste grupo escolar, são livros de matrículas que preservam até os dias atuais a identificação dos egressos que frequentaram o grupo escolar do Bonfim entre os anos de 1954 e 1957.¹⁵⁹ Tal fonte nos possibilita perceber que a maioria dos alunos residentes daquela região – eram filhos de brasileiros. Por outro lado verifica-se também a presença de matrícula de alunos descendentes de italianos, argentinos, suíços, alemães, polonês, espanhóis, português, chilenos e japoneses, representantes do movimento de imigração que o país sofria naquela época.

Se levarmos em consideração o reflexo do movimento imigratório na cidade de Campinas, facilmente compreenderemos tal determinação no interior das suas escolas, bem

¹⁵⁹ Apesar da grande massa documental identificada no arquivo da Escola Estadual Dom João Nery não foi possível localizar os primeiros livros de matrícula que conferem identidade aos egressos matriculados entre os anos de 1932 e 1953.

como o papel que o Estado lhes prescreverá, sobretudo quando adverte sobre a função social e nacionalizadora que escola primaria deverá desempenhar.

“...se essa função social e nacional é, em todos os paizes, uma das principaes finalidades do ensino commum, ella cresce de importancia quando se trata de um paiz novo, em formação, em que as differenças de niveis economicos e culturaes, as distancias sociaes e geographicas e as correntes immigratorias tendem a diffcultar o processo de unificação nacional.”

Anuário do Ensino. (1936-1937, p.7)

Figura 62: Imagem de alunos (as) no pátio lateral da casa alugada na Rua Quintino Bocaiuva nº 115 - Bonfim.



Fonte: Arquivo Particular da prof^ª Magda. (1954)

Figura 63: Imagem de uma classe mista no Grupo Escolar do Bonfim



Fonte: Arquivo Particular da prof^ª Magda.

O grupo escolar do Bonfim acolhia uma maioria de alunos (as) pertencentes a frações da classe social proletária¹⁶⁰ – cujo trabalho desenvolvido pelos seus pais não exigia qualificação – refiro-me neste caso aos trabalhadores que desempenhavam funções como doméstica, servente, cozinheiro, lixeiro, guarda-noturno, viajante, carregador, verdureiro, capinador, mascate, sorveteiro, carroceiro, lenhador, ajudante de caminhão.

Se de um lado o grupo escolar do Bonfim atendia aos filhos daqueles que possivelmente eram analfabetos ou com baixa escolaridade, por outro lado verificamos nos livros de matrícula um rol de trabalhadores identificados por ocupações manuais que exigiam uma certa qualificação como: marceneiro, pedreiro, comerciário, eletricitista, ferroviário, soldador, compressorista, operário da cia. telefônica, calceteiro, servente de

¹⁶⁰ Vale pontuar que uma parcela do proletariado brasileiro surge das classes médias que, por serem “mais fracos e empobrecidos, são forçados a abandonar seus pequenos negócios e transformam-se em funcionários públicos, em empregados de lojas e em operários de fábricas. (BASBAUM, 1996, p.172). Há também outra fração de classe proletária no Brasil que se constituiu pela combinação de camadas mais empobrecida da população, dentre elas Basbaum (1996) destaca ex-escravos, moradores rurais, imigrantes oriundos de diversos países, bem como aqueles que haviam fugido da seca do nordeste brasileiro e que de certa forma buscavam melhores condições de vida nas cidades. Desse modo observa-se que a grande maioria dessa população era formada por homens e mulheres analfabetos que sujeitavam-se aos mais baixos salários e péssimas condições de trabalho.

pedreiro, motorista, maquinista, condutor de bonde, cocheiro, pintor, caldeireiro, enfermeiro, guarda civil, escriturário, carpinteiro, chauffer, porteiro, panificador, tecelão, torneiro mecânico, furador, estucador, tratorista, tecelão, tapeceiro, chapeleiro, almoxarife, bilheteiro, tintureiro, lustrador, motorneiro, tintureiro, barbeiro, sapateiro.

Vale observar também uma minoria de pais de alunos pertencentes à classe média-baixa¹⁶¹ como é o caso dos prestadores de serviço como escriturário, corretor de imóveis, militar, desenhista, criador de peixe e fotógrafo, além daqueles que possivelmente detinham uma certa posse e que, neste caso, se inscreviam como negociante, avicultor granjeiro, médico, protético, hoteleiro, comerciante, sitiante, quitandeiro, feirante, contador, lavrador, fazendeiro, gerente da Pedreira Brasil, e até mesmo um industrial. Um outro dado que merece destaque é a ausência de registros referente ao pais desempregados ou sem profissão

O rol de profissões identificadas no livro de matrícula em análise permite-me pensar na importância que ganha o trabalho diversificado e o emprego urbano em Campinas como uma necessidade básica de famílias que pretendessem garantir de um modo ou de outro a sua sobrevivência. O problema é que o sonho de ascensão social e de melhoria de vida nem sempre puderam ser alcançados.

O estudo da história de implantação e da lenta transformação que sofre o grupo escolar do Bonfim até 1960 facilita-nos na compreensão da luta enfrentada pelos moradores de um bairro constituído na sua maioria por trabalhadores operários na busca pela implementação de uma escola pública popular e de qualidade. Refiro-me, neste caso, às mazelas de uma escola em que os filhos dos trabalhadores foram matriculados, com salas de aula exíguas, com espaços limitados para circulação de professores e alunos, mal arejadas, com luminosidade escassa, desprovidas de um certo conforto que favorecesse o bem estar daqueles que ali conviviam.

Vale observar, desse modo, que não é somente a qualificação física de um prédio que determina efetivamente a qualidade do ensino já que tal processo depende de inúmeros fatores, mas neste caso não podemos negar que um ambiente agradável com condições físicas adequadas são elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁶¹ A respeito da constituição das classes sociais ver também o trabalho de Borges e Rocha (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As páginas precedentes procuram evidenciar que a gênese do processo de periferização dos primeiros grupos escolares de Campinas reflete, como condição da particularidade, a história do desenvolvimento desigual e combinado da própria sociedade de classe. Dessa maneira, o nosso desafio figurou na possibilidade de compreender e explicitar a existência histórica dos grupos escolares, situados nos bairros da Vila Industrial, do Bonfim e da Ponte Preta, sem perder de vista o processo de implantação, as condições de funcionamento e o papel desempenhado por tais escolas no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais do período.

A história comparada sobre o modo de produção das primeiras escolas públicas seriadas em Campinas aponta para o reconhecimento das diferenças e particularidades que se efetuam perenemente no campo da história da educação pública local. Assim, se tomarmos por base a característica arquitetônica de cada uma das escolas, é possível evidenciar pelo menos dois movimentos opostos: um - de alto investimento financeiro, realizado em prol da construção de dois edifícios, fruto de um consórcio realizado entre o Governo Estadual e os representantes do município de Campinas. Referimo-nos, neste caso, ao prédio do 1º (1897) e 4º (1923) Grupo Escolar, com arquitetura magnífica, com salas de aula amplas, bem arejadas, com espaço externo para área de recreio, biblioteca, entre outros espaços organizados com o intuito de atender grupos de alunos(as) aglutinados por níveis de idade e de domínio de conhecimento – e um outro movimento que marca a manutenção de grupos escolares implantados em casas ou cômodos improvisados, alugados pela Câmara Municipal, constituídos por uma única sala de aula, com ou sem sanitários, pátio ou até mesmo um refeitório que funcionasse como local para a hora do lanche e que, ao longo de 10, 20 ou 30 anos vão, aos poucos, se transformando, sofrendo reformas, até o tempo de ocuparem uma nova e única sede como foi, especialmente, o caso do grupo escolar do bairro do Bonfim – que tem sua gênese de funcionamento fixada em, pelo menos, três endereços diferentes.

O certo é que a vida urbana paulatinamente evidenciava a estratificação social e, conseqüentemente, a diversificada condição de vida de toda a população campineira. A

arquitetura citadina expressava não só a condição de classe dos seus moradores como também apontava para um atendimento diferenciado de suas crianças no que diz respeito ao espaço arquitetônico de suas escolas como podemos verificar ao longo deste trabalho.

Por um outro ângulo, este trabalho evidencia, também, que a chegada dos novos grupos escolares nos bairros operários, em Campinas, gera não só um impacto na organização da malha urbana mas alterara a vida sociocultural de parcelas de crianças em idade escolar já que tais instituições de ensino vão corroborar a formação elementar, sobretudo no que diz respeito ao impacto na redução do número de crianças analfabetas de cada bairro, além da prestação do serviço de atendimento médico preventivo de saúde, destinado àquela população periférica, como foi o caso do grupo escolar da Vila Industrial.

De certo modo, não podemos negar também que tais escolas se transformam num alicerce fundamental, capaz de facilitar o processo de inserção social numa cultura civilizada. Os vestígios identificados, sejam nas fotografias ou nos relatórios redigidos pelos supervisores de ensino, dão conta de anunciar a finalidade com que cada grupo escolar foi fundado.

A exigência para o uso de uniformes, o cumprimento de horários, ordem delegada, disciplina em sala de aula, realização de exames, submissão e controle da frequência escolar anunciam os novos tempos em que a comunidade local será votada e que uma grande maioria deverá enquadrar-se.

Nesse sentido, é a política educacional paulista instituída nos primórdios da República, mediada ao longo dos anos, pela necessidade imperiosa da organização do trabalho assalariado, que ganha relevo nacional e dá novo destaque para as condições de organização, difusão, fiscalização e funcionamento do ensino primário.

No bojo da reforma política educacional paulista, elementos essenciais determinam a estrutura do ensino primário – primeiro, trata-se da formação e contratação de profissionais da educação – segundo, observa-se a prerrogativa de reorganização das novas escolas preliminares, aliás, com amplo destaque, nesse caso, para o funcionamento dos grupos escolares – já que o novo formato de escola, considerado mais econômico e prático, se estabelece a fim de facilitar a classificação dos alunos em salas de aula, com o mesmo nível de adiantamento. Isso tentaria garantir a formação de grupos supostamente mais homogêneos já que um dos maiores problemas enfrentados pelos professores das

antigas escolas unitárias, era a constituição de salas de aula com alunos de diferentes níveis de conhecimentos.

Nesse sentido, os grupos escolares marcam o início de uma nova concepção de a escola primária – agora concebida na possibilidade da união de certas classes isoladas, funcionarem num mesmo prédio, com conteúdos distribuídos por série, uma vez que o grupo de alunos se organizaria progressivamente, de acordo com a série em que se situavam esses alunos. Assim, o que estará em jogo daqui para frente são as condições com que o poder público estadual e municipal facilitará o exercício deste novo projeto político educacional – tendo em vista o grande desafio de expansão de tal modalidade de escola num tempo em que o analfabetismo assolava a maioria da população.

Costa (1983), ao realizar um estudo sobre a história da escola pública paulista na República Velha, observa que, em 1920, o Estado de São Paulo, contava com uma população de 4.592.188 de habitantes e apenas 1.369.579 de pessoas eram alfabetizadas. Nota-se neste caso que a escola elementar não atingia mais que 28% da população estadual.

Embora o discurso republicano se efetue pela ampla defesa da institucionalização da escola como grande motor da justiça social e, sobretudo, em função das novas necessidades geradas pelo crescimento econômico, sua efetivação somente ocorrerá quando novas relações de trabalho se efetivarem, sobretudo, em função do desenvolvimento da indústria nacional e do lento processo de urbanização da sociedade brasileira.

Com a aceleração do desenvolvimento das forças produtivas, torna-se mais diferenciada a estrutura econômica e, conseqüentemente, a divisão do trabalho. Neste caso é o sistema de urbano-industrialização que, gradativamente, efetivará a eliminação progressiva da pequena produção e dela também emanará uma grande demanda social de educação.

Adensamento da população, produção incrementada, desenvolvimento das vias de comunicação e meios de transportes, intensificação do processo de urbanização, fizeram-se acompanhar de uma diminuição da taxa de analfabetismo. Isso demonstra que a demanda de educação cresceu à medida que aumentou a densidade demográfica, e conseqüentemente a diminuição do isolamento social. Com a aceleração do desenvolvimento das forças produtivas, torna-se mais diferenciada a estrutura econômica e conseqüentemente, a divisão do trabalho do mesmo modo que a urbano-industrialização expande o mercado de serviços e neste caso a educação desempenhara um papel fundamental. (COSTA, 1983, p.56)

Com efeito, como alertam Borges e Rocha (2004), o capitalismo cria uma mobilidade que se legitima por meio da sua transformação, que, aliás, implica uma busca incessante pela produção da mais-valia. Desse modo, da produção artesanal à produção industrial, o capitalismo acaba por gerar as novas cidades e a sociedade industrial, que se reproduz numa diversidade de países, por meio das suas filiais, influenciando, imediatamente, o comportamento da vida social, forçando o movimento pela busca da formação escolarizada, por empregos diretos e indiretos gerados pela industrialização nascente, devido à sua falta na zona rural, acarretada sobremaneira pela mecanização e modernização da agricultura. É assim que a cidade e, neste caso, a produção urbana dos seus bairros periféricos, apresenta-se fortemente ligada à mobilidade centrada no trabalho, forçada ao desenvolvimento desigual e combinado, servindo de sustentação ao modelo econômico que lhe dera origem.

A mobilidade urbana centrada no trabalho conforma, desse modo, uma demanda de formação escolarizada. Neste caso, vale observar o papel que o Estado desempenha figurado pela Delegacia Regional do Ensino de Campinas (1939)¹⁶², ao advertir a população sobre a importância de matrícula e frequência escolar para aqueles que desejassem uma vaga de trabalho em quaisquer casa comercial ou estabelecimento fabril:

A Delegacia do Ensino de Campinas comunica aos interessados, que o atestado de frequência escolar aos que pretendam ingressar em casas comerciais ou estabelecimentos fabris, só terá valor quando vistado pelo delegado de ensino. [...] O Departamento de educação comunica aos interessados que, dos documentos constantes dos processos de inscrição, existentes no arquivo da repartição, só será permitida a retirada da pública--forma do diploma nessas condições, para a inscrição. (Jornal Diário do Povo, 23/09/1939)

A preocupação com o estabelecimento da escola primária e profissional ganha espaço nos rumos da política educacional paulista e do mesmo modo se destaca como categoria de debate nas matérias de jornal de circulação da cidade. Assim, a defesa de um discurso sobre a possibilidade de investimento irrestrito na construção de escolas públicas¹⁶³, independente das condições de funcionamento, junto ao aglomerado urbano das cidades, estava posta.

¹⁶² Comunicado publicado em 23 de setembro de 1939, no Jornal “Diário do Povo” (Disponível no Centro de Memória da Unicamp).

¹⁶³ Refiro-me à matéria publicada no jornal “A voz paulista”, de 12 de fevereiro de 1922.

Outro dado que merece observação no final deste trabalho trata-se da franca associação estabelecida entre “qualificação da capacidade produtiva” do operariado e o “processo de acumulação do capital das empresas”, sejam elas industriais ou de serviços em geral. É assim que uma matéria publicada em 12 de fevereiro de 1922, no jornal “A voz paulista”, adverte sobre os laços de dependência entre as categorias “educação”, “trabalho” e “produção do capital”.

Esta intervenção de solidariedade nacional contra um dos maiores males da pátria é indeclinável dever de alta política, que pode ser cumprido por vários modos mediante acordos que forem celebrados. Bendita e fecunda será a despesa que para tal serviço for realizada. Ao lado, porém, do ensino primário, é preciso, como já disse, desenvolver o ensino profissional, dando por meio dele aos operários maior capacidade produtiva, que lhes melhorará o salário, ao mesmo tempo que aumentará os lucros industriais e diminuirá o custo da produção. Será de grandes resultados a possível criação, em cada núcleo industrial de escolas para tal ensino, que devem ter um cunho eminentemente prático.

Tendo em vista a difícil tarefa de efetuar os devidos investimentos no campo da instrução, garantir a um grande contingente de crianças em idade escolar a formação elementar constituía-se num quadro de grande desafio para todo o país. Desse modo, o quadro a seguir demonstra a situação real do ensino primário no Brasil.

Quadro 23: Quadro demonstrativo da situação real do ensino no Brasil

Estados	Escolas complementares	Grupos Escolares e escolas reunidas	Escolas isoladas	Escolas Municipais	Escolas particulares	População	População Escolarizada (7 a 12 anos)	Renda do Estado	Despesas com ensino primário	Porcentagem de despesa
São Paulo	10	246	1.816	423	1.129	4.692.188	765.364	137.184:600\$	23.218:000\$	16 %
Distrito Federal	83	-	403	-	-	1.157.873	192.979	67.042:843\$	11.081:120\$	17 %
Minas Gerais	1	171	1.566	571	883	5.888.174	981.862	56.189:056\$	6.384:587\$	15 %
Rio Grande do Sul	1	9	1.981	240	427	2.182.713	363.785	34.300:000\$	4.097:614\$	12 %
Bahia	-	7	611	135	143	3.334.465	666.744	20.361:500\$	1.450:000\$	5 %
Pernambuco	-	7	232	600	250	2.154.835	359.139	25.907:318\$	776:792\$	3 %
Rio de Janeiro	-	50	453	-	-	1.559.371	269.895	21.471:119\$	2.403:094\$	11 %
Paraná	3	88	554	35	53	685.711	114.285	11.917:184\$	1.326:580\$	11 %
Amazonas	-	14	74	-	23	363.166	60.527	9.595:000\$	1.001:400\$	10 %
Pará	34	25	88	-	138	983.507	163.918	9.593:966\$	1.005:773\$	10 %
Santa Catarina	7	17	455	79	168	668.743	111.457	7.158:000\$	1.503:000\$	20 %
Paraíba	-	9	195	36	30	961.106	160.184	6.722:669\$	680:000\$	10 %
Alagoas	-	2	275	-	-	978.748	163.124	6.197:465\$	509:116\$	8 %
Ceará	-	10	422	-	60	1.319.228	219.871	5.898:178\$	1.052:590\$	17 %
Sergipe	-	3	267	2	22	477.064	79.410	5.189:748\$	519:480\$	9 %
Espírito Santo	1	2	260	29	34	457.338	76.221	5.406:500\$	532:463\$	10 %
Maranhão	-	10	160	-	-	874.337	145.726	6.302:180\$	418:570\$	8 %
Mato Grosso	-	4	155	11	-	246.612	41.102	4.718:230\$	601:624\$	12 %
Rio Grande do Norte	-	31	80	-	-	537.135	89.522	4.023:000\$	422:118\$	10 %
Goiás	7	1	123	-	41	511.919	85.319	2.113:681\$	152:260\$	7 %
Piauí	1	3	80	-	-	609.003	101.500	1.932:871\$	195:000\$	10 %

Quadro adaptado pela autora. Fonte: Jornal "O Estado de São Paulo" (07/09/1922).

Os dados da tabela anterior nos possibilitam uma diversidade de análises, mas que por ora nos permite identificar a grande dificuldade enfrentada pelos governos estaduais no processo de implantação da escola primária no Brasil nos primórdios da República.

Desse modo, levantamos as seguintes questões tomando como exemplo o caso do Estado do Sergipe, cuja renda estadual concentrava-se na casa dos 5.489.000.\$000 – como assegurar o funcionamento de 2000 escolas públicas primárias com um orçamento médio de 4.800.000.\$000, sabendo que tal cidade possuía 80 mil crianças em idade escolar e que a provisão desse segmento do ensino tratava-se de competência exclusiva dos governos estaduais?

Como expandir o número de escolas, a fim de elevar o nível da população visando integrar todos na comunhão nacional, no domínio da sua língua, história e geografia? Como facilitar o preceito da obrigatoriedade e da gratuidade escolar ao filho do trabalhador? Refiro-me neste caso a oferta de vagas na escola primária considerando que o ginásio se

destinaria apenas aos filhos da classe alta da sociedade. Como tentar garantir o atendimento de um maior número de crianças em idade escolar, sem a necessidade de se contratar novos professores e construir novos prédios escolares?

No caso do Estado de São Paulo, desdobrar os períodos de aula foi uma das saídas instituídas pelo Governo da época, com gratificação inclusive para aqueles professores interessados em assumir novas turmas. (Lei nº 1750 de 08 de Dezembro de 1920).

Antunha (1976) observa em seu estudo que entre os anos de 1910 e 1920, ocorreu um aumento significativo do número de classes de 1º e 2º anos, enquanto que os demais anos se mantiveram estacionados. A reprovação no 1º ano era um grave problema como também a deserção escolar após o 2º ano do curso.

Dentro deste ponto de vista, a reforma dos anos de 1920 leva a efeito o artifício da obrigatoriedade apenas para as séries do 1º e 2º anos, frequentada neste caso pela maioria das crianças e, dessa forma, desobriga o Estado do papel de garantir os anos posteriores, frequentados pela minoria dos alunos. Tal regularidade pode ser observada no caso do grupo escolar do Bonfim, com o funcionamento das classes de 1º e 2º anos em períodos desdobrados além do agrupamento do 3º e 4º ano numa única sala de aula, gerando o rebaixamento do nível de rendimento escolar.

Captar as relações que se estabelecem entre o singular, as condições de funcionamento de uma escola, e o universal, as relações de produção, através da trajetória histórica de uma instituição escolar e a organização dos processos de trabalho no interior da sociedade capitalista, e a transposição deste modo de produção para a escola pública moderna são questões desafiadoras que carecem de investigação.

De qualquer modo, a forma escolar caracterizada nas práticas escolares é uma realidade transitória, cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar. Enfim, nós colocaremos a hipótese – e será preciso verificá-la – de que a realização da forma escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades, segundo as quais, concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2005: p.32-33).

Observar a conexão íntima existente entre a forma pela qual a cidade produz o seu modo de subsistência material e a criação de suas escolas trata-se ainda de um grande desafio para aqueles que se colocam no campo da História da Educação local e nacional. O fundamental neste caso, como bem esclarece Buffa e Nosella (2009), na obra “Instituições

escolares: por que e como pesquisar” não se trata, pois, de abstrair os termos “escola” e “sociedade”, mas de compreender a relação que se estabelece entre eles, já que cada escola é criada com o intuito de atender a diversos interesses.

A análise dos estudos realizados sobre o processo de transformação sócio-espacial de uma cidade nos auxilia, tanto na compreensão do surgimento e incremento dos novos bairros operários quanto na observação das relações que tal processo histórico estabelece com o movimento de organização das suas instituições e, nesse caso, das suas escolas.

Se por um lado este trabalho de pesquisa avança para a compreensão do fenômeno de expansão da escola pública primária em Campinas, nos primórdios da República, guardadas as suas particularidade, com destaque neste caso, para o reconhecimento das condições com que o filho do trabalhador veio sendo atendido, por outro lado, reconhece que há muito o que fazer, sobretudo no que diz respeito à organização de pesquisas engajadas no sentido de identificar as continuidades e compreender as rupturas com que cada escola pública em Campinas, e fora dela, vem travando ao longo da sua história.

Se é possível afirmar, pode se dizer que o produto desta investigação, centrada no processo de periferização dos grupos escolares, expressa que tal história esteve o tempo toda aberta a uma diversidade de desdobramentos e lutas de cunho político, econômico e social mas, sobretudo, do interesse da vontade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. de. *Academia do Barro Branco: história de criação e implantação da escola de formação dos oficiais da força pública paulista na República*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

ALVES, G. L. *O universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional*. In: Anais do III Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996.

_____. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados. Campo Grande: UFMS, 2001.

_____. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados Mato-grossenses. In: *Educação no Brasil: história e historiografia / Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.)*. Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, 2001.

_____. *O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional*. In: ALVES, G. L. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2003.

_____. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

ANANIAS, M. *As escolas para o povo em Campinas: 1869-1889*. Origens, ideário e contexto. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

_____. *O ensino em Campinas na segunda metade do século dezenove: a escola Corrêa de Mello*. In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu-MG, no período de 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0211259873009.doc>

ANTUNHA, H. C. G. *Instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1976. v. 12.

ARAUJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). *Marxismo e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. As Instituições escolares na primeira República: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, M. I. M., et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 165-176. (Coleção memória da educação)

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

_____. *La investigación histórica: teoría e método*. Barcelona: Crítica, 2001.

AURAS, M. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuição para o debate a partir da produção de conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M., et al (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

BADARÓ, R. S. C. *Campinas, o despontar da modernidade*. Campinas, SP: Unicamp, 1996. (Coleção Campiniana, n. 7).

BAENINGER, R. *Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista*. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

BARROS, J. d'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASBAUM, L. *História sincera da República: das origens a 1889*. 5. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1996.

_____. *História sincera da República: de 1889 a 1930*. 6. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1997.

BETTINI, R. F. A. J. *Laços tecidos no tempo: a instrução pública em Limeira*. São Paulo: UFSCAR-RIMA, 2000.

BITTAR, M.; FERREIRA Jr, A. *História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira*. In: Educação e sociedade. Vol. 30, n. 107, maio/ago. - 2009. São Paulo: Cortez; Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pp. 489-511. Acesso em 30 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BITTENCOURT. L. C. *Riscando a cidade: cartografia histórica e desenho urbano de Campinas*. Campinas, SP: UNICAMP/Centro de Memória Publicações, Editora Arte Escrita, 2009.

BIANCONI, R. *Posições republicanas no contexto da diversificação das atividades econômicas em Campinas no final do século XIX*. In: Congresso Brasileiro de História Econômica, Caxambu, 2003. Anais. Disponível em: <http://econpapers.repec.org/paper/abphe2003/>

_____. *Dinâmicas econômicas e formas de sociabilidade: aspectos da diversificação das atividades urbanas em Campinas (1870-1905)*. Dissertação de Mestrado em História Econômica. Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

BORGES, W.; ROCHA, M. M. *A compreensão do processo de periferização urbana no Brasil por meio da mobilidade centrada no trabalho*. In: Revista Geografia. Rio Claro, SP, set./dez. 2004. v. 29, n. 3, p. 383-400.

CARPINTERO, A. C. C. *Momento de ruptura*. As transformações no centro de Campinas na década dos cinquenta. Campinas, SP: UNICAMP, 1996. (Coleção Campiniana, n. 8).

CALDEYRO, V. S. *As cidades que desenham Barão Geraldo*. Campinas, SP: Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da UNICAMP, 2005.

CANO, W. *Raízes da concentração industrial em São Paulo*. 4. ed. Campinas, SP: Instituto de Economia da UNICAMP, 1998.

_____. *Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1970)*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CARDOSO, C. F. *Paradigmas rivais na historiografia atual*. Educação e sociedade. Campinas, v. 15, n. 47, p. 61-72, abr. 1994

_____. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARONE, E. *A República Velha: evolução política*. São Paulo: Difel, 1971.

_____. *A Primeira República (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1973.

CARTOLANO, M. T. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1994.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário na primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CASTANHO, S. E. M. Globalização: redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

_____. *Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930*. Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Eixo 7 – Políticas, Sistemas, Instituições, Educacionais e Científicas, Uberlândia, MG. abr./2006.

_____. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)

COSTA, A. M. C. I. *A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1983.

COSTA, E. V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Cidadania Republicana e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Ideologia e Educação brasileira: Católicos e liberais*. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

DECCA, E. de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DECCA, M. A. G. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920 - 1934)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FAUSTO, B. A crise dos anos vinte e a revolução de 1930. In: FAUSTO, B. *História Geral da civilização brasileira: Tomo III - O Brasil Republicano*. v. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930). 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. cap. III, p. 401-427.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1997.

FERREIRA, S. B. B. X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do Império (1860-89)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1982.

GALLEGO, R. de C. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

GONDRA, J. G., et al. (orgs.). *Pesquisa em História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982. p. 107-143.

GUIMARÃES, A. M. *Campinas: monografia - guia estatístico*. Seção de Estatística da Prefeitura Municipal de Campinas, 1947.

GUIMARÃES, A. M. *Campinas: dados históricos e estatísticos*. Campinas, SP: Livraria Brasil, 1953. (Contém um guia completo de ruas)

HOBSBAWM, E. *A era dos impérios (1875 - 1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Sobre a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(a).

_____. *A era dos impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(c).

_____. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(d).

HOLLOWAY, T. H. *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934*. Trad. de Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 71)

_____. *Vida e morte do convênio de Taubaté: a primeira valorização do café*. Trad. de Marcio Doctors. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 31)

HOFF, Sandino. *A divisão do trabalho e a nova arte de ensinar*. In: VI Jornada Nacional do HISTEDBR. Ponta Grossa, PR: Histedbr. Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2005. v. 1., p. 1-19.

HOFF, S.; CARDOSO, M. A. *A modernização da produção do mate e a criação de grupos escolares no Paraná*. In: VIII Jornada do HISTEDBR - História, pesquisa e movimentos sociais. São Carlos, SP: UFSCAR, 2008. v. 1. p. 1-19.

JACOMELI, M. R. M.; XAVIER, M. E. S. P. *A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). Temas de pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

JACOMELI, M. R. M. *A instrução pública primária em Mato Grosso na primeira República: 1891-1927*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

LAPA, J. R. do A. *A história em questão*. Historiografia brasileira contemporânea. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

_____. *O mercado urbano de escravos (Campinas, segunda metade do século XIX)*. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1981. (Revista Primeira Versão, n. 37)

_____. *A economia cafeeira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. *A cidade: o canto e os antros - Campinas 1850-1900*. São Paulo: EDUSP, 1996.

LOMBARDI, J. C.; FERRI, C.; LUCENA, C. A. *Educação, qualificação profissional e empregabilidade em Caçador-SC*. Americana, SP: UNISAL, 2003. (Anais da III Jornada do HISTEDBR)

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. N. (orgs.). *Fontes históricas e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 141-176. HISTEDBR, PUC, UNICS, UEPG. (Coleção Memória da Educação)

_____. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A. de. *A organização do trabalho didático na história da educação*. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 61-86. (Coleção Educação Contemporânea)

LOVE, Joseph. *A locomotiva: São Paulo na Federação (1889-1937)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LÖWY, Michael. *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise Marxista*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994

MACEDO SOARES, J. C. *Escolas de fachada*. Crítica da organização das escolas públicas no Estado de São Paulo em 1920. Artigo publicado no Estado de São Paulo. 1920.

MACHADO, M. C. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. (II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação)

_____. Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. (orgs.). *Para a história do ensino Liceal em Portugal*. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999a.

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, J.L. et al. (orgs.). *História da Educação: Perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas, Autores Associados, Histedbr. pp 67-72. 1999b.

MARX, K.; ENGELS, F. (2002). *A Ideologia alemã*. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 1999b.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da antigüidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo - Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARX, K. *O Capital*. Trad. de Ronaldo Alves Schmidt. 7. ed. Resumida por Julian Borchardt. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

_____. *Elementos fundamentais para a crítica de economia política (Grundrisse)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. v. II.

_____. *A ideologia alemã*. Trad. de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MELLO, F. F. Formação histórica de Campinas: breve panorama. In: *Campinas: subsídios para a discussão do Plano Diretor*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 1992.

MENEZES, M. C. *Descrever os documentos - construir o inventário - preservar a cultura material escolar*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, jan./abr 2011, v. 11, n. 1 (25), p. 93-116.

MENUCCI, Sud. *O que fiz e o que pretendia fazer (defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932)*. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.

_____. *A crise brasileira de educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934. 295 p.

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. – Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1937.

_____. *A Instrução e as províncias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2.

_____. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo. A primeira década republicana (1890-1900)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. v. 1 e 2.

MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira - a escola nova*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

_____. História da educação brasileira: esboço da formação do campo. In: LOMBARDI, J. C., et al. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 125-150. (Coleção Memória da Educação)

MOURA, Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil**. Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC). São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação: Colégio Culto à Ciência de Campinas (1869-1892)*. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU / USP, 1974.

_____. A educação na primeira República. In: HOLANDA, S. B. de (dir.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano. Direção- Boris Fausto. v. 2: Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro, São Paulo: Difel, 1977. p. 259-291.

NASCIMENTO, J. C. do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: VIDAL, D. G. (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 153-172.

NASCIMENTO, I. M.; et al. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação)

NASCIMENTO, T. A. Q., et al. *Memórias da educação Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: UNICAMP, Centro de Memória da Educação, 1999. (Coleção Campiniana, n. 20)

NEGRI, B. *A interiorização do desenvolvimento econômico no Estado de São Paulo (1920-1980)*. São Paulo: SEADE, 1988. (Coleção Economia Paulista, v. 1, n. 2)

NETO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBOARDI, J. C. *História e história da educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 50-64.

NORONHA, O. M. Políticas Liberais, conhecimento e educação. In: Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NORONHA, O. M. *Contribuição para a História e a Historiografia da Educação Brasileira: os manuais escolares das bibliotecas públicas municipais de Campinas-SP (1889-1970)*. In: Revista HISTEDBR *on-line*. Campinas, set./2010. n. 39, p 42-75.

_____. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, M. I. M., et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 165-176. (Coleção memória da educação)

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico*. CD Navegando - HISTEDBR - 20 anos. Campinas, 24 de novembro de 2005. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_088.html> Acesso em: 01 de novembro de 2007.

_____. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Grupo Átomo e Alínea, 2009.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, R. S. A Disciplina Língua Portuguesa nos Trilhos da Lei, na prática dos Livros Didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960 -1980). Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. (CCHS). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2005.

PEREIRA, R. S.; JACOMELI, M. R. M. *A modernização urbana e a produção do 1º Liceu Campo-Grandense: rumo a caminhada do progresso ou às práticas de exclusão (1938-1980)*. (Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (HISTEDBR) - História, educação e transformação: tendências e perspectivas. Eixo: História, práticas escolares e processos educativos. Campinas, SP. jul./2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html

PERLLICCIOTTA, M. *Mapa turístico cultural (2004): uma viagem às marcas do passado na Campinas do século 21*. Publicado pelo Departamento de Turismo da Secretaria Municipal de Comércio, Indústria, Serviços e Turismo (SMCIST) da Prefeitura de Campinas.

PESSANHA, E. C. *Da história das disciplinas escolares à história a cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre a história do currículo*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG. out./2003. p. 1-15.

PINHEIRO, M. de L. *A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

PIRES, D. C. O nacionalismo pré-romântico de Herder. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. 69 p.

PUPO, B. B. *À margem da história de Campinas: as origens da cidade e oficialização da data de sua fundação*. 2. ed. Campinas, SP: Tipografia Matos, 1976.

REIS, N. G. *Estação Cultura: patrimônio ferroviário do povo de Campinas*. São Paulo: Via das Artes, 2004.

REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 244 p. (Coleção Memória da Educação).

RIBEIRO, A. I. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. Campinas, SP: CMU/UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, D. S. *Campinas no Estado Novo: política de habitação popular na formação da cidade industrial*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

RIBEIRO, M. L. *História da educação Brasileira*. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1978.

RODRIGUES, M. *O Brasil na década de 10*. 3. ed. São Paulo: Editora Memórias, 2010.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALGADO, I. C. *A educação da elite campineira. na 1ª Republica. O colégio Sagrado Coração. de Jesus. (1909-1930)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp. 2011.

SANFELICE, J. L. *História de instituições escolares e micro história*. Revista HISTEDBR on-line. Campinas, SP, set./2010. n. 39, p. 32-41.

_____. *História e historiografia de instituições escolares*. In: Revista HISTEDBR on-line. Campinas, SP, set./2009. n. 35, p. 192-200. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/index.html>

_____. *História das instituições escolares*. In: NASCIMENTO, M. I. M.; et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 75-93. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Perspectivas atuais da história da educação*. In: *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 a. p. 23-52.

_____. *História, instituições escolares e gestores educacionais*. In: Revista HISTEDBR on-line. Número especial ago./2006, p. 20-27. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf

_____. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

_____. História de Instituições. Apontamentos preliminares. In: Revista HISTEDBR *online*. Número especial - out./2002. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev8.html>

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. p. 67-72.

SANTOS, A. S. *Um dia belo, no outro esquecido: a história do grupo escolar Coronel Flamínio Ferreira - Limeira: SP (1901-1930)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2011.

SANTOS, Antonio da Costa. *Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá (1732-1992)*. Campinas, SP: UNICAMP, 2002. 400 p.

SANTOS FILHO, L. de C. e; NOVAES, J. N. *A febre amarela em Campinas 1889 - 1900*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1996.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 7-15.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez-Tatu, 1992.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

_____. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. In: *Cadernos de História da Educação*. n. 4. jan./dez. 2005.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados,

HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: EEPG, 2007. p. 3-27. (Coleção Memória e Educação).

SAVIANI, D.; LOMBARDI, C.; NASCIMENTO, Maria Isabel. (Orgs). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHELBAUER, A. R. *Idéias que não se realizam*. O Debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 1997(a).

_____. *Idéias que não se realizam*. O Debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Um estudo com fontes primárias. In: Anais do IV Seminário Nacional do HISTEDBR. Maringá, PR: UEM, 1997(b). p. 184-289 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm

_____. *Idéias que não se realizam*. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

_____. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SEMEGHINI, Ulisses C. *Campinas, 1860-1980: agricultura, indústria, ligação e urbanização*. Dissertação de Mestrado. IE/ UNICAMP. Campinas, SP, 1988.

_____. *Do café à indústria: Uma cidade e seu tempo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SILVA, D. S. F. *Os eventos vitais em Campinas nas primeiras décadas do século XX*. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu, MG, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1048.pdf

SILVA, K. O. *A periferização causada pela desigual urbanização brasileira*. In Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar. (DCS/UEM). N°11-dez./jan./fev./mar./2007- Quadrimestral- Maringá-Paraná-Brasil.ISSN 1519.6178.

SILVA, K. P. *A cidade, uma região, o sistema de saúde: para uma história da saúde e da urbanização em Campinas-SP*. Campinas, SP: CMU/UNICAMP, 1996.

SINGER, P. O Brasil no contexto do capitalismo internacional: 1889-1930. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira: período republicano*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 345-390.

SOARES, J. C. M. *As escolas de fachada*. Crítica da organização das escolas públicas do Estado de São Paulo em 1920. Artigo Publicado no jornal “O Estado de São Paulo”. São Paulo: POCAI e Cia, 1920.

SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval, et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-161.

_____. *Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil*. In: Caderno CEDES. v. 20. n. 51. Campinas, SP, nov./2000.

_____. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro, et al. *Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)*. SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana, n. 20, p. 103-144).

_____. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas, SP: CMU/UNICAMP, 1998.

SPÓSITO, L. M. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA JÚNIOR, O. *Escola Complementar de Campinas (1903 a 1911): espaço, culturas e saberes escolares*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

TREVISAN, L. *A República Velha*. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA;R. F.. VALDEMARIN, V. ALMEIDA J. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, SP: Unesp, 1998.

_____. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000(a).

_____. *Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade*. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000(b). (Caderno CEDES, n. 52).

_____. *Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2001. (Educar em revista, nº 18).

VICENTINI, P. P.; GALLEGO, R. C. *Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945)*. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. 1-10.

_____. *Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932)*. Trabalho apresentado no V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 2006.

VICHNEWSKI, H. T. *As indústrias Matarazzo no interior paulista: arquitetura fabril e patrimônio industrial (1920-1960)*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. 295 p.

VIDAL, D. G. (Org). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIOTTI, E. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

VITTE, A. C.; CISOTTO M. F.; VILELA FILHO, L. R. A. *Urbanização e a incorporação das várzeas ao espaço urbano de Campinas-SP*. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPR. Revista Geografar. Curitiba jan./jun. 2010. v. 5, n. 1, p. 105-132.

WERLE, F. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III,

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FDT, 1994.

XAVIER, M. E. S. P. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: INEP. *Seminário histórico da educação: a ótica dos pesquisadores*. Brasília, 1995. (Série Documental Eventos, 6).

ZEQUINI, A. *O quintal da fábrica: a industrialização pioneira do interior paulista*. São Paulo: Annableme/FAPESP, 2004.

REFERÊNCIAS SOBRE OS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPINAS

BIZARRO, C. C. T; MARTINS, M. C. *Memória e história do Grupo Escolar Orosimbo Maia - Campinas (1939 - 1971)*. In: XVII Congresso Interno de Iniciação Científica. Caderno de Resumo do XVII Congresso Interno de Iniciação Científica. Campinas, SP: KitMais Comércio e Serviços Ltda., 2009. v. 1. p. 205-205.

_____. *O seu nome vibrante é uma glória: memória e história do Grupo Escolar Orosimbo Maia*. In: XVI Congresso Interno de Iniciação Científica – PIBIC. XVI Congresso Interno de Iniciação Científica - PIBIC. São Paulo: Kitmais Comércio e Serviços Ltda., 2008. v. 1.

BRYAN, R. M. *Ensaio Grupo Escolar Orosimbo Maia - a arquitetura e o tempo*. Relatório integrante do Projeto Cultura Material e organização dos arquivos históricos. CNPq 473772/2004.3. Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP, 2007. Disponível em:
http://www.fe.unicamp.br/servicos/centro_memoria/pesquisa/GEOMRodrigoBryan.pdf58

CAETANO, B. J. *Memórias da Escola: uma análise dos documentos históricos do 4º Grupo Escolar de Campinas (1923-1939)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008. 79 p.

CAETANO, B. J.; MARTINS, M. C. *Memórias da Escola: o 4º Grupo Escolar da cidade de Campinas*. In: XVI Congresso Interno de Iniciação Científica - PIBIC. XVI Congresso Interno de Iniciação Científica - PIBIC. São Paulo: Kitmais Comércio e Serviços Ltda., 2008. v. 1.

CARMONÁRIO, E. *Do arquivo morto ao arquivo histórico: organização do arquivo do 3º Grupo Escolar de Campinas*. Iniciação Científica. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Cristina MENESES. Campinas, SP, 2006

_____. *O arquivo escolar como lugar de memória e de história da educação em Campinas: organização do arquivo histórico da Escola Estadual Artur Segurado*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008. 79 p.

CARMONARIO, E.; MENEZES, M. C. *Do Arquivo morto ao arquivo histórico: organização do arquivo do 3º Grupo Escolar de Campinas*. Pôster. Evento: PIBIC-UNICAMP. Acesso em out./2010. Disponível em
<http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xvicongresso/paineis/032421.pdf>

MARTINS, M. C. *Cotidiano e conflito na escola: analisando o Livro de Comunicações da E. E. Orosimbo Maia - Campinas (1961 -1967)*. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. Livro de Resumos - O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracajú: SERCORE Artes Gráficas Ltda., 2008. v. 1. p. 172-189.

_____. *Memória da escola campineira: desafios na organização de arquivos históricos escolares*. In: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana:

contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana. Buenos Aires: SAHE Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. v. 1. p. 8-8.

MIRANDA, A. K. M. (2007). *O arquivo escolar do primeiro Grupo Escolar de Campinas: fontes para a história da educação*. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas. FAPESP. Orientador: Maria Cristina Menezes.

PEREIRA, R. S.; et al. *História do Grupo Escolar Francisco Glicério: Educação e Currículo*. Trabalho de Conclusão de Disciplina. Orientado pelo Prof. Dr. Eduardo Montes Castanho. Campinas, SP, 2007.

RELVAS, L. do A. R. *O arquivo escolar do primeiro Grupo Escolar de Campinas: fontes para a história da educação*. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas. FAPESP. Orientador: Maria Cristina Menezes. Campinas, SP, 2007,

SILVA, T. de S. *A contribuição do arquivo escolar na compreensão da história do segundo Grupo Escolar de Campinas*. 2006. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria Cristina Menezes.

SOUZA, R. F. *Educação e tradição: E. E. P. G. Francisco Glicério de Campinas (1897-1997)*. Araraquara, SP: FCL-UNESP, 1997.

FONTES PRIMÁRIAS

Arquivos particulares

VOLKART, C. (1903) Monografia de Campinas. Para uso dos alunos da Instrução Preliminar (obra aprovada pela Câmara Municipal). 2. ed. Campinas, SP: Typ. A Vapor Livro Azul, Castro Mendes e Irmão, 1903.

Fotos de alunos do 1º, 4º, 5º e 8º grupo escolar

Arquivo dos Grupos Escolares:

- Arquivos de correspondências.
- Livro de visita de Inspectores de Ensino (material fundamental na deflagração das formas de organização e funcionamento das escolas em análise).
- fotografias diversas.
- livros de matrícula de alunos.
- relatórios diversos.

- jornais sem autoria - mas de guarda da escola.
- planta baixa dos prédios.
- Livro ponto dos funcionários.
- Livro de frequência de funcionários (1932) - Grupo Escolar Dom João Nery
- Mapa de movimento escolar (1942) - Grupo Escolar Dom João Nery

Arquivos Públicos Diversos

1) Arquivo Público do Estado de São Paulo:

- Relatórios e mensagens de Governo, ambos apresentados ao Presidente da República do período.
- Regulamento orgânico de instrução pública da Província de São Paulo.
- Regulamento de funcionamento das Escolas Públicas Primárias.
- Regulamento Geral da Instrução Pública.
- Decretos-Lei referentes ao ensino primário.
- Regulamento relativo ao funcionamento interno dos Grupos Escolares.
- Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. (Relatórios publicados pela Inspeção de Ensino Estadual do Estado de São Paulo em 1907, 1908, 1910, 1911, 1922-1923, 1926, 1936. Disponível em:
<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/pdfs/AEE19070000.pdf>

2) Arquivo Público da Biblioteca da Câmara Municipal de Campinas

Centro de Documentação e Registro da Câmara Municipal de Campinas:

- Ofícios e Registros de fatos notáveis ocorridos no município de Campinas.
- Correspondências encaminhadas para a Câmara Municipal de Campinas.

3) Arquivo Histórico da Prefeitura de Campinas:

- Ofícios e correspondências diversas

4) Arquivo do Condepacc (Conselho de Defesa do Patrimônio Artístico e Cultural de Campinas):

- Observação do processo de tombamento do Prédio do Grupo Escolar Dom Barreto.

5) Arquivo Edgard Leuenroth:

- Imagens do Bairro da Villa Industrial

6) Centro de Memória da Unicamp / Hemeroteca:

- Jornal Correio Popular. Suplemento de Aniversário de Campinas. 13/07/1986.
- Jornal Correio Popular. Suplemento - História de Campinas. 09/01/1969
- Almanques de Campinas, entre outros.

7) Biblioteca Municipal “Joaquim de Castro Tibiriçá” – sessão Hemeroteca.

- Jornal Correio Popular do dia 23 de dezembro de 1979.

8) Arquivo Público da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

- Lei nº 81 de 06 de abril de 1887. Dispõe sobre a reforma da instrução pública da província paulista. Disponível em:
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1887/lei%20n.81,%20de%2006.04.1887.html>

- Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892. Dispõe sobre a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de setembro de 1892. Disponível em:
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei%20n.88,%20de%2008.09.1892.htm>

- Lei nº 169 de 07 de agosto de 1893. Dispõe sobre a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de setembro de 1892. Disponível em:
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei%20n.169,%20de%2007.08.1893.htm>

- Decreto nº 144-b, de 30 de dezembro de 1892. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento da Instrução Pública. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de janeiro de 1893. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto%20n.144-B,%20de%2030.12.1892.htm>

- Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894. Dispõe sobre a aprovação do *Aprova o regimento interno das escolas publicas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 12 de janeiro de 1893.

- Decreto nº 518, de 11 de janeiro de 1898. Aprova e manda observar o regulamento para execução da Lei nº 520. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1898/decreto%20n.518,%20de%2011.01.1898.htm>

- Lei nº 520 de 26 de agosto de 1897. Suprime o cargo do Conselho Superior da Instrução Pública e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei%20n.520,%20de%2026.08.1897.html>

- Decreto nº 218 de 27 de novembro de 1893. Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis nº 88, de 8 de setembro de 1892 e 169, de 7 de agosto de 1893. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto%20n.218,%20de%2027.11.1893.htm>

- Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904. Regulamento para execução da Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma?id=136393>.

- Decreto nº 2.072, de 10 de julho de 1911. Anexa o 2º Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos a Escola Normal Primária de Campinas.

- Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e secundária do Distrito Federal.

Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%200981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm

- Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a instrução pública e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto%20n.5.335,%20de%2007.01.1932.htm>

- Lei 1.184 de 03 de dezembro de 1904. Prevê a criação de escolas preliminares noturnas para crianças operárias, devendo ser instaladas próximas às fábricas.

- Resolução Municipal nº 19, de 24 de novembro de 1994. Determina o tombamento das Vilas Manoel Dias e Manoel Freire, situadas no Bairro Vila Industrial, entre as ruas 24 de Maio, Barão de Monte Mor, Alferes Raimundo e Sales de Oliveira, Quarteirão 1290, Campinas-SP, consideradas exemplar de arquitetura operária, de grande valor histórico/social.

- Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Acesso em 16 de abril de 2009.
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto%20n.3.858,%20de%2011.06.1925.htm>

- Lei nº 1750 de 08 de dezembro de 1920. Reforma a instrução Publica do Estado. Acesso em 30 de novembro de 2009.
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei%20n.1.750,%20de%2008.12.1920.htm>

FONTES DIVERSAS

BRASIL. *A Educação nas Mensagens Presidenciais*. Brasília: MEC/INEP, 1987. v. 1 e 2.. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf>

Mensagens de Governo (1892). Vice-Presidente de Estado Jose Alves Cerqueira Cesar. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagem de Governo (1891). Presidente de Estado Américo Brasiliense de Almeida Mello. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagens de Governo (1893). Presidente de Estado Bernardino de Campos. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagens de Governo (1896). Presidente de Estado Bernardino de Campos. 7 de abril de 1896. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagens de Governo (1897). Presidente de Estado M. Ferraz Campos Sales. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagens de Governo (1900). Presidente de Estado Fernando Prestes de Albuquerque. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo em 7 de abril de 1900. In: Center for Research Libraries - Global Resources (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagem de Governo (1910). Presidente do Estado Fernando Prestes de Albuquerque. Em 14 de julho de 1910. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Mensagem de Governo (1925). Presidente do Estado Carlos de Campos. Em 14 de julho de 1925. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo de São Paulo. In: Center For Research Libraries - Global Resources - (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

Decreto nº 346 de 19 de abril de 1890. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=51999&norma=67816>

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 24 de fevereiro de 1891.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm

Relatório (1891). Ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública João Barbalho Uchôa Cavalcante. Relatório apresentado ao Presidente dos Estados Unidos do Brasil. Maio/1891. In: Center For Research Libraries - Global Resources (CRL - Centro de Bibliotecas de Pesquisa). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>

CORPO DE ANEXOS

Ver Sumário disponível na pagina

Anexo 1: Escola isolada - considerada sede distrital, funciona num salão improvisado feito de tábuas - alias - sofre reforma na presença de alunos - mas em seguida é fechada.

J^E

Excm.^o sr. Cosme Maia
Digno Prefeito Municipal

Comunico a v. ex.^o muito respeitosamente -
O sr. sup.^o não pode suspender as aulas e nem sua t.^o transferir a escola para um local que necessite de reformas e adaptações -
Camp. 29-9-08
Aff. aia

Comunico a v. ex.^o que, em 14 do corrente, transferei a sede da "Escola municipal" para um salão situado na rua que vem direita da Estação.

O salão precisa de algumas reformas que foram feitas sem que prejudicasssem o funcionamento das aulas; tendo, porém, de proceder-se a feitura do forro, este não poderá ser feito sem prejuizo do funcionamento das aulas, já pelos barulhos do pregamento das tábuas, já pelo espaço que estas e escadas tomam no salão, venho, portanto, solicitar a v. ex.^o autorização para suspender as aulas por dois dias, tempo necessário para esse serviço.

Vallinhos, 27 de Maio de 1908
Jov. Antonio F. Borges

Anexo 2 - A dificuldade encontrada pelas professoras na localização de locais com condições higiênicas para o funcionamento de escolas isoladas.

63- Coll. 113 (ordem de entrega)
1908 **A**

Campinas 15 de Junho de 1908

Off. 23-6-908
Mm. Sr. Dr.
Presidente da Câmara Municipal
Cim. por mim 15 dias
Cim. 27-6-1908
M. M. M.

Terminando no dia 16 do corrente o prazo concedido para localizar convenientemente a minha Escola, não tendo porém até a presente data, encontrado uma casa, que satisfaça as condições higiênicas de sala de aula, venho pedir q. me concedais um novo prazo, para procurar a referida casa, nas condições exigidas pela lei.

Saúde e fraternidade.

Campinas 15 de Junho de 1908.
Augustina Alves Magalhães

Anexo 3 - As escolas eram verdadeiros instrumentos ambulantes que perambulavam de casa em casa, de endereço a endereço.

895

E

Tutimães. Archive-se
Campinas, 28 de Junho de 1885
Alto

Para os devidos fins communico-vos que
mudei minha residencia e a escola a meu cargo,
da Rua Regente Feijó n.º 20 para a Rua General
Osorio n.º 156.

Saude e Fraterridade

Campinas 26 de Junho de 1885
Elisa Ferreira Leite de Albuquerque
Professora da Cadeira de 3.ª Cey

Ao Ilustre Cidadão Sr. Antonio Alvares Lobo.
M. O. Intendente Municipal de Campinas.

Anexo 3: idem - Continuação

Tutuinas, Arquivo-se
Campinas, 28 de Junho de 1885
A Vossa

Para os devidos fins communico-vos que
mudei minha residencia e a escola a meu cargo,
da Rua Regente Feijó n.º 20 para a Rua General
Osorio n.º 136.

Saude e fraternidade.

Campinas 26 de Junho de 1885
Helisa Figueira Leite de Albuquerque
Professora da Cadeira de S.ª Cruz

Anexo 3.1 -idem- Continuação

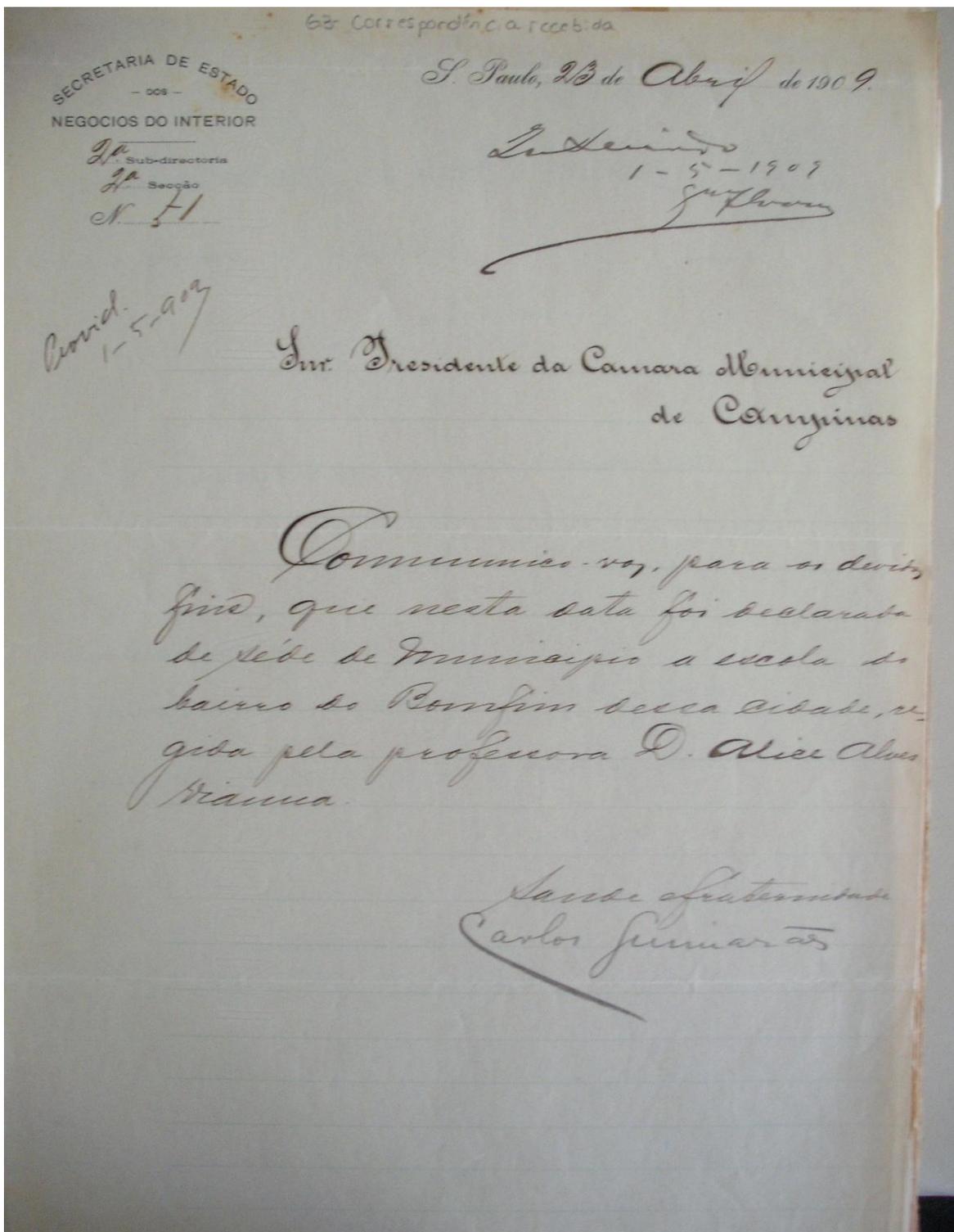
Presidente da
Câmara Municipal.
Deferiu a D. Decretos do
Liberio informando os acordos.
Comunicação a V^{za}
que mudai, segundo a sua determi-
nação, a Escola da Rua Dr. Pires
nº 38 para a Rua Major Soler
nº 50.
Campinas 9 de Julho de 1908
Argentina Alves Magalhães

Anexo 4: Em Anhumas alunos ficam sem aula – já que professores não encontram casas para ministrá-las.

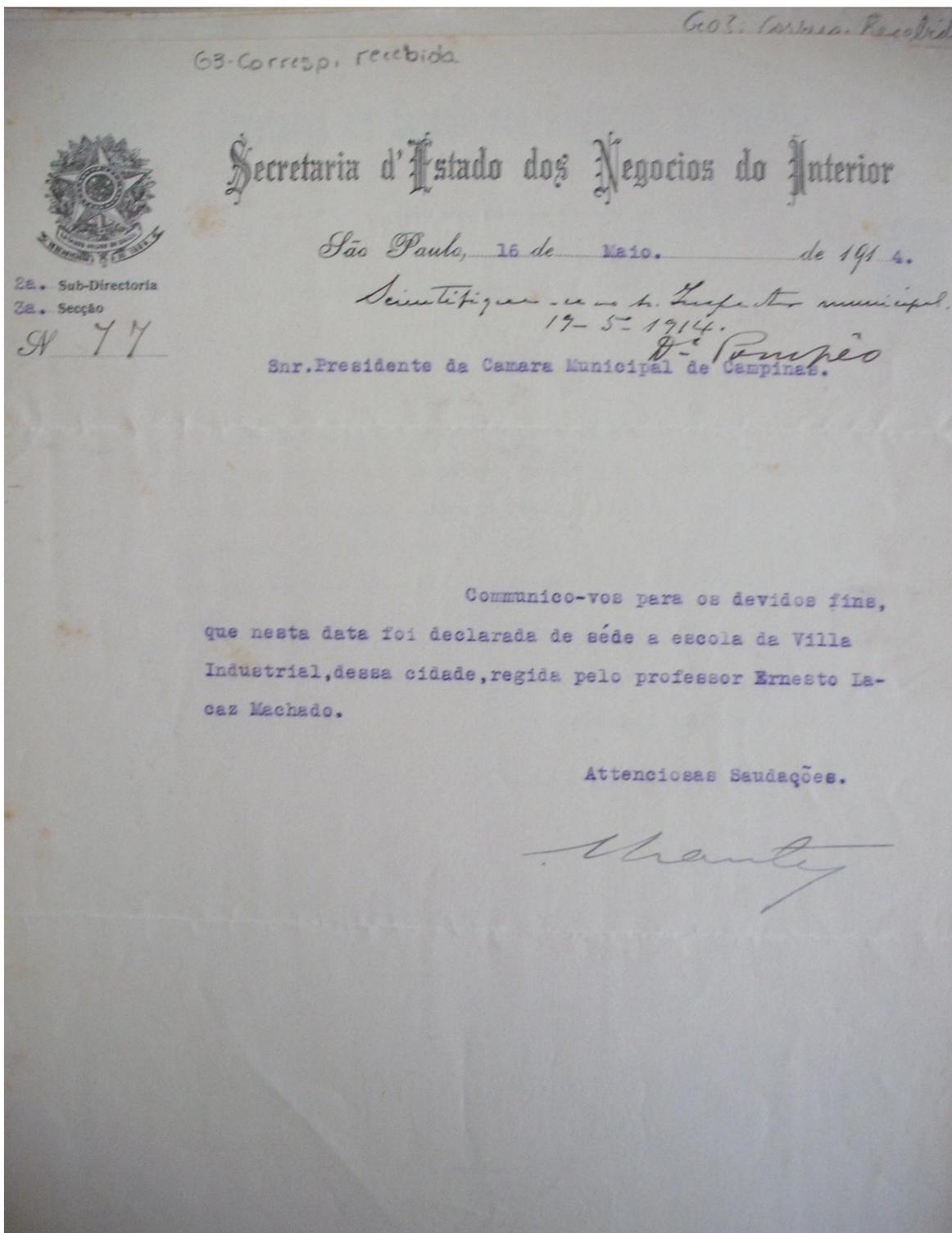
Deme Cezqueira, professora em Anhumas,
não podendo dar aula do dia 15 de
Novembro a 23 de Dezembro, dia em
que principiam as férias, pelas razões
de não ter casa para a aula, requer
ao Sr. Secretario uma ordem para que
a mesma possa receber os seus recur-
mentos e envie-lhe o requerimento
para que passais despachal-o por inter-
medio da Camara como requer a lei
e informar ao Sr. Secretario.

Deme Cezqueira

Anexo 5 - O bairro Bonfim recebe escola – considerada sede de município



Anexo 6 – escola do Bairro Vila industrial, se converte em sede municipal.



Anexo 7: Em 1915 alunos da vila industrial sofrem arguição.

Educação - Registo Ata de Exames (cópia) 8/12

Cópia da acta dos exames da 2ª escola masculina do bairro urbano "Vila Industrial" em Campinas.

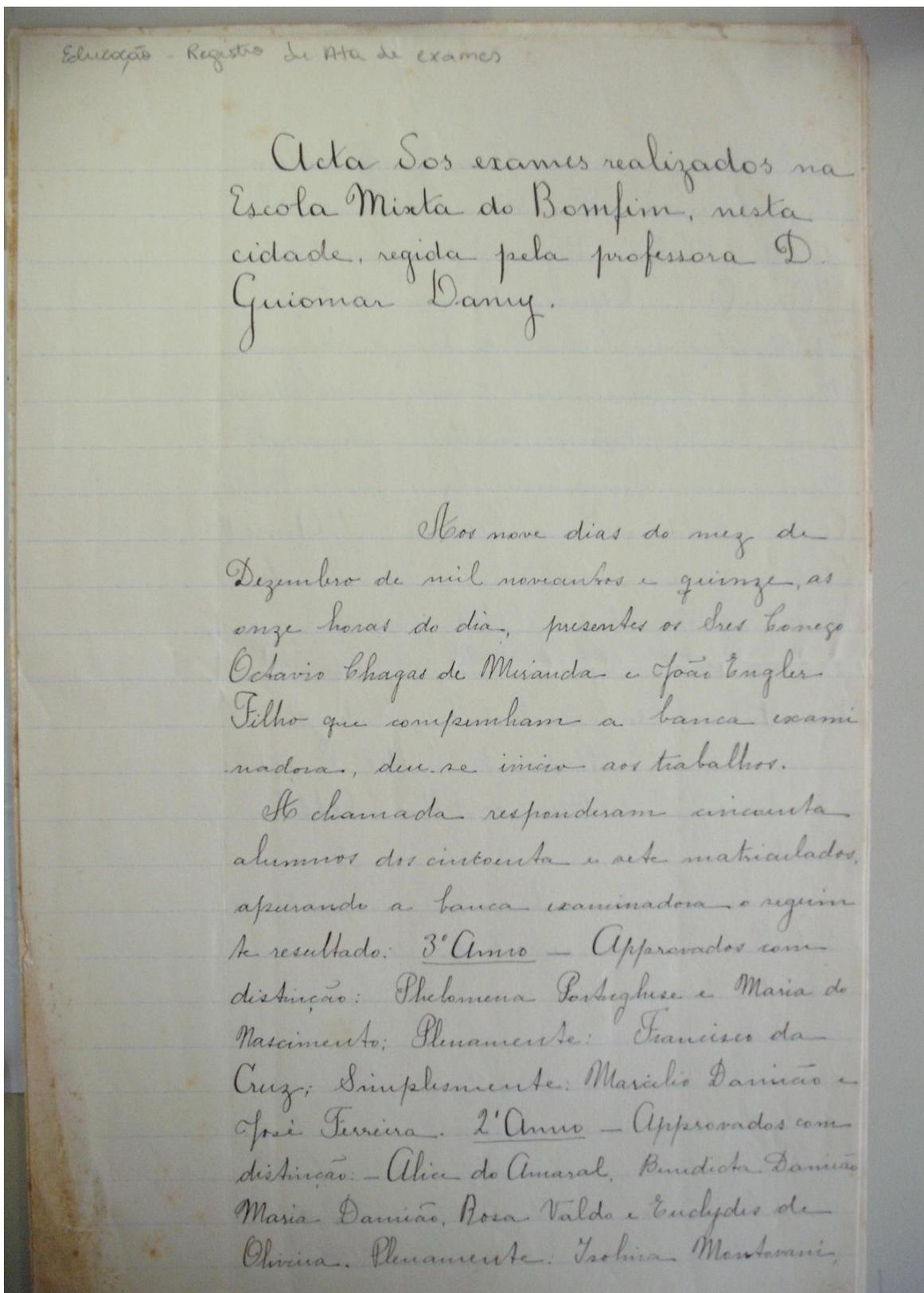
Aos 8 dias do mez de dezembro de 1915, na sala de aula da escola supra mencionada, preside a commissão examinadora composta do seu presidente Professor Valentin Machado de Carvalho, examinador Professor Floriano Peixoto de Lyrio Marques e com elle o professor da cadeira sur. Ernesto Lazary Muelado, tem lugar o exame final do corrente anno lectivo. O acto teve inicio as 12 horas, com a chamada dos alumnos a qual se ponderaram 33, que compareceram a matricula. Foram arquivados nas materias essenciais do programma, 2 alumnos da 3ª secção, 4 da 2ª, e 16 da 1ª (1/2). Todos revelaram bom adiantamento. O resultado do exame a que procedem a commissão examinadora e o seguinte: Aprofundado: 3ª Secção: Jose Angelo e Jose Moraes; 2ª Secção: Francisco Garcia e Benedicto de Barros; 1ª Secção A: Lauriano Nunes, João Thy, Raphael Manari, Adolpho Campos, Guido Ceragioli, Antonio Jorge, Domingos Santos, Abel do Amaral e Durval do Amaral. Plena mente: 3ª Secção: Theodoro Raposo e Durval Franco; 1ª Secção B: Cleto Antonio, Samuel de Campos, Amadeu Navara, Marcelino Chiaregato e Albino Costa. Simplemente: 33 alumnos utaram

Anexo 7 - idem Continuação

relaram bom adiantamento. Xa de exame a que procedeu a commissão examinadora
resultado foi o seguinte: Approvados: Distinção: 1ª Secção: José Angelo e José Moraes
Secção: Francisco Garcia e Benedicto de Barros; 1ª Secção B: Lauriano Nunes, João Nuy,
Raphael Manari, Adolpho Campos, Guido Ceragioli, Antônio Jorge, Domingos Santos,
bel do Amaral e Lurral do Amaral. Menção: 2ª Secção: Theodoro
Laposo e Lurral Franco; 1ª Secção B: Cleto Antônio, Samuel de Campos,
Amadeu Navara, Marcellino Chiaregato e Albino Costa. Simplemente:
Atílio Senjio e Alfredo Costa. (1ª Secção B). Os demais alumnos foram
matriculados na 1ª Secção A, e serão promovidos opportunamente para
a Secção B de accordo com o criterio do Sur. Professor. A commissão
examinadora sentindo se muito bem impressionada com o resultado
geral dos exames, deseja nestas linhas suas sinceras congratulações para
com o sur. Professor. De tudo para constar lavrou-se a presente acta,
que, por conforme, foi assignada por todos os membros da com-
missão examinadora, e pelo respectivo professor da 2ª escola maxima
de Villa Industrial, nesta cidade de Campinas, em 8 de Setembro de
1915.

Presidente: - Valentin Machado de Carvalho.
Examinador: - Floriano Seixoto de Azeredo Marques.
Professor: - Ernesto Lacayo Machado.

Anexo 8 - Em 1915 alunos do Bairro Bonfim sofrem arguição.



Anexo 09 - Caso de indisciplina gera expulsão num das escolas em Campinas (11/09/1903).

L

As. Dig. "Intendente Municipal
Sr. Antonio A. Lobo.

Campinas, 11 de Setembro de 1903.

Não é possível admitir o alumno, a
luz da disciplina da Escola - 11-9-03

Em resposta ao vosso encerramento
datado de 10 do corrente, tenho a
informar-vos o seguinte: - O alumno
Antonio Bonelli não foi expulso
três vezes como vos informaram,
foi suspenso duas vezes, a primeira
por cinco e a segunda por quinze
dias, devido a seu mau comportamento
na aula, proferindo palavras obscenas.

A sua eliminação teve lugar
no dia 22 de Julho p.p. por ter acado
um porta-jei' em outro alumno, isto
em plena aula, na minha presença e
presença mais de quarenta alumnos que
poderão attestar o exposto a vista
deste facto quasi increditavel, lancei
então do unico recurso ao caso isto
é, a applicação do Art. 5º do Regulamento
da Escola. Porão da cosa de Antonio
Bonelli pedi-me para readmitil-o
novamente, ao que não accedi, certo
de que essa readmissão seria um grande
obstaculo para a disciplina escolar, porque
os outros alumnos poderiam imital-o
no procedimento, certo de obterem nova-
mente entrada na Escola.

Não tra sua vontade para com me

cont

Anexo 10: "irregularidade" no ensino gera exigência do método "João de Deus" na Escola Correa de Melo.

03521897

Ilustre Cidadão

Dr. Intendente Municipal

Tendo eu houteo leccionado a classe a cargo do meu Adjuncto, tive occasião de notar uma completa irregularidade nesta classe, encontrei alumnos que por mais de um mez não dão e nem sabem onde devem estudar as lições, encontrei outros frequentando as aulas sem estarem matriculados, causando isto completo desarranjo na matricula da Escola. Enfim, notei tambem muita falta de methodo em todas as matenias, principalmente no 1º livro de João de Deus, o qual não é leccionado conforme indica o seu Auctor. Espero pois, confiada na vossa sãbia direcção, que sanareis estas irregularidades.

Saud e Fraternidade

Campinas, 24 de julho de 1874.

Luiz Houreiro
Professr da E. Correa de Mellã

Anexo 11 - Apesar da carência de grupos escolares – o bairro da Guanabara recebe mais uma escola isolada

0567/1901

M^{me} Sr^a D^a. Intendente Municipal. **C**

Requerente p^{ra} antes de fazer a transfe-
rencia, que se referia a' approvaç^{ão}
& poder A abaixo assignada professora da escola provisoria
Lepileto do bairro de Inhumas, não tendo actualmente numero suffi-
ciente de alumnos para o regular funcionamento dessa
escola de accordo com a lei, acrescentando que alguns
1901. 15. 7 dellis são moradores na cidade e que para alli vão dia-
riamente, vem pelo presente pedir-vos a transferecia da
referida escola para o bairro de Guanabara onde
existem muitas crianças de ambos os sexos que por fal-
ta de indispensaveis recursos de seus pais não podem fre-
quentar as escolas em grupos escolares da cidade.

Sendo, pois, de indiscutivel necessidade a existencia
de escola mixta no Guanabara, espera que resolvereis
favoravelmente o presente pedido.

Campinas 15 de Julho de 1901.
Eustáquio Leme Cavalheiro.



Anexo 12 - Apesar da carência de grupos escolares – o bairro Bonfim recebe mais uma escola isolada.

0807/1901

Com. Sr. D. Intendente Municipal.

Indiferente, por nos haver escolas, no
bairro aqui e referem os referentes

1901. 24/10. 1901

N. R. R. R. R.

Nos, abaixo assignados, professores
das escolas publicas do bairro de "Re-
bouças", vimos, perante V. exc.^a, solicitar
autorisacao para transferirmos nossas
escolas do dito bairro, para o do "Bon-
fim", nesta cidade.

O motivo principal que nos leva a
fazer este pedido, e andarmos sempre
doentes e não dispormos aqui de recur-
sos medicos e pharmaceuticos.

Se quizessemos continuar aqui com
nossas escolas, residindo na cidade,
isso nos seria inteiramente impossi-
vel, pois que iriamos ter despesas uni-
to superiores aos nossos vencimentos.

E sendo de justica, pedimos a V. exc.
de favor.

Rebouças 10 de Outubro 1901

José de Brito
Baldina C. Braga



Anexo 13 - Apesar da carência de grupos escolares – o bairro Valinhos recebe mais uma escola isolada.

Campinas 16 de Maio de 1902.

Mestre Cidadão.

Tendo de necessidade a abertura de escolas isoladas na Cidade, cuja população escolar é excedente a lotação dos Grupos e de outras instituições de ensino preliminar, por partarem desta data fui providenciada a remoção da professora.

Tenho a honra de levar ao vosso conhecimento que, tendo reassumido o exercício do cargo de professora da escola provisória do sexo feminino de Valinhos em data de 14 do corrente após a minha licença, só encontrei até hoje, 9 alumnas.

Saudes e fraternidade.

As Mestre Cidadão Dr. Antonio Soares
Sob, M. D. Intendente Municipal de Campinas.

Camp 17-5-02
A. N. O. L.

A Professora -
Dolida Sallas.

Anexo nº 14 - Da presença de escolas isoladas no Fundão – atual Ponte Preta

RH - Comunicado de
início de funções

00761903

00761903
Camp. S. a Jan.º 1903
J. A. Mendes

Ill.º Sr. D.º Intendente Municipal
de Campinas.

Communico a V. S.ª, para os devidos effectos, que,
de conformidade com o aviso por V. S.ª publicado pela
imprensa, iniciji meus trabalhos escolares, da cadeira
que reji no bairro do Fundão, a 23 do corrente mez.

De V. S.ª Att. Euada.

Maria Petas d' Avila.
Professora da Escola Municipal do
Fundão.
Campinas, 29 de Janeiro de 1903.

Anexo 15 - Se escolas mantidas pela Câmara Municipal são destituídas – a iniciativa privada assume tal lacuna – o caso do Bairro Rebouças

Estação de Rebouças, 1.º de Abril de 1903

02451903

Interessa -
Campinas 1.º - 4.º 1903
Cidadão

Communico-vos que abri nesta estação, uma escola particular mixta, com a denominação de "Externato D. Aline".
Junto envio o mappa mensal, correspondente ao mez de Março proximo passado, com vinte e cinco alumnos matriculados, e a frequencia media de 13.
Dezjando desenvolver a instrucção nesta povoação, conto com o apoio de V. S. que tem sabido trabalhar para que se desenvolva a instrucção no nosso Municipio.

Saude e Fraternidade

Ao Cidadão D.º Tito Martins Ferreira
M. D. Intendente Municipal d. Campinas.

A professora
Aline B. Ribeiro

Anexo – 16: Índice de analfabetismo numa escola isolada (Bairro Kilombo)

F. H. Gonçalves
F. H. Gonçalves

Kilombo, 1.º de Fevereiro de 1904

Enteado : a' Rep de Nunda,
4-2-04
A. H. H. (circled)
Cidadão

Terceiro
Camp 4/2/04
S. H. H.

Conforme Vossa determinação comecei no dia 23 e encerrei no dia 31 p. passado, os trabalhos de matrícula de alumnos, para a Escola Mixta Municipal deste Bairro, tendo 45 alumnos matriculados. Outrosim communico-vos que nesta data dei começo as aulas da escola

Conforme Vossa determinação comecei no dia 23 e encerrei no dia 31 p. passado, os trabalhos de matricula de alumnos, para a Escola Mixta Municipal deste Bairro, tendo 45 alumnos matriculados. Outrosim communico-vos que nesta data dei começo as aulas da escola a meu cargo, tendo comparecido 38 alumnos, dos quaes 29 analphabetos.

Saude e Frateruidade

Ap'o Cidadão D.^o Antonio Alvares Lobo
M. D. Intendente Municipal de Campinas

Anexo – 17 : Escola isolada no bairro de Botafogo

Ho. Cidadão Dr. Candido G. Gomide
D. D. Presidente da Camara Municipal
de Campinas.

Interinas. Campinas, 27 de Janeiro de 1904.
h. Sacramento

Devo ao vossó conhecimento que
nesta data reabri as aulas da 4ª Es-
cola do bairro do Botafogo, cujo func-
ionamento é no mesmo prédio.

Campinas, 25 de Janeiro de 1904.

A professora
Maria de Campos Barros.

Anexo 18: O que ensinar nas escolas isoladas, ? – eis a 1ª questão! – a carta encaminhada a Câmara reclama também das condições precárias da escola isolada e assim justifica a ausência do método intuitivo. (Bairro: Rebouças – atual município de Sumaré)

Cidadão D. Intendente Municipal

A Secretaria p.^a arquivar
28-1-99
M. S. S.

Em resposta a vossa memorandun
de 23 do corrente, informo-vos:

O programma das escolas provisórias
consta de leitura, escripta, principios basi-
cos das constituições da Republica e do Esta-
do, geographia do Brasil e principios de
calculo, (art. 64 do Decreto n.º 218 de 27 de
Setembro de 1893). Entretanto temos lecciona-
do: leitura, escripta, noções gerais de gram-
matica portugueza, arithmetica, geographia,
historia do Brasil e desenho linear; se temos
deixado de leccionar principios basicos das
constituições, em compensação leccionamos
outras materias de vantagens mais praticas
para as misteres da vida do homem.

Não nos poderia ser levado à conta de
obstinação não explicarmos a "Constituição";
porquanto, o anno passado, na reabertura
das aulas, solicitamos do vosso substituto o
fornecimento da "Constituição do Estado", com
virtude de ter sido revista e soffrida alteração;
n'essa mesma occasião apontamos a falta de
alguns objectos indispensaveis ao bom funcio-
namento das aulas, e tambem solicitavamos

o seu fructuamento. Não fomos atthodidos.

A inconstancia dos alumnos, pois insigni-
ficantissimo era o numero dos que tinham
mais de um anno de matricula, com especia-
lidade as alumnas, e todos, sem excepção, quan-
do matriculam se não têm principios; a falta
de assiduidade; a falta de objectos indispensa-
veis ao ensino intuitivo; a ausencia de intelli-
gencia e vocação dos alumnos, pois não têm
aspiração á cousa alguma; e muitos outros ma-
tões que não convêm e seria longo enume-
ral-os, tudo isso concorreu para que os nossos
esforços não fossem coroados do êxito que de-
sejavamos.

Com esta explicação, esperamos que nos
sejam facilitados os meios de melhormente
desenvolvermos o ensino.

Belonças, 26 de Janeiro de 1904

José Antonio P. Borges
Bella da Costa Borges.

Anexo 19: Prof. do 3º grupo escolar compara rendimento entre alunos que estudam na região do centro e os demais que desfrutaram do ensino nos bairros/arrabaldes de Campinas

M. e Ex. Sr. D. Antonio Lobo D. D.
Intendente Municipal.
H' Secretario para fazer um resumo e publicar
24-1-504 *Atto salvo guardado a interessada*
publicar na *relação*.

Por intermedio do sr. capitão Leopoldo Amaral, deano Secretario do Governo Municipal me foi presente, de ordem de V. Ex. cia, o bicho do relatório dos exames de 1903, referente a escola sob minha direcção, relatório firmado pelos srs. Arthur Segurado, Luiz Monteiro e Celestino Campos.

Cumprindo dizer sobre esse parecer, na parte que me diz respeito, venho, « data venia » desobrigar-me desse dever.

Começa a illustre commissão examinadora, que presidia aos exames da minha humilde escola, por dizer que o resultado desses exames « foi regular ».

A commissão, assim se manifestada, foi justa, visto como o preparo dos alumnos das escolas isoladas, por mais esforçados e competentes que sejam os seus directores, está sem honra de poder ser equiparado ao dos Grupos Escolares, onde, por via de regra, o alumno faz um curso completo de 4 annos, e que não acontece nas escolas isoladas, onde rarissimo é o alumno que chega ao 2.º anno lectivo.

« Observou », diz a commissão, « falta de methodo e numerosos erros de prosodia ».

O methodo que sempre hei adoptado em minha escola é aquelle mesmo que me foi ministrado em 1898, quando fui obrigada a frequentar o 1.º Grupo Escolar para o fim de praticar em minha escola o methodo que alli é seguido até agora.

Quanto aos « numerosos erros de prosodia » obser-

avidos pela commissão, explica-se, sem grande esforço o facto. A população escolar das escolas isoladas compõe-se geralmente, de um pessoal bem differente d'aquelle que frequenta os Grupos e as escolas do centro da cidade. Em geral, filhos de pais analphabetos, pertencentes ás ultimas camadas sociais, os alumnos conservam habitos inalterados de pronuncia, que é quasi impossivel ao professor poder estirpar-os. O mesmo succede em relação ás regras de pontuação, cuja observancia, por parte de alumnos que não frequentam um meio onde se fale correctamente, a lingua vernacula, só muito demoradamente pode ser effectiva e produzir os effectos desejados. Sabe-se que os vicios inalterados difficilmente são corrigidos.

Notou ainda, e finalmente, a illustrada commissão que "os livros de leitura adoptados nas classes adiantadas desta escola não estavam ao alcance dos alumnos." E para corroborar o que diz, cita a commissão "O Character," de Samuel Smiles.

A este respeito devo lembrar a V. Ex.^{cia} que me parece menos justa a apreciação, alias autorizada, da illustre commissão examinadora.

V. Ex.^{cia} e todas que tem e acompanham o movimento do ensino das Escolas Publicas do Estado sabem perfeitamente que, mesmo nos Grupos escolares, onde o ensino é ministrado com o maximo cuidado e

Anexo 19: idem- Continuação

algum methodo, não ha, que se saiba, uma pratica regular e rigorosamente observada quanto a adopção de obras didacticas.

Aqui mesmo e na capital, a Imprensa já se tem por vezes manifestado, solicitando providencias dos poderes competentes, no sentido de se "methodizar-se" este ramo do serviço publico; e por isso mesmo, eu, a mais humilde e obscura d'entre os representantes do ensino primario, não serci, de certo, a unica a merecer este reparo, se admitir-se que "O Character", ou antes, a linguagem em que foi traduzida essa obra, não está de facto ao alcance da intelligencia de alumnos adiantados.

Se adoptar esta obra, para leitura, em minha escola, foi por vel procurado por diversos professores e directores de bons collegios, existentes nesta cidade, os quaes o adoptam para leitura dos seus alumnos das classes menos adiantadas, sendo, outrossim, verdade que as livrarias que aqui expõem a venda a referida obra são obrigadas a fazer constantes pedidos d' "O Character" as casas editoras, afim de poderem attender a sua constante procura.

Éis, Ex.^{ma} Senhor, o que cumpre informar-vos, e o faço em obediencia ao vosso respeitavel despacho.

Deus guarde a V. Ex.^{cia}

Campinas, 27 de Janeiro 1904.

A professora

Maria Pitas d'Ávila.

Anexo 20: Para os professores – quem são realmente os que estudam nas escolas isoladas?? Defesa para a organização de escolas isoladas nos bairros ou vilas... e não em Distritos...

M^{me} Ex^{ma} Sr. Sr. Intendente da Cam-
ra Municipal de Campinas.

A Secretaria J.^a publicai me receber
28-1-504 A. H. de

Tenho a honra, de responder o conteúdo do tre-
cho do relatório apresentado pela illustre com-
missão examinadora das escolas publicas no anno
findo, como ordena V. Ex.^a no memorandum de
vinte e duas de corrente que me foi dirigido.

Como o tino administrativo, que é peculiar a
V. Ex.^a, pediu analise que, nas cidades onde ha gru-
pos escolares, as escolas isoladas são frequentadas
por aquelles que, não puderam obter lugar na-
quelles estabelecimentos ou delles foram excluidos.

A frequencia maior das escolas isoladas, é ge-
ralmente pelos filhos de operarios e de empregadas
do serviço domestico que, em vez de recapitularem
as lições em suas casas, tratão de outros misteres
obrigados pela contingencia. Se maior parte dos
pais, mães e tutores, pedem constantemente para a
professora ensinar a seus filhos, somente - ler,
escrever e contar, porque dizem ser o necessario pra
ra os seus affazeres. Assim pois, no fim de
cada anno, a maior parte d'aquelles alumnos,
não comparecem mais a escola, pois que attingiram
ao fim desejado. Se, contudo, nas cida-
des ou vilas, onde não ha grupos escolares, esses
accidentes deixão de existir, porque os professores com-
pletam um numero de alumnos que, continuando o
curso, deixam a margem aquelles que se querem
limitar, a uma simples pratica ficando por es-
se modo o professor no gozo de bem conceito.

Apesar do meu tirocinio no magisterio publico, ser muito limitado e não tendo essa pratica que só se adquire com o tempo, tenho assistido as mesmas queixas de professores prorectos e de grande tirocinio, sobre a educação da mocidade vindo assim justificar a minha allegação.

A prova mais corroborante, das minhas insurções, acha-se ainda contida nos mappaes memoriaes apresentados a Camara Municipal onde, Sr. Poderia verificar a realidade. Para evitar esse trabalho, junto um resumo numerico das alumnas matriculadas até Dezembro de 1902, o no qual poderiu verificar que foram - quinze as alumnas que se apresentaram para continuação e curso de 1903. Ditas deixaram de comparecer no exame final, quatro allegando motivos justos; conseguiram somente se prestaram exame onze.

Pela acta escripta pela commissão examinadora, as notas foram as seguintes: quatro distincções e oito plenamente. Ora se frequentaram o curso durante anno e meio quinze e entraram em exame onze alumnas, sendo approvadas honrosamente sete, não sei como a commissão examinadora se resolveu para apresentar tão ardua censura ao nosso Governo!

Si ainda nessa parte de relatorio diz, que a professora foi suggestiva para com as alumnas, mais uma prova Sr. Sr. que a professora esforcou se para cumprir o programma, pois que, com um anno de estudos para alumnas que commecam um curso sem habitos de estudo e entre tantas matérias, e de ver que, se confundiu com com a variedade de perguntas, feitas por pessoas extra

Anexo 20: idem - Continuação

nhas e que só poderiam responder por um metho-
do habitual dirigido pela professora. Poderíamos
citar alumnos, de escolas superiores que somente
com a mudança de examinadores é bastante pa-
ra se desviarem do que estudaram.

Sobre essa parte V.ª é mais do que compe-
tente para avaliar.

Assim pois, confiada na sa-
bedoria e bom senso que caracteriza V.ª peço
fazer com que, a illustre commissão examina-
dora, reconsidere o seu acto de censura por ser
de grande justiça.

Campinas 18 de Janeiro de 1914
Argentina Silvia Magalhães, professora
publica da segunda cadeira do districto de
S^{ta} Cruz desta cidade.

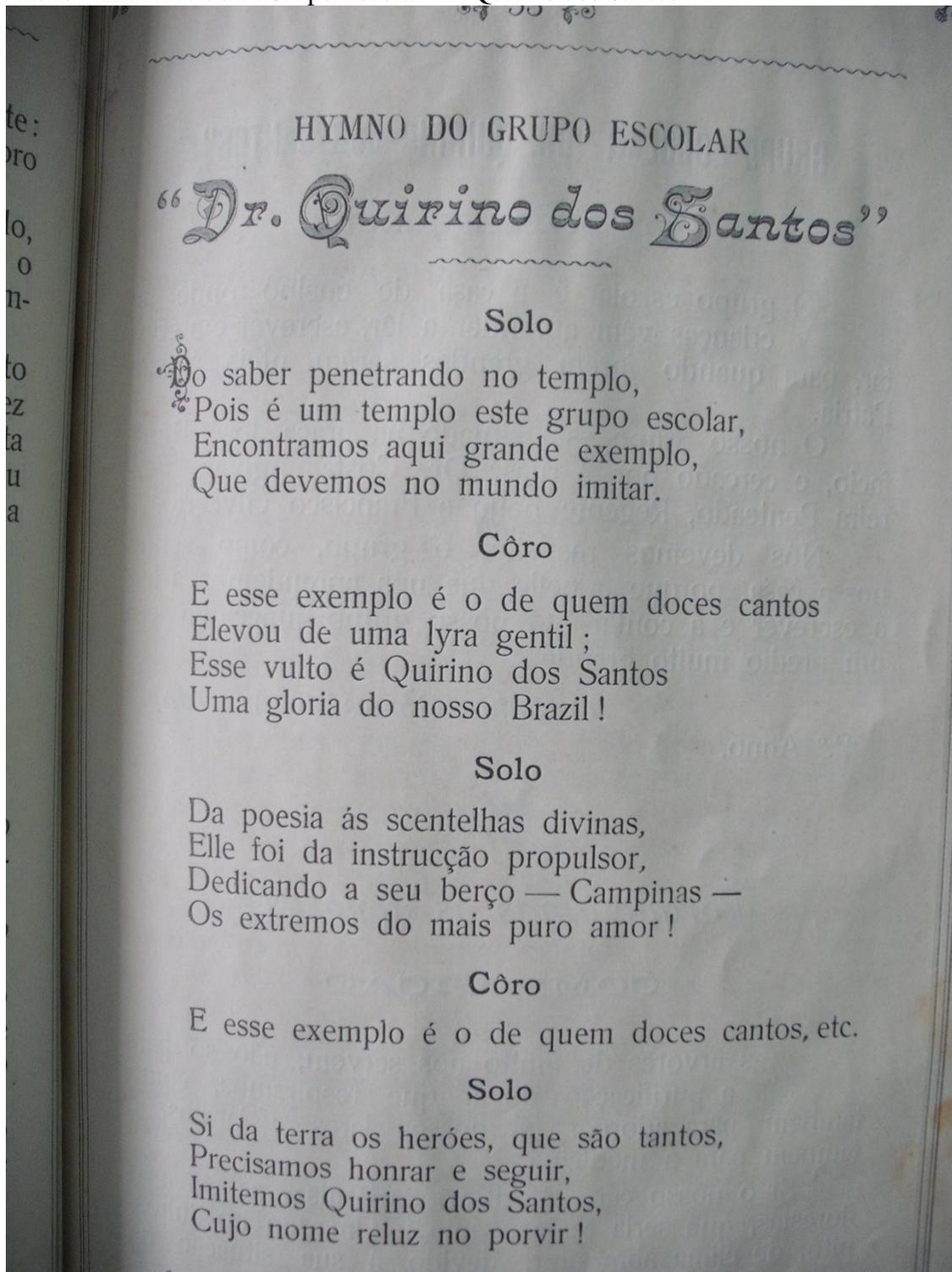
Anexo 21: Escola provisória se converte e sede municipal no bairro do Bonfim

Ill^{mo} Ex^{mo} Sr.

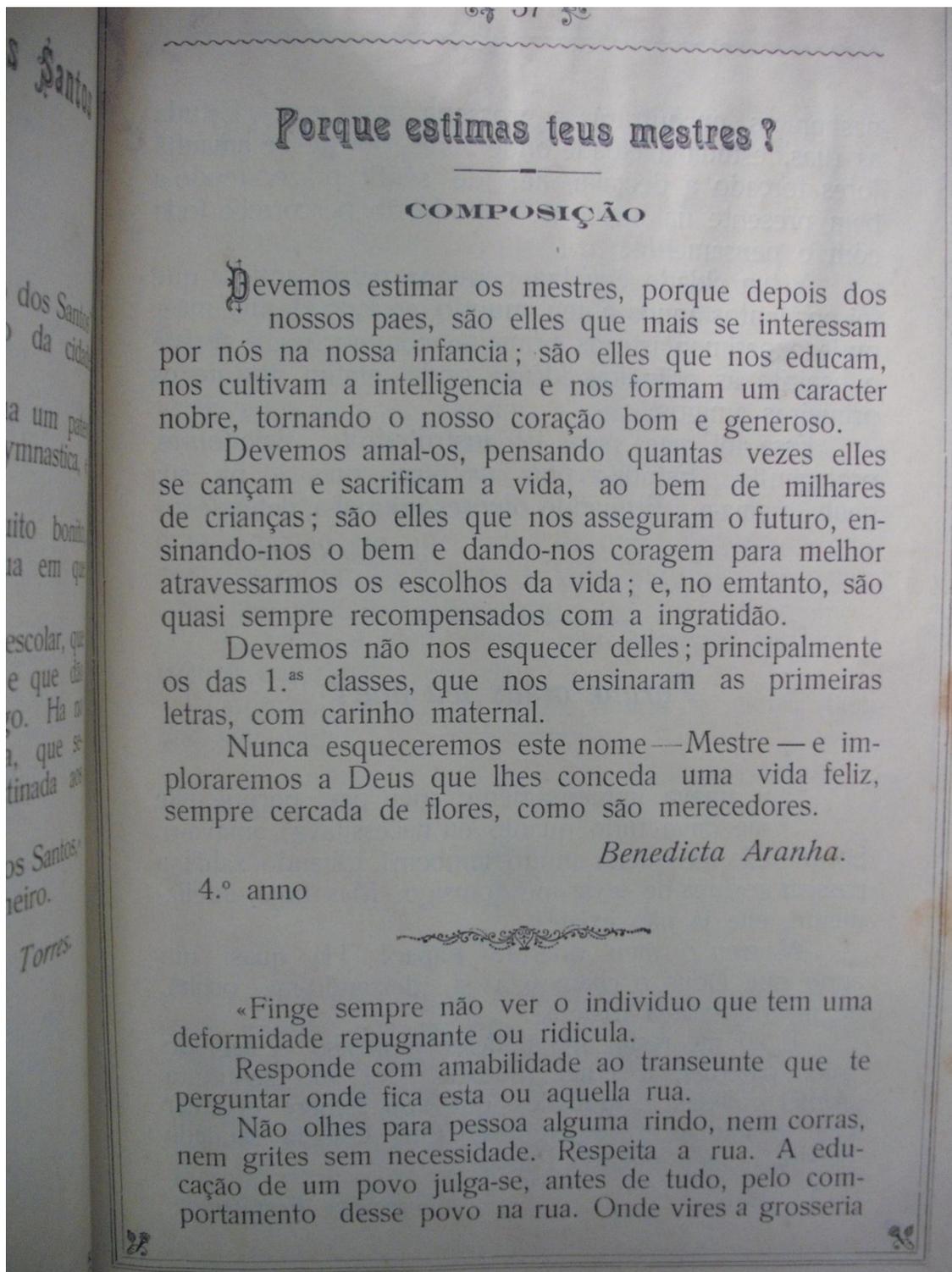
Tenho a honra de commun-
icar a V. Ex^{cia} que assumi hoje
o exercicio do cargo de professora
da Escola do Bairro do Bonfim,
neste Municipio.

Ill^{mo} Ex^{mo} Sr. Dr. Presiden-
te da Camara Municipal de Campina

Alice Alves Vianna.



¹⁶⁴ Fonte: Polyanthéia Comemorativa do oitavo aniversario de instalação do 2º grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos – Campinas, SP. Brasil. 1908. Biblioteca Cezar Bierrenbach- Centro de Ciências Letras e Artes



4.º anno

«Finge sempre não ver o individuo que tem uma deformidade repugnante ou ridicula.

Responde com amabilidade ao transeunte que te perguntar onde fica esta ou aquella rua.

Não olhes para pessoa alguma rindo, nem corras, nem grites sem necessidade. Respeita a rua. A educação de um povo julga-se, antes de tudo, pelo comportamento desse povo na rua. Onde vires a grosseria

nas praças, encontrarás a grosseria nas casas. Estuda as ruas, estuda a cidade onde vives, porque se amanhã fores forçado a deixal-a, has de sentir prazer tendo-a bem presente na memoria, e podendo percorrel-a toda com o pensamento.

A tua cidade é a tua pequena patria, aquella que foi por tantos annos o teu mundo, ao lado de tua mãe; onde experimentaste as primeiras commoções, e abriste o espirito ás primeiras idéas; onde, emfim, tiveste os primeiros amigos.

Essa foi mãe para ti: instruindo-te, deleitou-te, protegeu-te. Estuda-a pois, nas suas ruas e na sua gente, e ama-a... E quando ouvires injurial-a, defende-a.»

(Do Coração).

Porque amas o Grupo Escolar?

Amo o Grupo Escolar, porque é nelle que aprendo, que me educo para, quando crescer, ter instrucção e uma profissão, porque sem ella não podemos conseguir ganhar a vida.

O homem foi creado para instruir-se, para conseguir algum aperfeiçoamento.

Já vêdes, meninos, que o grupo é que nos ensina o primeiro caminho da nossa vida, para sermos felizes.

O grupo é que nos ensina a educação civica, a amar a nossa Patria, a honrar nossos paes, a amar nossos irmãos, etc.

Os professores é que nos ensinam tudo isto, no grupo escolar.

Por tudo isso é que devemos amar o nosso grupo escolar.

3.º Anno.

Oswaldo Amaral.

FARJALLAT, Célia Siqueira. A escola do Largo das Andorinhas. Correio Popular, Campinas, 12 maio. 2003.

BATE-PAPO

CRÔNICA



A escola do Largo das Andorinhas

No dia 13 de maio a antiga Escola do Largo das Andorinhas comemora um século de vida.

Sua história completa ainda não foi escrita, embora já existam alguns bons ensaios sobre o tema.

A primeira ideia de sua fundação deve-se a Carlos Kaysel, vereador à Câmara Municipal, em 1901. Esta era composta também por Carlos Pereira Guimarães (presidente); Manoel Vieira Bueno; Thomás Alves; Adriano de Barros; Paulo Florence; João Ferreira Jorge; Manoel de Morais; Cândido Alvaro de Souza Camargo e André Rheinhardt.

O vereador Kaysel solicitou à Câmara a criação de um terceiro Grupo Escolar e de uma Escola Complementar. O governo criou esta, deixando para mais tarde o Grupo.

O influente político Antônio Lobo trabalhou muito neste sentido, e afinal, foi promulgada a lei pelo então Presidente do Estado, Bernardino de Campos, e referendada por Bento Pereira Bueno, secretário do Interior. A certidão de nascimento da escola data de 12/12/1902. Mas somente em 13 de maio de 1903 ela foi solenemente inaugurada começando a funcionar num casarão, bem à esquina da Francisco Glicério com a Rua 13 de Maio, no Largo da Catedral, onde permaneceu até 1924. Só então veio para o edifício majestoso, onde funciona até hoje.

Campinas cresceu, virou metrópole. A própria estrutura escolar mudou muito. Foi Escola Complementar até 1911; depois Escola Normal Primária até 1920; Escola Normal de Campinas, de 1936 a 1942; Escola Normal e Ginásio Estadual, de 1942 a 51; e Instituto de Educação a contar daquele ano. Afinal, é EEPSC Carlos Gomes não se sabe até quando.

Muita coisa mudou claro. Os uniformes, por exemplo, hoje menos rigorosos.

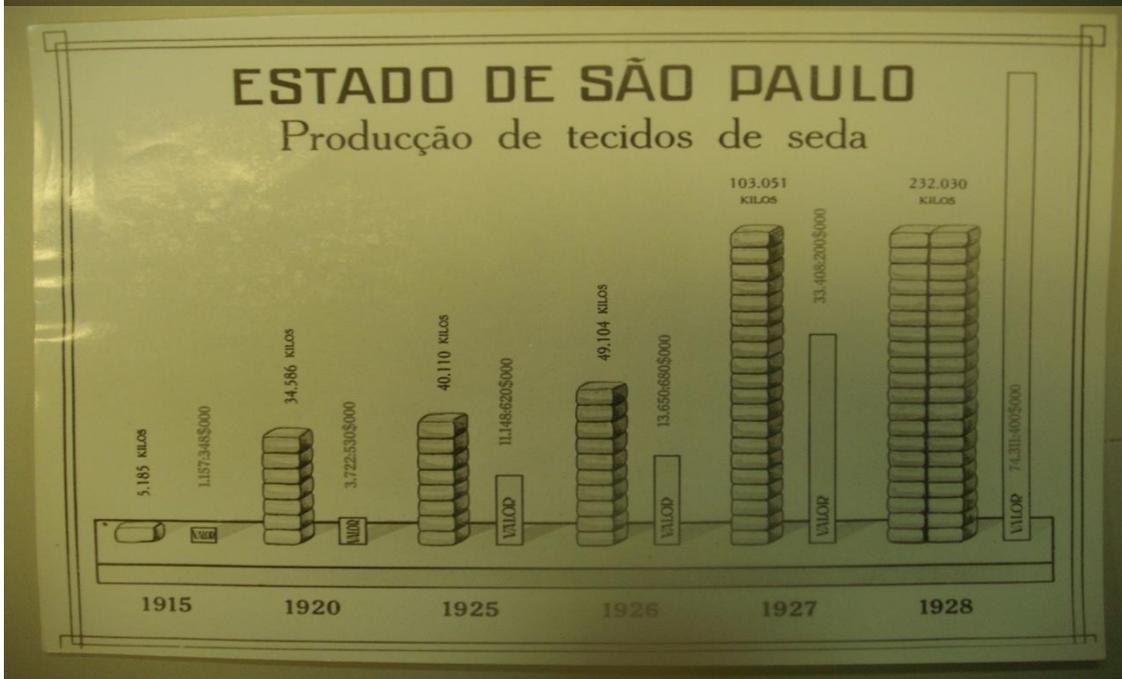
E a grande mudança: já não possui de frente a Casa das Andorinhas, antigo mercado. Hoje, em seu lugar, há o Largo das Andorinhas e a estátua que simboliza Campinas: "Princesa D'Oeste", de coração aberto a todos, acolhendo tanto campineiros como naturais de outras terras.

Célia Siqueira Farjallat, cronista do Correio, escreve nesta página às segundas, quartas, quintas e sextas.

Anexo 27- Tabela de vencimentos previsto na reforma de 1887 . A esse respeito ver lei nº 81 de 06/04/1887. Província de São Paulo.

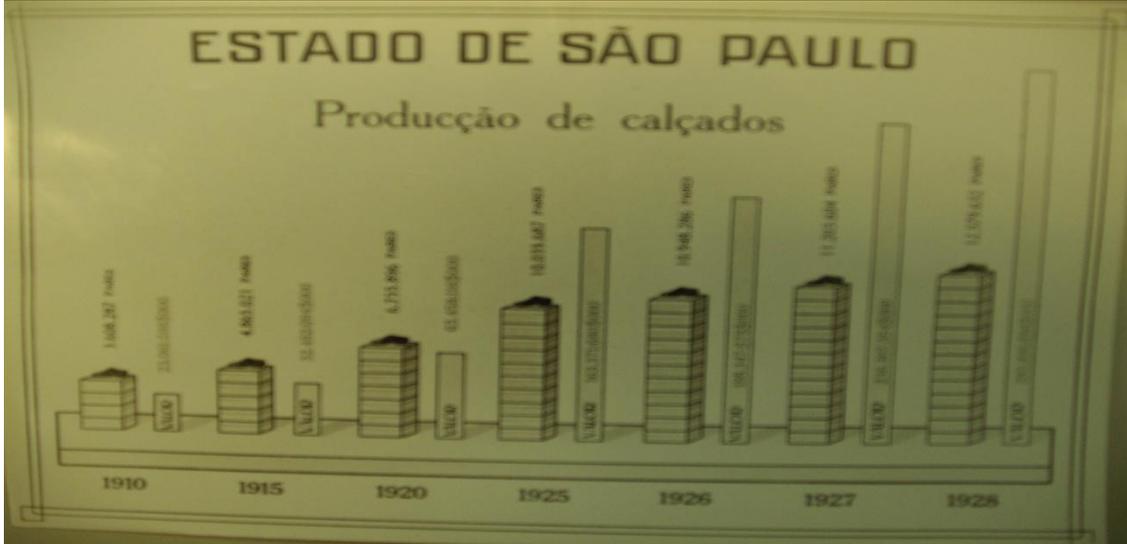
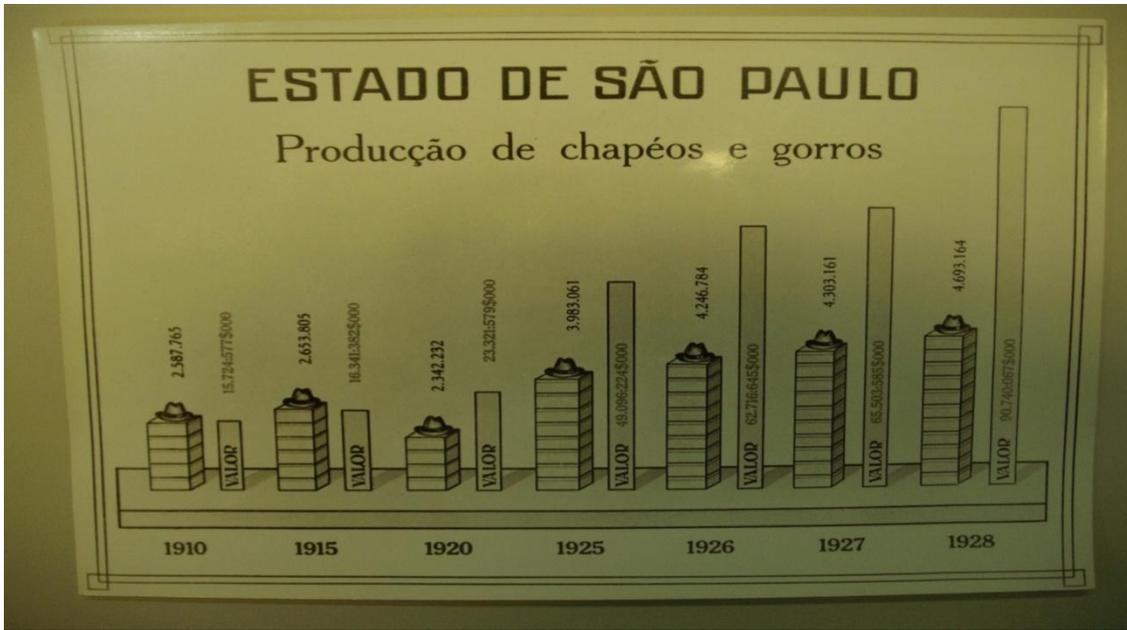
NUMERO DO PESSOAL	EMPREGOS	VENCIMENTO ANNUAL, DE CADA UM			TOTAL DOS VENCIMENTOS
		Ordenado	Gratificações	TOTAL	
Directoria geral					
1	Director geral	3:600\$000	1:800\$000	5:400\$000	5:400\$000
Secretaria					
1	Secretario	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	3:000\$000
1	Primeiro official	1:333\$340	666\$660	2:000\$000	2:000\$000
1	Segundo dito	1:200\$000	600\$000	1:800\$000	1:800\$000
3	Amanuenses	1:000\$000	500\$000	1:500\$000	4:500\$000
1	Porteiro	800\$000	400\$000	1:200\$000	1:200\$000
1	Continuo	640\$000	320\$000	960\$000	960\$000
Escola Normal					
1	Director	2:800\$000	1:400\$000	4:200\$000	4:200\$000
6	Professores de cadeiras	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	21:600\$000
2	Ditos das aulas de calligraphia e desenho	1:600\$000	800\$000	2:400\$000	4:800\$000
2	Ditos das escolas annexas	1:200\$000	600\$000	1:800\$000	3:000\$000
2	Adjuntos das escolas annexas	800\$000	400\$000	1:200\$000	2:400\$000
1	Preparador de physica e chimica	1:333\$340	666\$660	2:000\$000	2:000\$000
1	Secretario (professor da escola)	600\$000	600\$000	600\$000
1	Bibliotecario e archivista (dito)	600\$000	600\$000	600\$000
1	Porteiro	800\$000	400\$000	1:200\$000	1:200\$000
2	Continuos	640\$000	320\$000	960\$000	1:920\$000
Professores publicos primarios					
	Actuaes professores não normalistas.	600\$000	300\$000	900\$000	
	Actuaes professores não normalistas que fizeram exame das materias do 1º gráu na fórmula do art. 22	800\$000	400\$000	1:200\$000	
	Professores não normalistas approvados em concurso na fórmula do art. 43 e regendo escola do 1º gráu	1:000\$000	500\$000	1:500\$000	
	Professores normalistas regendo escolas do 1º gráu	1:200\$000	600\$000	1:800\$000	
	Professores equiparados a normalistas por leis especiaes, clerigos e bachareis em direito que já estiverem regendo escolas do 1º gráu	1:200\$000	600\$000	1:800\$000	
	Professores regendo escolas do 2º gráu	1:333\$334	666\$666	2:000\$000	
	Professores regendo escolas do 3º gráu	1:466\$666	733\$334	2:200\$000	

Anexo 28 – Gráfico: Produção industrial paulista - (Fonte: Arquivo Edgar Leuenroth – IFCH- Unicamp – folhas avulsas)



Anexo – 29: Figura de Representação do avanço industrial de tecidos no Estado de São Paulo (1900-1920) – Fonte: Jornal Folha de São Paulo,07/09/1922.





Anexo – nº 30: Quadro referente ao nº de classes e professores das escolas reunidas em Campinas (1922) – Fonte: Anuário 1922, p. 46

NUMERO DE CLASSES E DE PROFESSORES DAS ESCOLAS REUNIDAS DO ESTADO EM 1922									
N.º de ordem	Escolas Reunidas	Numero de classes				TOTAL	Professores		
		Curso prim.		Curso médio			Masculinos	Femininos	TOTAL
		1.º anno	2.º anno	1.º anno	2.º anno				
		1.º anno	2.º anno	2.º anno	1.º anno	TOTAL	Masculinos	Femininos	TOTAL
	5.ª Região								
53	Arraial dos Sousas-Camp.	3	1	2	—	6	—	6	6
54	Arthur Nog. - M. Mirim. . .	2	1	1	—	4	1	3	4
55	Bomfim - Campinas	5	1	—	—	6	—	6	6
56	Cabras - Campinas.	2	1	1	—	4	—	4	4
57	Carioba - Campinas	2	1	1	—	4	1	3	4
58	Carlos Gomes - Campinas . .	2	1	—	—	3	—	3	3
59	Conchal - Mogy Mirim. . . .	2	1	1	—	4	—	4	4
60	Coqueiros - Amparo	2	1	—	—	3	1	2	3
61	Cosmopolis	2	1	2	—	5	1	4	5
62	Eleuterio - Itapira	2	1	—	—	3	1	2	3
63	Elias Fausto - Mte. Mór. . . .	2	1	2	—	5	1	4	5
64	E. Santo do Pinhal	3	—	—	—	3	2	1	3
65	Fundão - Campinas.	6	1	—	—	7	—	7	7
66	Guanabara	4	4	—	—	8	2	6	8
67	Campinas - Nocturnas	3	—	—	—	3	3	—	3
68	Hippodromo - Nocturnas . . .	6	2	—	—	8	1	7	8
69	Japiauy - Mogy Mirim.	1	1	1	—	3	1	2	3
70	Joaquim Egydio-Campinas . . .	4	—	—	—	4	1	3	4
71	José Paulino - Campinas . . .	2	1	1	—	4	2	2	4
72	Lyndoia - Serra Negra.	2	1	—	—	3	1	2	3
73	Monte Alegre - Amparo	1	1	2	—	4	1	3	4
74	Nova Louzã-E. Sto. do P.	3	—	—	—	3	—	3	3
75	Nova Odessa - Campinas	3	2	—	—	5	—	5	5
76	Palmeiras - Campinas	1	1	1	—	3	—	3	3
77	Posse - Mogy Mirim	2	1	1	—	4	—	4	4
78	Rebouças - Campinas	2	2	—	—	4	1	3	4
79	Sto. Anto. Jardim. E. S. P. . . .	2	1	1	—	4	1	3	4
80	Tres Pontes - Amparo	1	1	—	—	2	—	2	2
81	Usina Esther-Campinas	3	—	—	—	3	1	2	3
82	Vallinhos - Campinas	3	2	1	—	6	1	5	6
83	Villa Americana-Campinas . . .	4	2	2	—	8	2	6	8
84	Villa Industrial - Campinas . . .	4	2	—	—	6	1	5	6
		86	36	20	—	142	27	115	142

Quadro: Escolas Isoladas (urbanas, distritais e rurais)/professores. Fonte Anuário, 1922,p.55

OBSERVAÇÕES GERAES

Curso Primario

Occupações para o 1.º anno:

Leitura: — Secção A — Phase preparatoria — 1.º e 2.º passos da 1.ª phase.

Secção B — 2.ª phase — Da Palavração — 1.º, 2.º e 3.º passos.

Secção C — 4.º e 5.º passos da 2.ª phase.

Secção D — 1.º Livro de Leituras.

Numeros: — Secção A — Calculos até 100.

Secção B — Calculos até 1.000.

Secções C e D — Calculos até 10.000.

Escripta: — Secção A — Copiar sentenças.

Secção B — Completar sentenças.

Secções C e D — Copias das palavras e formação de novas sentenças.

Tornos: — Para todas as secções, em exercicios de calculo ou de desenho.

Sempre que uma classe de 1.º anno primario tiver mais de 24 alumnos, é conveniente a sua organização em quatro secções — A, B, C, D.

O professor deverá regular os seus trabalhos de fórma que, quando a secção A tenha vencido a phase preparatoria e os 1.º e 2.º passos da 1.ª phase de leitura, saiba tambem calcular até 100 e copiar sentenças do quadro-negro.

Igualmente, no resumo acima, estão marcados os limites de conhecimentos das outras secções.

A divisão em secção A, secção B, secção C e secção D tem por fim facilitar o exercicio das aulas. No começo do anno todas ellas teem adeantamento de secção A, e no fim todas devem ter adeantamento de secção D, embora continuem a ser chamadas secções A, B, C, e D. Entretanto taes denomi-

nações ainda exprimirão o gráo de desenvolvimento de cada uma das secções, isto é, a secção D conterà os alumnos optimos, e a secção A os alumnos mais fracos, apesar de já terem vencido todos os passos e estarem nas condições do art. 195 § 1.º do regulamento em vigor.

No 1.º anno primario, as lições de leitura foram reduzidas a 4 por semana, reservando-se dois dias para o ensino de **numeros sob a acção immediata do professor**. Assim cada secção receberá *directamente* do professor o ensino de numeros de que necessita. Isto em nada prejudica a leitura: ha dez mezes lectivos para a leitura, e sendo o trabalho bem feito, seis mezes são sufficientes para uma classe começar a ler com desembaraço.

Para facilitar a classificação das secções, consideram-se como caracteristicos de cada uma, as condições seguintes:

Secção A — Aprender a phase preparatoria e o 1.º e 2.º passos do ensino da leitura; aprender a calcular rapidamente até 100; saber copiar com desembaraço uma sentença do quadro-negro. Quando conseguir esse resultado a classe será considerada

Secção B — Que deverá aprender os 1.º, 2.º e 3.º passos da 2.ª phase de leitura; aprender a calcular rapidamente até 1.000; completar sentenças começadas pelo professor, no quadro-negro. Então será considerada

Secção C — que deverá exercitar-se no 4.º e 5.º passos da leitura; calcular rapidamente até 10.000; copiar palavras, e formar sentenças.

Sendo todos os exercicios feitos criteriosamente, os alumnos que tiverem vencido regularmente os exercicios da secção B, poderão ser promovidos para o 2.º anno.

Embora nos horarios já estejam discriminadas as occupaões de accôrdo com as secções, é claro que no principio do anno, as secções A, B, C e D farão os exercicios de secção A. Só, pouco a pouco, as secções se formarão, e então cada uma dellas executará os exercicios respectivos. No fim do anno, todas as secções devem fazer os exercicios da secção C ou D.

O professor do 2.º anno primario iniciará os seus trabalhos considerando os seus alumnos como secção C, passando em revista os trabalhos desta secção, para depois entrar no programma do 2.º anno. Poderá occupar com este trabalho de 1 a 2 mezes, no maximo, segundo o estado geral da classe.

As noções de grammatica do programma, embora estejam debaixo da rubrica — *Linguagem oral* — devem ser dados em lições oraes e escriptas simultaneamente. Esta combinação da linguagem oral com a linguagem escripta é de grande utilidade nò ensino das noções de grammatica.

A classe do 2.^o anno, ainda que constitúa uma classe unica, póde e deve ser considerada em tres secções — A, B, C — sendo a 1.^a formada com os alumnos mais fracos, a 2.^a, com os alumnos médios e a 3.^a, com os alumnos mais adeantados. Estas secções occuparão logares distinctos na classe, como geralmente acontece nos 1.^{os} annos. O ensino será graduado pelo adeantamento dos alumnos médios, e será levado a effeito com a relativa lentidão necessaria para que os alumnos mais atrazados possam aproveitar.

As classes poderão cantar na propria area de recreio um hymno breve e expressivo antes da entrada para as aulas.

Os professores ou os directores de Grupo e Escolas reunidas organizarão os seus horarios de accôrdo com as bases apresentadas, distribuindo as materias pelos dias da semana, como de costume. A ultima parte, referente á gymnastica, musica, trabalhos manuaes — será organizada de conformidade com as necessidades de cada estabelecimento.

ORIENTAÇÃO DADA AO ENSINO

Tem sido nosso principal escopo, desde o inicio dos nossos trabalhos, dar uma orientação uniforme e proficua a todas as unidades escolares da Região. Para isso, obedecendo aos conselhos dos mestres da pedagogia e pondo em pratica os nossos conhecimentos colhidos da experiencia diaria em varios meios, traçámos, com a Inspectoria Escolar, um plano geral de orientação que, incançavelmente, applicámos nas nossas aulas-modelo.

Procurámos especialmente orientar o ensino das materias basicas — leitura, escripta e arithmetica.

Já de ha muito vinhamos notando que muitos dos nossos professores, máo grado as lições de pedagogia que recebem nas Normaes e das aulas praticas de ensino, uma vez na regencia de uma classe ou escola, persistem no rotineiro e prejudicial processo de ensinar, primeiro, a ler, depois a escrever e, por ultimo, a contar, partindo da somma.

Encontrámos escolas onde alguns alumnos apenas liam correntemente; outros só liam e escreviam, e outros, final-

mente, num pequeno grupo de *adeantados*, liam e escreviam, mas sómente faziam uma ou duas contas (a somma e subtracção), como diziam as professoras.

Eis, em ligeirissimos traços, a orientação que, com successo, a nosso ver, temos adoptado: Seguir o actual programma de ensino, quanto á leitura — pelo methodo analytic, com a liberdade de escolha da cartilha pelo professor e obrigatoriedade apenas de obediencia aos passos e phases estatuidos no regulamento em vigor; linguagem escripta e oral, sómente com o intuito de ensinar ás creanças a boa e correcta representação oral e graphica dos seus pensamentos, em parallelo com os conhecimentos que, sobre as difficuldades da lingua, forem adquirindo nas aulas de leitura; a correcção immediata dos trabalhos escriptos que, para isso, deverão ser estudados sob duas faces distinctas — a orthographica e a syntactica; finalmente, exigindo que o estudo de arithmetica parta de meticoloso conhecimento de *numeros*, que deverão ser compostos e decompostos até 100, de accordo com as lições de Parker, Barreto e Buchler.

Com este processo temos conseguido formar segundos annos com preparo uniforme nas tres disciplinas, e o que é mais importante, preparando classes de alumnos, capazes de pensar por si mesmos e graphar com correcção e clareza suas idéas.

Anexo – n.º 33

Quadro de horário e funcionamento do grupo escolar – 1.º ano (Anuário, 1923, p.156)

Bases para horario do 1.º anno primario dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas

Periodo de 4 horas e periodo de 3 horas de escolas isoladas desdobradas

5 minutos (5')	Canto. Revista de aseo. Chamada.
25 minutos (20')	Secção A — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. B — Completar sentenças. Sec. C e D — Copia de palavras e formação de sentenças.
25 minutos (20')	Sec. B — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. A — Copiar sentenças. Sec. C e D — Calculo de 1.001 a 10.000.
20 minutos (15')	Calligraphia — 4 dias. Desenho — 2 dias.
25 minutos (20')	Sec. C — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. A — Calculo até 100, a principio com <i>tornos</i> sómente, mais tarde, em exercicios escriptos tambem. Sec. B — Calculo até 1.000. Sec. D — Tornos (calculo ou desenho).
20 minutos (15')	Linguagem oral —4 dias. Linguagem escripta —2 dias.
25 minutos	RECREIO.
20 minutos (15')	Sciencias phisicas e naturaes: hygiene.
25 minutos (20')	Sec. D — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. A, B, C — Tornos — (calculo ou desenho).
20 minutos (20')	Geographia e historia — 2 dias. Geometria — 2 dias. Instrucção moral e civica — 2 dias.
30 minutos (30')	Gymnastica — 2 dias. Musica e declamação — 2 dias.

Adapta-se este horario ás escolas isoladas desdobradas, 1.º periodo, de 3 horas, tomando-se os numeros de minutos entre parenthesis. Nas Escolas isoladas desdobradas não ha recreio.

As disciplinas em typo preto serão dadas directamente pelo professor.

Anexo – nº 33 - Continuação

Quadro de horário e funcionamento do grupo escolar – 2º ano (Anuário, 1923, p.157)

Bases para horario de 2.º anno primario dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas

Periodo de 4 horas e periodo de 3 horas de escolas isoladas desdobradas.

5 minutos (5')	Chamada. Revista de asseio. Canto.
25 minutos (20')	Leitura — 6 dias.
25 minutos (20')	Arithmetica — 4 dias. Geometria — 2 dias.
20 minutos (15')	Geographia — 2 dias. Historia — 2 dias. Instrucção moral e civica — 2 dias.
25 minutos (20')	Linguagem escripta — 6 dias.
20 minutos (15')	Sciencias physicas e naturaes: hygiene — 6 dias.
25 minutos	RECREIO.
20 minutos (15')	Linguagem oral — 2 dias. Desenho — 2 dias. Grammatica — 2 dias.
25 minutos (20')	Problemas oraes e escriptos, e calculo mental — dia- riamente.
20 minutos (20')	Leitura supplementar — 2 dias. Calligraphia — 4 dias.
30 minutos (30')	Trabalhos manuaes — 2 dias. Musica — 2 dias. Gymnastica — 2 dias.

Adapta-se este horario ás escolas isoladas desdobradas, 2.º periodo, tomando-se para tempo de cada aula os numeros de minutos entre parenthesis. Nas escolas desdobradas não ha recreio.

Anexo nº 33 – Continuação
 Quadro de horário e funcionamento do grupo escolar – 1º ano (Anuário, 1923,
 p.158)

Bases para horarios dos 1.º e 2.º annos primario
— Classes reunidas
 (periodo de 4 horas)

5 minutos (5')	Chamada. Revista de asseio. Canto.
25 minutos (20')	Sec. A — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. B — Copia de palavras e formação de sentenças. 2.º anno — Linguagem escripta.
25 minutos (20')	2.º anno — Leitura — 4 dias. Grammatica — 2 dias. Sec. A — Copiar sentenças. Sec. B — Calculo até 10.000.
25 minutos (20')	Linguagem escripta — 4 dias. Desenho — 2 dias.
20 minutos (20')	Sec. B — Leitura — 4 dias. Numeros — 2 dias. Sec. A — Calculo até 100; calculo até 1.000. 2.º anno — Contas e problemas.
20 minutos (20')	1.º anno — (Sec. A e Sec. B) — Linguagem oral —4 dias. 2.º anno — Calligraphia — 4 dias. 2.º anno — Linguagem oral — 2 dias. 1.º anno — (Sec. A e Sec. B) — Calligraphia — 2 dias.
25 minutos	RECREIO.
20 minutos (15')	Sciencias physicas e naturaes — 6 dias.
25 minutos (20')	1.º anno — Sec. A e B) -- Tornos (calculos, taboadas ou desenho). 2.º anno — Arithmetica — 4 dias. Geometria — 2 dias.
20 minutos (15')	Geographia — 2 dias. Historia — 2 dias. Instrucção moral e civica — 2 dias.
30 minutos (25')	Musica e declamação — 2 dias. Gymnastica — 2 dias. Trabalhos manuaes — 2 dias.

Adapta-se este horario a uma escola isolada desdobrada, periodo de 3 horas, tomando-se para tempo de cada aula os numeros de minutos entre parenthesis. Não ha recreio nas escolas isoladas desdobradas.

Anexo nº 34

Quadro de horário e funcionamento do grupo escolar – 1º ano (Anuário, 1923, p.159)

Bases para horario dos cursos médios — 1.º anno	
Grupos Escolares e Escolas Reunidas.	
5 minutos	Chamada. Canto.
25 minutos	Leitura — diariamente.
25 minutos	Arithmetica — calculos oraes e escriptos, apoiando-se nas lições explicadas diariamente — 4 dias. Geometria — 2 dias.
20 minutos	Historia do Brasil — 2 dias. Musica — 2 dias. Instrucção civica e moral para os meninos — 2 dias. Educação domestica para as meninas — 2 dias.
25 minutos	Linguagem escripta — diariamente.
20 minutos	Geographia: do Estado, do Brasil, e Geographia geral. 2 dias 2 dias 2 dias
25 minutos	RECREIO.
20 minutos	Sciencias physicas e naturaes, e hygiene — diariamente.
25 minutos	Problemas — 4 dias. Calligraphia — 2 dias.
20 minutos	Leitura supplementar 2 dias. Linguagem oral — 4 dias.
30 minutos	Desenho — 2 dias. Gymnastica e exercicios de esco-tismo — 3 dias. Trabalhos manuaes — 1 dia.

Anexo nº 34 Continuação

Quadro de horário e funcionamento do grupo escolar – 1º ano (Anuário, 1923, p.160)

Bases para horario do curso médio. — 2.º anno	
Grupos Escolares e Escolas Reunidas	
5 minutos	Chamada. Canto.
25 minutos	Leitura — diariamente.
25 minutos	Arithmetica — 4 dias. Geometria — 2 dias.
20 minutos	Historia do Brasil — 2 dias. Geographia — 2 dias. S. masculina — Ensino civico — 2 dias. S. Feminina — Educação domestica — 2 dias.
25 minutos	Francez — 4 dias. Musica — 2 dias.
20 minutos	Linguagem escripta — diariamente.
25 minutos	RECREIO.
20 minutos	Sciencias physicas e hygiene — diariamente.
25 minutos	Problemas — 4 dias. Calligraphia — 2 dias.
20 minutos	Linguagem oral — 4 dias. Leitura supplementar — 2 dias.
30 minutos	Trabalhos manuaes — 1 dia. Desenho — 2 dias. Gymnastica e exercicio de escotismo — 3 dias.

Anexo nº 35

Quadro de horário e funcionamento das classes reunidas – 1º ano (Anuário, 1923, p.161)

Bases para horario de classes reunidas de 1.º e 2.º anos médios	
5 minutos	Chamada.
25 minutos	1.º anno — Leitura — 3 dias. 2.º anno — Leitura silenciosa — 3 dias. 1.º anno — Leitura silenciosa — 3 dias. 2.º anno — Leitura — 3 dias.
25 minutos	2.º anno — Arithmetica — 2 dias. Geometria — 1 dia. 1.º anno — Contas, taboadas, etc. 1.º anno — Arithmetica — 2 dias. Geometria — 1 dia. 2.º anno — Contas, taboadas, etc.
20 minutos	Historia — 2 dias. Musica — 2 dias. Educação civica (meninos) — 2 dias. Educação domestica (meninas) — 2 dias.
25 minutos	1.º e 2.º Linguagem escripta — 3 dias. 1.º Copias — 3 dias. 2.º Francez — 3 dias.
20 minutos	Geographia do Estado — 2 dias. Geographia do Brasil — 2 dias. Geographia Geral — 2 dias.
25 minutos	RECREIO.
20 minutos	Problemas — diariamente.
25 minutos	Sciencias — O Homem, os Animaes, as Plantas, Physica, Chimica, Geographia physica — 1 dia cada materia.
20 minutos	1.º anno — Linguagem oral — 3 dias. 2.º anno — Linguagem escripta — 3 dias. 2.º anno — Linguagem oral — 3 dias. 1.º anno — Linguagem escripta — 3 dias.
30 minutos	Desenho — 2 dias. Gymnastica e exercicio de esco- tismo — 1 dia. Trabalhos manuaes — 1 dia.

Declaração de Sud Mennucci sobre a escola Isoladas paulistas - um trampolim para os grupos escolares (Anuário 1923, p.125-148)

Delegado Regional, Prof. Sud Mennucci

A Reforma do ensino produziu muitos resultados excellentes, alguns verdadeiramente magnificos. O primeiro de todos, porém, a nosso ver, é ter conseguido que os professores das classes isoladas trabalhassem. Ainda que seja doloroso dizel-o, o moral desses professores, a esse respeito, nunca foi, no Estado, coisa que se recommendasse. O cargo de professor de escola isolada era — com excepções honrosas, está claro — uma especie de passatempo muito divertido afim de que o funcionario esperasse, pacientemente, a sua vez de alcançar a ambicionada cadeira de Grupo Escolar.

A Reforma do ensino produziu muitos resultados excellentes, alguns verdadeiramente magnificos. O primeiro de todos, porém, a nosso ver, é ter conseguido que os professores das classes isoladas trabalhassem. Ainda que seja doloroso dizel-o, o moral desses professores, a esse respeito, nunca foi, no Estado, coisa que se recommendasse. O cargo de professor de escola isolada era — com excepções honrosas, está claro — uma especie de passatempo muito divertido afim de que o funcionario esperasse, pacientemente, a sua vez de alcançar a ambicionada cadeira de Grupo Escolar.

A Reforma modificou esse estado de coisas, alteando sensivelmente o nivel do ensino. Nas visitas de inspecção, tivemos ensejo de encontrar todas, mas absolutamente todas as escolas visitadas funcionando, mesmo as ultimas, isto é mesmo aquellas em que, pelo adeantado da hora teria sido possivel justificar a cessação das aulas, allegando um providencial adeantamento do relógio. Já entramos em escolas dez minutos antes de seu fechamento e encontramos-as funcionando com a maxima regularidade.

Indagações reservadas, colhidas entre fazendeiros e administradores de fazendas, garantem que as escolas trabalham effectivamente e taes affirmativas vêm sempre acompanhadas

de referencias mui pouco lisongeiras ao passado. E o que mais corrobora a verdade do que se vem affirmando é o facto altamente significativo de ser diminutissimo o numero de escolas encontradas fechadas durante o anno pelos Srs. Inspectores.

Esse primeiro ponto — basilar, sem duvida, para o bom aproveitamento do dinheiro que o Estado gasta com o seu aparelhamento de ensino publico — teve consequencias profundas, naturaes e expontaneas, que muito importa em salientar:

O exemplo de pontualidade dos professores fez, automaticamente, subir a matricula, elevando, *ipso facto* a frequencia. E' sabido que foi sempre queixa geral, apresentada pelas populações, como justificativa da não frequencia das creanças ás escolas, o facto de não ser o professor assiduo. E nisso, incontestavelmente, assistia uma grande somma de razão aos queixosos. Nos meios ruraes, onde a povoação não é e não pode ser agglomerada, as creanças percorrem dois, tres e ás vezes quatro kilometros de estrada para attingir a séde da escola. Si, depois de tão longa caminhada, estão os pequenos estudantes arriscados a não encontrar o professor, tendo de reencetar a penosa marcha da volta ao lar, melhor vale cortar o mal pela raiz e não mandal-os á escola. E' simples, facil e economico.

Dahi o insuccesso de tantas escolas em meios populosissimos, dahi as queixas, as syndicancias, os processos administrativos.

Nestes annos, a matricula tem andado em continuo crescimento. E' que tendo os pais verificado a assiduidade real dos mestres, cuja pontualidade começa a ser um motivo de elógio, quando até bem pouco foi um pretexto para piadas e ditos de espirito popular, não se negaram a dar aos estabelecimentos de ensino o contingente necessario para o seu normal funcionamento. O que prova que o interesse das populações pelas coisas da educação tambem ganhou um sensivel e desusado incitamento. Aliás, facil é proval-o.

Anexo – nº 37 Frequência escolar em 1923– a situação dos grupos escolares em Campinas

Porcentagens de Frequencia, obtidas nos Estabelecimentos								
5.ª Região								
N.º de ordem	MUNICIPIOS E ESTABELECI- MENTOS DE ENSINO	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
1	Campinas:							
	Francisco Glycerio	—	86,6	80,1	91,2	92,8	92,7	91,2
	Modelo	—	90,6	91,7	92,3	91,9	89,3	91,1
	3.º Grupo Escolar	—	92,7	90,9	94,6	93,8	93,9	95,0
	4.º Grupo Escolar	—	—	90,2	89,6	91,4	91,6	90,6
de Ensino — Grupos Escolares — durante o anno de 1923								
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Média	OBSERVAÇÕES (Datas de Installação, Periodos de Férias, etc.)		
91,5	91,5	94,5	96,1	—	90,8	Em	7- 2-897	
91,6	91,6	92,6	92,2	—	91,4	”	14- 7-900	
94,7	94,7	93,9	96,4	—	94,0	”	10- 6-910	
91,2	91,2	91,3	93,9	—	91,2	”	7- 3-923	

Fonte-Anuario, 1923, p.416-19

Anexo nº 38

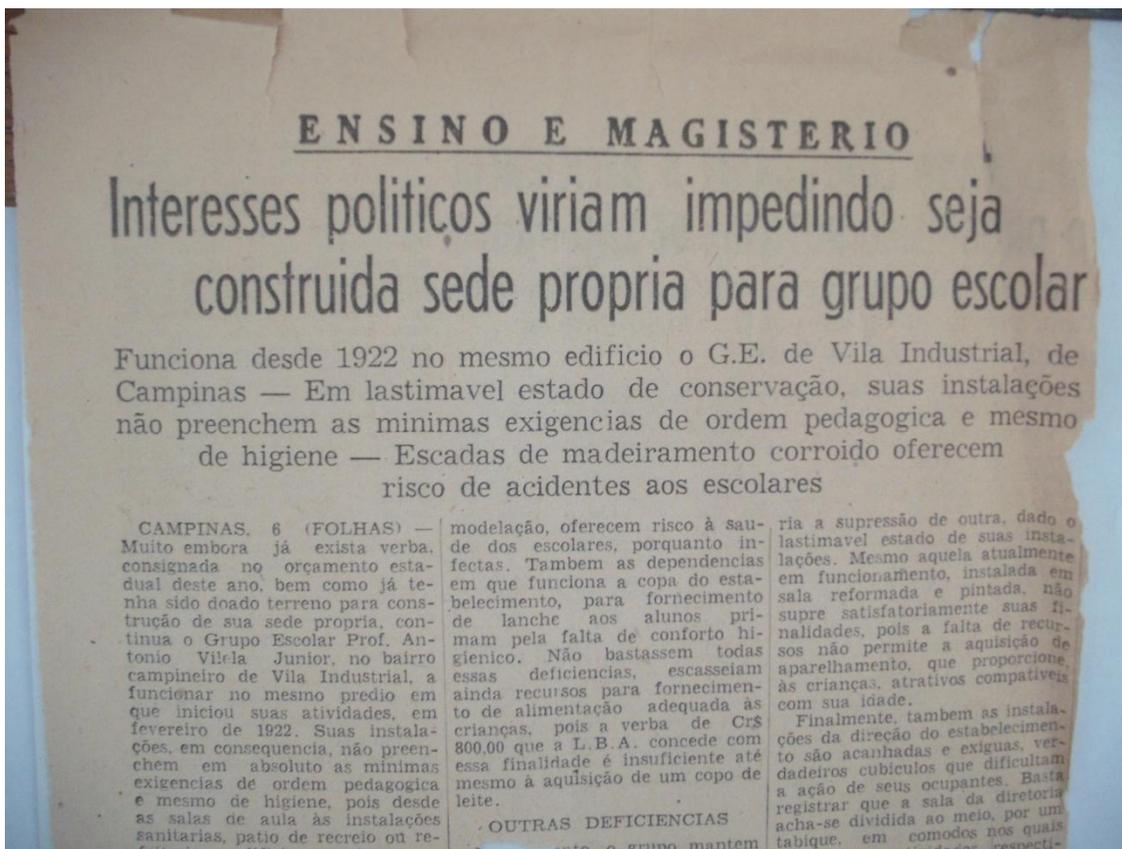
Frequência escolar em 1923— o caso das escolas Reunidas em Campinas

Porcentagens de Frequencia, obtidas nos Estabelecimentos								
5.ª Região								
N.º de ordem	MUNICIPIOS E ESTABELECI- MENTOS DE ENSINO	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
1	Campinas:							
	Bomfim	—	91,4	91,1	93,3	93,7	90,2	92,1
	Hippodromo	—	89,1	89,0	92,5	91,4	92,0	93,2
	Villa Industrial	—	88,1	94,2	91,5	91,5	92,2	90,4
	Fundão	—	83,4	80,0	90,2	90,7	87,4	89,5
	Guanabara	—	83,7	84,0	91,1	87,0	87,1	88,1
	Carlos Gomes	81,5	90,2	79,9	91,3	94,2	93,3	—
	Cosmópolis	—	93,7	96,0	94,9	98,9	95,2	98,3
	Usina Esther	49,0	87,8	93,0	96,0	96,4	98,1	—
	José Paulino	—	95,0	89,6	93,4	96,7	92,3	93,4
	Arraial dos Sousas	—	86,1	87,7	92,7	86,1	87,7	92,7
	Joaquim Egydio	—	80,6	84,3	83,8	89,0	93,7	95,7
	Cabras	80,0	73,6	73,3	91,0	82,0	87,1	—
	Palmeiras	77,0	78,2	85,0	84,8	86,2	91,7	—
	Vallinhos	—	90,0	92,5	96,7	96,3	96,1	96,3
	Rebouças	—	94,0	86,0	92,6	95,1	96,4	95,8
	Nova Odessa	—	85,5	85,0	93,3	96,2	95,1	93,2
	Villa Americana	—	87,4	86,0	93,5	97,2	96,4	97,8
	Carioba	—	92,6	89,0	94,4	96,0	96,4	96,8
	Nocturnas (sede)	—	74,6	60,0	64,8	62,8	57,0	69,3

Fonte: Anuário do ensino, (1923, p.418-19)

de Ensino — Escolas Reunidas — durante o anno de 1923						
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Média	OBSERVAÇÕES (Datas de Instalação, Periodos de Férias, etc.)
93,0	90,3	92,4	92,5	—	92,0	Férias em Dezembro e Janeiro
94,0	90,8	91,3	92,7	—	91,6	" " " " "
91,7	91,4	92,5	92,0	—	91,5	" " " " "
91,6	87,8	89,3	91,8	—	88,0	" " " " "
90,1	86,8	88,9	90,0	—	87,6	" " " " "
—	95,2	97,1	93,9	90,1	90,6	" " Julho e Agosto
97,7	98,7	97,6	97,5	—	98,6	" " Dezembro e Janeiro
—	96,3	97,1	94,5	97,3	90,5	" " Julho e Agosto
95,4	92,5	93,8	87,1	—	92,9	" " Dezembro e Janeiro
95,2	93,5	87,0	84,6	—	89,3	" " " " "
91,6	94,2	96,4	93,6	—	90,2	" " " " "
—	90,6	91,6	90,6	91,8	95,1	" " Julho e Agosto
—	87,2	92,0	90,0	87,4	85,9	" " " " "
98,0	96,4	97,9	99,2	—	95,9	" " Dezembro e Janeiro
94,5	63,0	91,2	97,7	—	93,6	" " " " "
95,3	95,1	95,5	97,2	—	93,1	" " " " "
99,1	97,1	97,9	98,8	—	95,1	" " " " "
98,9	98,8	98,6	99,1	—	96,0	" " " " "
63,7	66,2	72,7	72,9	—	66,4	" " " " "

Anexo nº 39 -A: Artigo de jornal deflagra o lastimável estado de conservação do 5º grupo escolar de Campinas



ENSINO E MAGISTERIO

Interesses políticos viriam impedindo seja construída sede própria para grupo escolar

Funciona desde 1922 no mesmo edificio o G.E. de Vila Industrial, de Campinas — Em lastimavel estado de conservação, suas instalações não preenchem as minimas exigencias de ordem pedagogica e mesmo de hygiene — Escadas de madeiramento corroido oferecem risco de accidentes aos escolares

CAMPINAS, 6 (FOLHAS) — Muito embora já exista verba consignada no orçamento estadual deste ano, bem como já tenha sido doado terreno para construção de sua sede própria, continua o Grupo Escolar Prof. Antonio Villela Junior, no bairro campineiro de Vila Industrial, a funcionar no mesmo prédio em que iniciou suas atividades, em fevereiro de 1922. Suas instalações, em consequencia, não preenchem em absoluto as minimas exigencias de ordem pedagogica e mesmo de hygiene, pois desde as salas de aula as instalações sanitarias, patio de recreio ou refeitório, o edificio encontra-se em lastimavel estado de conservação. A pintura externa é praticamente inexistente, vidros quebrados foram substituidos por pedaços de papelão ou plasticos, escadas de madeiramento corroido oferecem perigo constante de accidente aos escolares, e paredes há que apresentam trincas acentuadas.

Se essa situação perdura, atribui-se a culpa a interesses politicos, porquanto já no orçamento do exercicio passado e também do atual, foi consignada verba necessaria a construção de nova sede para o educandario. No entanto, o terreno doado pela Municipalidade para execução das obras situa-se na extremidade do bairro, oposta àquela em que atualmente o grupo funciona, localização com a qual não concordam, em sua maioria, os moradores do bairro. E, a fim de não desagradá-los, ao que consta, mantem-se silencio em torno do problema, e não se adotam as medidas cabíveis.

SOLUÇÃO PARA O IMPASSE

No entanto, se de fato a atual localização é a que mais corresponde às necessidades da população infantil de Vila Industrial, os escolares da outra extremidade do bairro frequentam outras unidades escolares, existentes nas imediações, nem por isso deve o governo do Estado deixar que o impasse se eternize, e venha a perder a área que o Município lhe doou. Desde que há recursos, julga-se seria oportuna a construção de novo prédio para atender ao crescimento constante da população escolar, e ao mesmo tempo procurar outra área, nas imediações do prédio atual, para localizar a sede própria do Grupo Escolar Prof. Antonio Villela Junior.

RISCO DE ACCIDENTES A SAUDE DOS ESCOLARES

Além de a escada a que se fez menção acima, também as dependencias existentes no edificio oferecem perigo imminente de accidentes aos escolares, pois seus assoalhos corroidos pelo tempo não oferecem a minima segurança, e não d houvesse uma rigorosa fiscalização, ocorreriam desagradaveis se se teriam registrado. Por lado, as instalações sanitarias em uso há mais de 30 anos e experimentassem trabalhos

modelação, oferecem risco à saúde dos escolares, porquanto infectas. Também as dependencias em que funciona a copa do estabelecimento, para fornecimento de lanche aos alunos, primam pela falta de conforto higienico. Não bastassem todas essas deficiencias, escasseiam ainda recursos para fornecimento de alimentação adequada às crianças, pois a verba de Cr\$ 800,00 que a L. B. A. concede com essa finalidade é insuficiente até mesmo à aquisição de um copo de leite.

OUTRAS DEFICIENCIAS

o grupo mantem classe de educação pois fez-se necessa-

ria a supressão de outra, dado o lastimavel estado de suas instalações. Mesmo aquela atualmente em funcionamento, instalada em sala reformada e pintada, não supre satisfatoriamente suas finalidades, pois a falta de recursos não permite a aquisição de aparelhamento, que proporcione às crianças, atrativos compatíveis com sua idade.

Finalmente, também as instalações da direcção do estabelecimento são acanhadas e exigias, verdadeiros cubículos que dificultam a ação de seus ocupantes. Basta registrar que a sala da directoria acha-se dividida ao meio, por um tabique, em cômodos nos quais desenvolvem atividades respectivamente o diretor e auxiliar.

risco de

CAMPINAS, 6 (FOLHAS) —
Muito embora já exista verba, consignada no orçamento estadual deste ano, bem como já tenha sido doado terreno para construção de sua sede própria, continua o Grupo Escolar Prof. Antonio Vilela Junior, no bairro campineiro de Vila Industrial, a funcionar no mesmo prédio em que iniciou suas atividades, em fevereiro de 1922. Suas instalações, em consequencia, não preenchem em absoluto as minimas exigencias de ordem pedagogica e mesmo de higiene, pois desde as salas de aula às instalações sanitarias, patio de recreio ou refeitório, o edificio encontra-se em lastimavel estado de conservação. A pintura externa é praticamente inexistente, vidros quebrados foram substituidos por pedaços de papelão ou plasticos, escadas de madeiramento corroido oferecem perigo constante de acidente aos escolares, e paredes há que apresentam trincas acentuadas.

Se essa situação perdura, atribui-se a culpa a interesses po-

mod
de c
fecta
em c
belec
de
man
gient
essas
aind
to d
criar
800,0
essa
mesr
leite
C
ar
p

de papelão ou plásticos, escadas de madeiramento corroído oferecem perigo constante de acidente aos escolares, e paredes há que apresentam trincas acentuadas.

Se essa situação perdura, atribui-se a culpa a interesses políticos, porquanto já no orçamento do exercício passado e também do atual, foi consignada verba necessária à construção de nova sede para o educandário. No entanto, o terreno doado pela Municipalidade para execução das obras situa-se na extremidade do bairro, oposta àquela em que atualmente o grupo funciona, localização com a qual não concordam, em sua maioria, os moradores do bairro. E, a fim de não desagradá-los, ao que consta, mantem-se silêncio em torno do problema, e não se adotam as medidas cabíveis.

SOLUÇÃO PARA O IMPASSE

No entanto, se de fato a atual

não desagradá-los, ao que consta, mantem-se silencio em torno do problema, e não se adotam as medidas cabiveis.

SOLUÇÃO PARA O IMPASSE

No entanto, se de fato a atual localização é a que mais corresponde às necessidades da população infantil de Vila Industrial, os escolares da outra extremidade do bairro frequentam outras unidades escolares, existentes nas imediações, nem por isso deve o governo do Estado deixar que o impasse se eternize, e venha a perder a area que o Municipio lhe doou. Desde que há recursos, julga-se seria oportuna a construção de novo predio para atender ao crescimento constante da população escolar, e ao mesmo tempo procurar outra area, nas imediações do predio atual, para localizar a sede propria do Grupo Escolar Prof. Antonio Vilela Junior.

RISCO DE ACIDENTES A SAUDE DOS ESCOLARES

tempo procurar outra area, nas imediações do predio atual, para localizar a sede propria do Grupo Escolar Prof. Antonio Vilela Junior.

RISCO DE ACIDENTES A SAUDE DOS ESCOLARES

Alem de a escada a que se fez menção acima, tambem alpendres existentes no edificio oferecem perigo iminente de acidentes aos escolares, pois seus assoalhos corroidos pelo tempo não oferecem a minima segurança, e, não houvesse uma rigorosa fiscalização, ocorrencias desagradaveis já se teriam registrado. Por lado, as instalações sanitarias em uso há mais de 30 anos se experimentassem trabalhos

...estável estado de conservação
minimas exigencias de ordem pe
Escadas de madeiramento corre
risco de acidentes aos escolares

S) — modelação, oferecem risco à saú-
verba, de dos escolares, porquanto in-
esta- fectas. Tambem as dependencias
à te- em que funciona a copa do esta-
cons- belecimento, para fornecimento
con- de lanche aos alunos pri-
An- mam pela falta de conforto hi-
alirro gienico. Não bastassem todas
al, a essas deficiencias, escasseiam
em ainda recursos para fornecimen-
em to de alimentação adequada às
stala- crianças, pois a verba de Cr\$
reen- 800.00 que a L.B.A. concede com
timas essa finalidade é insuficiente até
ogica mesmo à aquisição de um copo de
desde leite.

OUTRAS DEFICIENCIAS

...ento, o grupo mantem
a classe de educação
pois fez-se necessa-

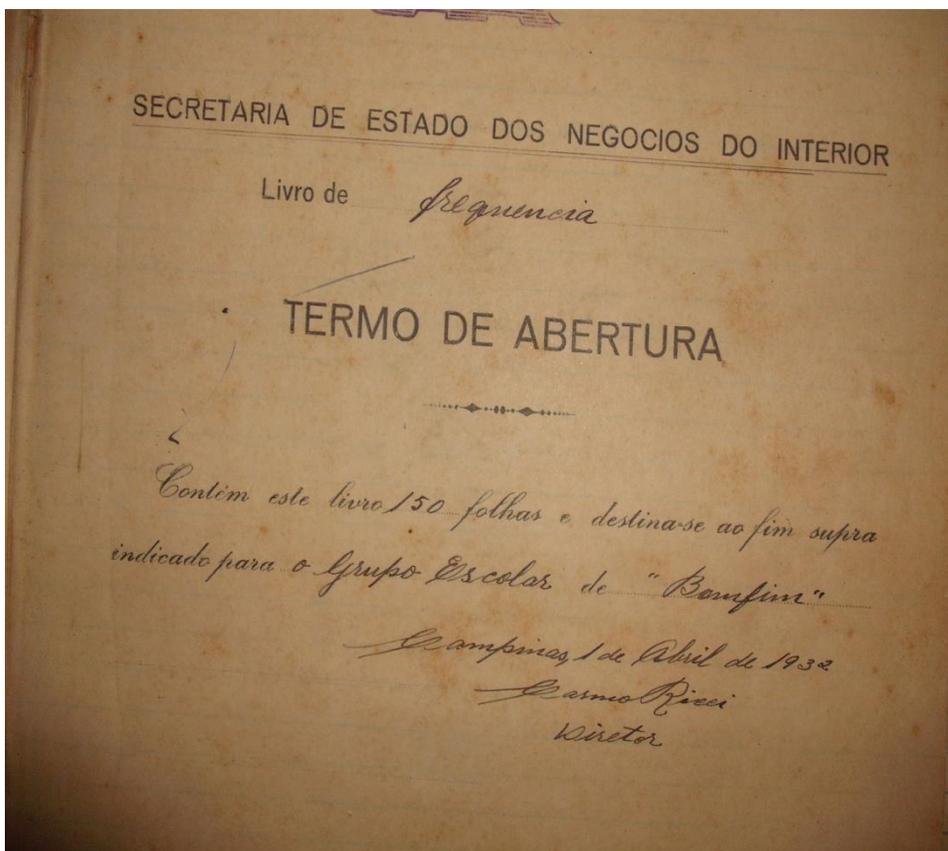
ria a
lastim
lações
em fu
sala
supre
nalida
sos ni
aparel
às cri
com s
Fina
ções da
to são
dadeiro
a ação
registra
acha-se
tabique
desenvo
vamente

to corroído oferecem colares

sau- ria a supressão de outra, dado o
in- lastimavel estado de suas insta-
cias lações. Mesmo aquela atualmente
sta- em funcionamento, instalada em
ento sala reformada e pintada, não
pri- supre satisfatoriamente suas fi-
hi- nalidades, pois a falta de recur-
das sos não permite a aquisição de
iam aparelhamento, que proporcione,
en- às crianças, atrativos compatíveis
às com sua idade.

Cr\$ Finalmente, também as instala-
com ções da direção do estabelecimen-
até to são acanhadas e exiguas, ver-
o de dadeiros cubiculos que dificultam
a ação de seus ocupantes. Basta
registrar que a sala da diretoria
acha-se dividida ao meio, por um
tem tabique, em comodoss nos quais
ação desenvolvem atividades respecti-
essa- vamente o diretor e auxiliar.

Anexo – nº 40: Livro Ponto – registro de Frequência de funcionários e demais informações
(Arquivo da Escola Estadual Dom João Nery)



Anexo nº 40: Continuação

Ponto do pessoal do Grupo Escolar
Campinas, 1 de Abril de 1932

CARGOS	CLASSES	NOMES	OBSERVAÇÕES
Adjunta	1ª Anua	Irma Thiele	O Grupo Escolar de Campinas foi criado por decreto de 11 de Março de 1932 e instalado no dia 1º de Abril do referido anno, nos edificios nº 5, 138 e 353 da rua Quintino Bocagussa, bairro Campinas, 1/4/1932
"	2ª "	Alice Mascaro	
"	1ª Anua	Leusa da Costa Couto	
"	2ª "	Eduarda Antonieta Vogel	
Director		Ermano Ricci	Director
----- X -----			
Campinas, 2 de Abril de 1932			
Adjunta	1ª Anua	Irma Thiele	Director
"	2ª "	Alice Mascaro	
"	1ª Anua	Leusa da Costa Couto	
"	2ª "	Eduarda Antonieta Vogel	

Anexo nº 41: Correspondencia destinada a chefia de Predios Escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (Livro de Correspondências – Arquivo do 8º Grupo Escolar Dom João Nery)

2

Processo - Dep. Educ. 5586/66 -

capa "Hildebrando Siqueira" - Ginásio Estadual

Assunto: - Encaminha relação de pretensões do estabelecimento acima.

carimbo: - Fechado: Ent: 20/5/66
Sai: 23/5/66 São Paulo.

folha 2º 2
1ª pag -

Folha finalizada deste estabelecimento - 12/5/66 -

Campinas, 10 de maio de 1966.

Relação das pretensões do Ginásio Estadual "Prof. Hildebrando Siqueira" - Campinas.

carimbo do D.E.

Protocolo: - 5.586 - 16.5.66
R. Antonio de Godoy, 42. 1º fl.
Sala 18 - Telef.: 32.5447

Oi Chefia de predios escolares para atender aos itens II e III. 10.5.66

I - Um prédio próprio para ginásio, pois há cinco (5) anos que funciona em prédio emprestado;

II - Que o Grupo Escolar D. João Nery, onde funciona atualmente o ginásio seja mudado a fim de evitar possíveis catástrofes aos alunos, como atropelamentos e mortes;

III - Que haja um zelador no prédio, a fim de que o mesmo não seja depredado e mesmo roubado;

IV - Uma revisão geral nas instalações elétricas e hidráulicas, assim como conserto das vitas.

Relação de funcionários - necessários para o quadro administrativo do ginásio: -

RELAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO, EM 1922

N.º de ordem	DENOMINAÇÃO	Curso primario				Curso Médio		
		de classe N.º	Periodos de funcion.	Matricula geral	Matricula de analph.	Alumnos alphabet.	N.º de classe	Matricula geral
PRIMEIRA REGIÃO								
Capital								
1	Arouche	10	2	492	204	72	6	198
2	Barra Funda	21	2	944	478	200	8	268
3	Belemzinho	18	2	850	393	156	7	299
4	Bella Vista	12	2	525	255	113	7	254
5	Braz I.º	35	2	1.681	1.120	294	9	351
6	Braz II.º	14	2	765	451	98	4	221
7	Braz — Modelo	12	2	515	252	123	9	404
8	Cambucy	14	2	667	449	98	4	188
9	Campos Salles	10	2	453	208	60	5	185
10	Carmo	12	1	505	288	111	4	141
11	Consolação	9	2	425	162	90	5	182
12	José Bonifacio	10	2	532	270	29		
13	Lapa	17	2	851	513	161	7	221
14	Liberdade	13	2	541	270	88	6	202
15	Marechal Deodoro	17	2	809	509	152	7	238
16	Marechal Floriano	17	2	863	548	178	7	128
17	Maria José	15	2	678	380	126	6	226
18	Moóca	19	2	856	548	25	5	175
19	Oswaldo Cruz	22	2	1.083	176	275	8	276
20	Pary	17	2	975	494	95	7	325
21	Pedro II.º	14	2	688	268	56	7	239
22	Penha	10	2	555	311	99	4	169
23	Prudente de Moraes	16	2	749	349	162	8	282
24	Regente Feijó	6	2	297	126	47	4	128
25	Rodrigues Alves	16	2	828	422	87	6	201
26	Sant'Anna	17	2	964	512	79	7	304
27	Santo Antonio	8	2	347	104	24	4	158
28	São João	8	2	396	229	43	3	92
29	São Joaquim	14	2	614	284	79	7	257
30	Triumpho	15	2	643	333	106	4	166
31	E. M. "Caet. de Campos"	12	2	408	99	55	9	457
	TOTAL	450	—	21.499	11.005	3.381	184	6.941

Anexo nº 42: Estatística Geral do nº de matriculas, nº de alunos(as) analafabetos e alfabetizados no Estado de São Paulo (Anuário do Ensino,1923,p.21)

N.º de ordem	DENOMINAÇÃO	Curso primario					Curso Médio	
		N.º de classe	Periodos de funcion.	Matricula geral	Matricula de analph.	Alunos alphabet.	N.º de classe	Matricula geral
Quinta Região								
1	Amparo "Luiz Leite"	12	2	455	258	169	5	150
2	Amparo "Rangel Pestana"	12	2	455	257	168	5	149
3	Campinas "F. Glycerio"	9	2	461	182	83	9	214
4	Campinas "Q. dos Santos"	8	2	459	181	83	9	212
5	Campinas 3.º	5	2	459	181	83	8	212
6	E. Santo do Pinhal "Dr. Almeida Vergueiro"	12	2	650	369	285	5	157
7	Itapira "Dr. Julio Mesquita"	14	2	647	349	170	4	171
8	Mogy-Mirim "Cel. Venancio"	9	2	358	233	155	3	105
9	Mogy-Mirim "O. Rod. Alves"	9	2	358	232	155	3	105
10	Mogy-Guassú	6	2	269	151	98	2	64
11	Monte Mór	6	2	270	199	112	2	62
12	Pedreira	8	2	349	85	97	2	48
13	Serra Negra	8	2	323	172	139	4	135
14	Socorro	7	2	416	248	162	4	89
	TOTAL	125		5.929	3.097	1.959	65	1.873
Sexta Região								
1	Araras "Cel. Justiniano W. de Oliveira"	9	2	398	186	66	4	136
2	Capivary	14	2	605	238	118	5	143
3	Indaiatuba	6	2	257	123	25	2	56
4	Limeira "Cel. F. Ferreira"	14	2	633	336	79	6	203
5	Piracicaba "Mor. Barros"	13	2	631	327	170	7	249
6	Piracicaba Modelo	4	1	204	53	51	4	179
7	Piracicaba "Rio Branco"	10	2	407	207	43	1	50
8	R. Claro "Joaquim Salles"	11	2	510	242	96	7	267
9	Rio Claro II.º	12	2	606	334	122	6	211
10	Rio das Pedras	5	1	213	134	48	2	74
11	Salto	11	2	613	412	170	4	110
12	Santa Barbara	7	2	360	206	65	2	66
13	São Pedro	5	1	234	105	40	2	83
14	Ytú "Cesario Motta"	11	2	470	289	99	4	128
15	Ytú "Convenção"	10	2	405	237	97	4	85
	TOTAL	142		6.546	3.429	1.289	60	2.040

Anexo nº 43: Estatística Geral do nº de matrículas, nº de alunos(as) analafabetos e alfabetizados no Estado de São Paulo (Anuário do Ensino, 1923, p.531)

RELAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS DA CAPITAL, EM 1923

1.ª REGIÃO

N.º de ordem	DENOMINAÇÃO	N.º de Classés	Periodo de funcion.	Matricula geral	Matricula de analphabet.	Alunos alphabetizados
1.ª REGIÃO						
CAPITAL						
<i>Diurnas</i>						
1	— Agua Branca	9	2	440	298	84
2	— Belemzinho	6	2	323	225	61
3	— Braz	7	2	310	233	52
4	— Butantan e Pinheiros.	12	2	558	318	106
5	— Cambucy.	4	2	190	158	17
6	— Chora Menino	5	2	234	193	67
7	— Guapira	4	1	234	101	43
8	— Itaquéra	6	2	289	200	53
9	— Lageado.	4	2	157	143	22
10	— Freguezia do O'.	6	2	266	175	58
11	— Osasco.	4	1	289	175	48
12	— Parada Ingleza	2	2	108	84	17
13	— Salta Salta	4	1	254	242	21
14	— Tremembé	5	1	289	239	42
15	— Tucuruvy.	5	2	248	199	55
16	— Villa Carrão.	6	2	311	230	56
17	— Villa Cerqueira Cezar	14	2	581	445	198
18	— Villa Gomes Cardim	6	2	292	211	55
19	— Villa Guilherme	5	1	305	273	64
20	— Villa Maria	—	—	—	—	—
Total		110	—	5.710	4.142	1.119

Anexo nº 43: Estatística Geral do nº de matrículas, nº de alunos(as) analafabetos e alfabetizados no Estado de São Paulo (Anuário do Ensino, 1923, p.534)

N.º de ordem	DENOMINAÇÃO	N.º de Classes	Período de funcíon.	Matricula geral	Matricula de analphabet.	Alunos alphabetizados
	Transporte	12	—	619	515	18
78 —	Piaguy — Guaratinguetá	3	1	139	106	30
79 —	Pindamonhangaba	4	2	199	109	27
80 —	Pinheiros	3	1	163	125	20
81 —	Roseira — Guaratinguetá	4	1	192	150	22
82 —	Sant'Anna do Bom Successo — Bananal	3	1	149	141	37
83 —	Santo Antonio do Pinhal — São Bento do Sapucahy	3	1	136	69	16
84 —	São José do Barreiro	3	1	152	88	18
85 —	Silveiras	4	1	200	146	33
	Total	43	—	2.029	1.449	321
5.ª REGIÃO						
<i>Diurnas</i>						
86 —	Arraial dos Souzae — Campinas	6	2	266	170	23
87 —	Arthur Nogueira — Mogy-Mirim	4	1	170	120	34
88 —	Bomfim — Campinas	6	2	291	194	88
89 —	Cabras — Campinas	4	1	157	104	16
90 —	Carioba — Campinas	4	1	168	41	14
91 —	Carlos Gomes — Campinas	3	1	130	67	31
92 —	Conchal — Mogy-Mirim	4	2	213	121	30
93 —	Coqueiros — Amparo	5	2	256	161	43
94 —	Cosmopolis — Campinas	4	1	175	122	38
95 —	Eleuterio — Itapira	2	1	158	165	45
96 —	Elias Fausto — Monte Mór	5	2	274	177	38
97 —	Espirito Santo do Pinhal	4	2	211	138	32
98 —	Fundão — Campinas	6	2	310	184	27
99 —	Guanabara — Campinas	8	2	321	163	74
100 —	Hyppodromo — Campinas	8	2	425	228	68
101 —	Jaguary — Mogy-Mirim	4	1	180	119	26
102 —	Joaquim Egydio — Campinas	3	1	145	97	16
103 —	José Paulino — Campinas	3	1	143	93	21
104 —	Lyndoia — Serra Negra	3	1	127	42	7
105 —	Monte Alegre — Amparo	4	1	170	101	33
106 —	Nova Louzã — Esp. S. do Pinhal	3	1	188	105	27
107 —	Nova Odessa — Campinas	4	1	189	100	20
108 —	Palmeiras — Campinas	2	1	150	110	31
109 —	Posse — Mogy-Mirim	4	1	180	130	24
110 —	Rebouças — Campinas	4	1	167	104	43
	A Transportar	107	—	5.164	3.166	849

Anexo nº 43: Estatística Geral do nº de matrículas, nº de alunos(as) analafabetos e alfabetizados no Estado de São Paulo (Anuário do Ensino, 1923, p.535)

N.º de ordem	DENOMINAÇÃO	N.º de Classes	Período de funcíon.	Matricula geral	Matricula de analfabet.	Alunos alfabetizados
	Transporte	107	—	5.164	3.166	849
111	— Santo Antonio do Jardim — Espirito Santo do Pinhal	4	1	243	194	21
112	— Tres Pontes — Amparo	2	2	125	52	—
113	— Usina Esther — Campinas	2	1	185	161	30
114	— Vallinhos — Campinas	6	2	265	175	50
115	— Villa Americana — Campinas	8	2	322	194	45
116	— Villa Industrial — Campinas	6	2	320	220	46
	Total	135	—	6.625	4.152	1.041
	<i>Nocturnas</i>					
117	— Campinas	—	—	—	—	—
	6.ª REGIÃO					
	<i>Diurnas</i>					
118	— Agua Santa — Piracicaba	4	1	197	83	51
119	— Anhumas — Piracicaba	—	1	—	—	—
120	— Assistencia — Rio Claro	4	1	133	100	17
121	— Bairrinho — Piracicaba	3	1	99	99	—
122	— Bairro Alto — Piracicaba	8	2	348	256	84
123	— Cabreuva	4	2	129	66	17
124	— Cascalho — Limeira	4	1	141	65	69
125	— Chicó — Piracicaba	4	1	195	124	29
126	— Conde de Prates — Santa Gertrudes — Rio Claro	4	1	136	136	—
127	— Cordeiro — Limeira	6	2	247	120	70
128	— Corumbatahy — Rio Claro	6	2	318	29	66
129	— Divisa — Piracicaba	3	1	92	91	—
130	— Dois Corregos — Piracicaba	4	1	175	151	65
131	— Godinhos — Piracicaba	4	1	137	136	—
132	— Guamium — Piracicaba	4	1	148	148	46
133	— Ipojuca — Rio Claro	3	1	137	68	18
134	— Ityrapina — Rio Claro	4	2	202	86	60
135	— João Alfredo — Piracicaba	3	2	118	85	—
136	— Mombuca — Capivary	4	1	134	106	—
137	— Monte Alegre — Piracicaba	4	1	213	158	7
138	— Paraiso — Piracicaba	4	2	195	147	25
139	— Pau d'Alinho — Piracicaba	4	1	160	160	—
140	— Pau Preto — Piracicaba	—	1	—	—	—
	A Transportar	88	—	3.654	2.314	624