

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS ESCOLAS PARA O POVO EM CAMPINAS:1860-1889
ORIGENS, IDEÁRIO E CONTEXTO

Autora: MAURICÉIA ANANIAS
Orientador: JOSÉ LUÍS SANFELICE

Esse exemplar corresponde à
redação final da dissertação de
mestrado defendida por Mauricéia
Ananias e aprovada pela comissão
julgadora.

Data: __/__/__

Assinatura: _____.

Orientador

COMISSÃO JULGADORA

CAMPINAS -SP

2000

RESUMO

Nesta dissertação estudou-se três escolas populares fundadas em Campinas entre os anos de 1860 a 1889.

A “Escola Corrêa de Mello”, a “Escola do Povo” e as “Aulas Noturnas” da maçonaria, foram fundadas por cafeicultores, ou pessoas a eles relacionadas, da região.

Com base nessa informação, buscou-se contextualizar essas fundações e relacioná-las ao ideário, que se consolidaria com a proclamação da república, que defendia, para os pobres, o ensino primário marcado pela orientação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Essa educação para todos, porém diferenciada, era considerada um dos instrumentos para a construção da nação.

ABSTRACT

In this dissertation I studied three popular schools founded in Campinas between the years 1860 and 1889. The “Corrêa de Mello” School, the “Escola do Povo” and the Freemasonry’s “Aulas Noturnas” which was found by coffee-growers or some people relate to them in this region.

Based on this information, I Intended to place this foundations and connect them the group of ideas which was consolidated in the proclamation of the republic and required for the people a basic formation guided to the work and the exercise of the citizenship. This differentiates educacion for everybody was considered one of the pilars for constructing the nation.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Antonia e Euvidio, por me darem as bases que alicerçaram o meu caminho. Ao Roberto, companheiro querido, que segue comigo nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho definitivamente teve uma construção coletiva. Inúmeras foram as pessoas que diretamente, ou mesmo sem saber, indiretamente, contribuíram para que ele fosse idealizado, elaborado e finalmente, agora, concluído.

São tantos que devo agradecer que temo pelo esquecimento.

À minha família; meus pais, irmãos e sobrinhos e em especial à minha irmã Maria que em muitos momentos, extrapolando seu papel, fez a vez de mãe.

Ao Roberto, companheiro querido, que me faz, dia-a-dia, um pouquinho mais feliz.

Aos meus amigos; Dris, Fabi e Ascísio, que acompanharam cada momento dessa dissertação. Aos que não acompanharam; Cléo, Ivete e Durval, mas que eternamente farão parte da minha vida.

À minha sogra Dalva, que nos momentos de dificuldades tem sido o “nosso” porto seguro.

À Regina, minha mais querida e recente aquisição, pela paciência em me ouvir e corrigir esse trabalho.

Ao Sanfelice, professor que tão bem que recebeu e orientou, devo a minha iniciação nessa longa caminhada acadêmica.

À Nadir, Yoko e Andréa, funcionárias da Unicamp, pela dedicação e paciência no auxílio prestado.

Ao João Zinclar, pela disponibilidade em fotografar os “prédios antigos”.

Às professoras Ernesta e Ediógenes e ao professor Sérgio Castanho pelo entusiasmo e seriedade em comentar esse trabalho.

A todos os anônimos trabalhadores brasileiros que, através do CNPq, financiaram essa pesquisa.

SUMÁRIO.....	1
---------------------	----------

INTRODUÇÃO.....	3
------------------------	----------

CAPÍTULO I – CAMPINAS: DO POVOADO À CIDADE.....	11
--	-----------

1- O nascimento do povoado, a fundação da Freguesia e da Vila de São Carlos.....	11
2- A fundação da cidade e o início da produção cafeeira.....	16
3- O café e as mudanças econômicas, sociais e culturais do final do século XIX: a modernização da cidade.....	18

CAPÍTULO II – AS ESCOLAS PARA O POVO.....	31
--	-----------

1- As escolas destinadas aos pobres:	
1.1– As “Aulas Noturnas” da Loja Maçônica Independência.....	35
1.2- A “Escola do Povo”.....	49
1.3- A Escola “Corrêa de Mello”.....	57

CAPÍTULO III – IDEÁRIO: A DEFESA DA MODERNIZAÇÃO.....	67
--	-----------

1- As contradições da modernização.....	67
2- As elites campineiras e a representação da modernidade: as idéias “vindas de fora”.....	70
3- Os pobres e a modernidade: identificação e controle a partir das idéias “vindas de fora”.....	80

CAPÍTULO IV – IDEÁRIO: A DEFESA DA EDUCAÇÃO.....	85
---	-----------

1- A educação proposta pela monarquia.....	85
--	----

2- A educação como instrumento da modernização.....88

3- As justificativas para a criação das escolas populares: a alfabetização,
a formação para o trabalho e o civismo.....92

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101

BIBLIOGRAFIA109

ANEXOS.....119

1- Estatutos da Sociedade Corrêa de Mello.....119

2- Indicativos para pesquisa: resgate da legislação educacional da
província de São Paulo.....130

INTRODUÇÃO

Este trabalho, inicialmente intitulado “ A educação campineira entre os séculos XIX e XX”, pretendia constituir-se numa síntese da proposta educacional predominante em Campinas, no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. Para isso, propunha-se estudar as escolas públicas fundadas em Campinas neste período, analisando o momento histórico vivido pela cidade que se destacou pela defesa do projeto republicano, que se colocava como alternativa política para o Brasil.

Partindo do pressuposto do reconhecimento, por parte da historiografia, da importância da cidade de Campinas nesse período, e das afirmações de que a região de Campinas tornara-se uma grande produtora de café, responsável pela distribuição da produção para as demais cidades, possuindo assim, um poder econômico com importância reconhecida na Província de São Paulo e nas demais regiões do país, pretendia-se estudar a sua intervenção política, viabilizada a partir desse poder, nos rumos que o país seguia e as consequências disso para a educação.

O objetivo era, a partir desse quadro de reconhecimento do crescimento econômico de Campinas e de sua importância no cenário nacional, estudar, no mesmo período, a fundação das escolas existentes, destacando principalmente a escola “Carlos Gomes”, o colégio “Culto à Ciência” e a escola “Francisco Glicério” e questionar se suas fundações poderiam ser entendidas como parte de um projeto maior defendido pelos republicanos que, a partir dos ideais liberais, defendiam a escola pública e gratuita. Assim, tendo por pressuposto estas referências, construir-se-ia a síntese proposta.

Como primeiro passo fez-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer os principais escritos sobre o tema acima proposto. Após essa

pesquisa preliminar, verificou-se a existência de vários trabalhos que não tinham como objetivo principal a realização de uma síntese histórica desse período mas se propunham uma análise de escolas e colégios específicos.

Porém, ao realizar este trabalho de análise sobre a escola ou o colégio que cada um tinha por objeto, esses trabalhos traziam parte da realidade do período a que esta pesquisa se propunha estudar. Nestes trabalhos, a realidade de Campinas, neste período, aparecia a partir dos elementos já citados, ou seja, o de prosperidade econômica que a região vivia e do poder adquirido por ela para intervir na vida política da nação.¹ Esse poder regional destacou a cidade nas medidas educacionais. Essa interferência na educação se fundamentara principalmente a partir de duas alegações: a constatação do descaso do poder público em relação à educação e à alegada ignorância da população.

Após essas leituras, percebeu-se que os trabalhos indicados já contemplavam, em conjunto, a proposta de realização de uma síntese do momento educacional vivido por Campinas, no final do século XIX e início do século XX. Caso a perspectiva de síntese se mantivesse, nosso trabalho deveria centrar-se numa análise minuciosa dessas obras e de todas as outras que se referiam à educação em Campinas naquele período, para assim, construir um quadro geral da educação nesta cidade. Mesmo sabendo que este trabalho ainda está por ser feito, optou-se por não fazê-lo. Entende-se que suas dimensões extrapolariam os limites de uma dissertação de mestrado, conforme é entendida na atualidade. Hoje, as discussões acerca dos objetos a serem investigados pela história da educação, principalmente para os iniciantes, priorizam uma pesquisa voltada para o específico e não

¹ Os trabalhos a que faço referência são: BENCOSTA, M. L. A. *Ide por todo o mundo: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana 1869-1892*. Campinas, SP: CMU / UNICAMP, 1996. FERREIRA, S. B. B. X. *A Expansão escolar campineira e a grande lavoura no final do império 1860-1888*. Campinas, UNICAMP, 1982 (diss. de mestrado). MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação 1869-1892*. São Paulo: USP, 1981 (diss. de mestrado). RIBEIRO, A. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas, SP: CMU / UNICAMP, 1996. SOUZA, R. F. *Educação e Tradição: E.E.P.G 'Francisco Glicério' de Campinas 1897-1997*. Araraquara, SP: FCL/UNESP, 1997.

para o geral, conforme havia sido proposto inicialmente. Assim, redefinimos nosso objeto de pesquisa.

Nas análises feitas para a reavaliação do projeto, um fato chamou-nos a atenção: todos os trabalhos citavam a existência de escolas mantidas por particulares, com o objetivo filantrópico de atender a uma camada da população pobre que não tivera acesso à escolarização oficial, mantida pelo Estado, ou a outros colégios particulares considerados, na época, os melhores colégios campineiros.

Essa descoberta, além de nos ter surpreendido, pois até aquele momento a Campinas que conhecíamos, daquele período, era a da riqueza e da ostentação e não a da pobreza que a existência dessas escolas denunciou, também abriu-nos uma nova perspectiva de estudo pois, apesar das citações, no levantamento bibliográfico, não encontramos nenhum estudo específico sobre essas escolas.

Assim, optamos por pesquisar essas escolas destinadas aos pobres não só, como já referido, por não existir pesquisas específicas sobre elas, mas também por, através delas, visualizarmos a possibilidade de demonstrarmos que existia uma outra cidade além daquela dos cafeicultores, dos saraus artísticos, dos riques de patinação, dos clubes culturais, das apresentações do luxuoso teatro São Carlos; além da Campinas requintada, existia também uma cidade dos escravos e suas “congadas”, dos migrantes e imigrantes com suas buscas e incertezas, dos libertos que vagavam pelas ruas ou nelas moravam, dos trabalhadores livres que ansiavam por uma ocupação que pudesse lhes garantir o sustento e uma vida melhor.

Nesta perspectiva, o micro poderia nos apontar para o macro. Através das escolas, poderíamos visualizar uma “outra cidade” (LAPA, 1998) não tão conhecida quanto a apresentada pela historiografia oficial.

A preocupação com as relações estabelecidas entre essas duas dimensões será uma constante neste trabalho, pois aqui, parafraseando Michel de Certeau (1982), a história será entendida como “filha de seu tempo”

e neste sentido, dependente das relações, do lugar e da época em que foi concebida. Assim, a reconstituição histórica das escolas estudadas só foi possível a partir do entendimento de que elas faziam parte, uma pequena mas significativa parte, de um projeto maior que não se restringia à educação. Neste sentido, tanto “as partes” - as escolas - como o “todo” - o momento político, econômico e social - foram considerados.

Evidentemente os limites são muitos. Não acreditamos, por mais que tenhamos tentado, numa reconstrução total dos acontecimentos. Tomamos, então, a definição de SCHAFF (1995: 285), para o trabalho do historiador:

“O trabalho do historiador, como diz Henri Pirenne, é ao mesmo tempo uma síntese e uma hipótese: uma síntese na medida em que o historiador tende a reconstituir a totalidade das imagens a partir do conhecimento dos fatos particulares; uma hipótese na medida em que as relações estabelecidas entre esses fatos não são nunca absolutamente evidentes nem verificáveis” .

partimos dessas perspectivas. A nossa “síntese/hipótese” será sempre entendida como uma parte da verdade ainda buscada por alguns historiadores. Neste trabalho, não abrimos mão dessa busca. Ainda utilizando-nos da contribuição do autor supra citado, a nossa verdade será sempre uma verdade parcial e nesse sentido limitada nos seus alcances. Porém, esses limites não nos impediram de tentar caminhar para a totalidade. Entendemos que a forma como conduzimos a pesquisa, evidenciou essa tentativa. Rejeitamos rótulos, mas assumimos que “(...) *todo conhecimento e interpretação da realidade social estão ligados direta ou indiretamente, a uma das grandes ‘visões sociais de mundo’, a uma perspectiva global socialmente condicionada (...)*”. (LOWY, 1988:13), (Grifos do autor).

Pretendemos ainda que o leitor, através dessas perspectivas gerais e da condução dessa pesquisa, possa perceber nosso posicionamento frente a esse trabalho do historiador. Esperamos que as categorias utilizadas, como totalidade - demonstrada através das relações entre as diversas esferas da sociedade - e as contradições - perspectiva de mostrar o outro lado - sejam indicativos dessa nossa posição.

Nesse trabalho, o contexto será utilizado como demonstrativo das diferenças sociais existentes na sociedade campineira de meados do século XIX. Aqui, esses “lados” irão se cruzar. Foram os ricos, os detentores do poder econômico, que “lutavam” pelo poder político, que construíram escolas para os pobres, considerados ignorantes e, literalmente, responsáveis pelo atraso do país, conforme diversas citações encontradas nas documentações analisadas. Os primeiros acreditavam que somente a escola livraria esses “despossuídos de fortuna” das “trevas da ignorância”.

Serão essas escolas, fundadas por particulares, que ofereceram cursos gratuitos noturnos à população adulta e diurno para as crianças, filhos dessa, que se tornaram, a partir da reformulação, objeto desta pesquisa. Dentre essas, a pesquisa se limitará a três escolas em especial que ofereciam curso primário gratuito: as “Aulas Noturnas” da Loja Maçônica Independência, a “Escola do Povo” e a Escola “Corrêa de Mello”.

Encontramos pouca documentação específica sobre essas escolas. Assim, nesta pesquisa, foram utilizados jornais, em especial “A gazeta de Campinas”, e almanaques publicados, na época, na cidade e na Província de São Paulo.² A reconstituição não só das escolas, mas também do período, somente foi possível graças a esses materiais pertencentes a dois grandes acervos da cidade: o existente no Centro de Memória e o do Arquivo “Edgar Leuenroth”, ambos instalados nas dependências da Unicamp.

A leitura, análise e interpretação desses materiais, juntamente com a extensa bibliografia sobre a história da cidade, foram a nossa forma de realização da pesquisa.

O estudo centrou-se no período compreendido entre os anos de 1860 até a Proclamação da República, em 1889. Essa opção parte da consideração da importância do crescimento econômico vivido pela cidade

² Das três escolas estudadas encontramos documentos específicos apenas de duas. Esses, das “Aulas Noturnas” e da “Corrêa de Mello”, encontram-se citados na bibliografia final bem como os almanaques e jornais utilizados.

em função da cultura cafeeira, e da intensificação desse crescimento econômico, a partir da década de 60, com as conseqüentes transformações no campo político, social, cultural e educacional. A nova sociedade que se estruturava, marcada pelas conseqüências da industrialização européia, pela imigração, pelos novos meios de transportes, pela urbanização, reclamava uma educação que pudesse atender à essa nova realidade.

Essa realidade deverá ser demonstrada no primeiro capítulo da dissertação. Nele apresentaremos, tendo como referencial a produção historiográfica e documentos sobre a história da cidade, um breve histórico de Campinas. Partiremos do nascimento do bairro de “Mato Grosso” que, em pouco tempo, transformou-se em Freguesia, Vila e na primeira metade do século XIX, tornou-se uma cidade: a cidade de Campinas. Essa nomeação será entendida como um marco significativo para essas transformações. A condição de cidade estava imbricada nessas mudanças.

Nesse contexto, o café, maior referencial desse período, possibilitou um crescimento econômico que foi acompanhado por mudanças sociais, culturais e, principalmente, no caso desse trabalho, educacionais. Foi nesse quadro, que grupos formados por fazendeiros, políticos e intelectuais, que alegavam a ineficácia do governo em relação à educação, fundaram colégios e associações mantenedoras de escolas. Assim, esse período será privilegiado, por entendermos que foi a partir desse momento que as escolas populares campineiras foram defendidas, construídas e mantidas pelas elites da cidade.

Essas propostas educacionais, em especial aquelas destinadas à população pobre da cidade, serão apresentadas no segundo capítulo. O estudo dessas escolas: as “Aulas Noturnas” da Loja Maçônica Independência, a “Escola do Povo” e a Escola “Corrêa de Mello”, objetos maiores dessa pesquisa, nos forneceram elementos para compará-las à proposta educacional defendida pelo Império, na segunda metade do século XIX.

As idéias que influenciaram essas propostas educacionais serão apresentadas no terceiro capítulo da dissertação. Por entendermos a importância dessas idéias na formação de homem, mundo e sociedade das elites campineiras, dedicamos a elas um capítulo em especial. Nele, analisamos o ideário presente em Campinas no final do Império, que se refletiu na defesa da modernização da sociedade. Essa modernização será apresentada a partir das suas realizações e contradições; essas últimas poderão ser sentidas por aqueles que, fora do âmbito das decisões políticas e do poder econômico, tiveram suas vidas reguladas por esse ideal de modernidade.

No último capítulo do trabalho, tentamos fundamentar as propostas educacionais, considerando essas idéias que, no nosso entender, contribuíram para a concepção de educação desse período. Apontaremos como a educação foi vista, também, como um instrumento modernizador e quais foram as justificativas sociais para a criação das escolas populares. Nessa parte, buscaremos demonstrar, a partir das mudanças sofridas pela escola, o seu acompanhamento em relação a esse ideário que estava sendo construído.

A perspectiva de continuidade até 1889 pressupõe que as construções dessas escolas, a partir da década de 70, são marcos também da defesa de uma nova proposta política, onde a importância da educação se evidenciou, que se instituiu com a proclamação da República.

A defesa da educação sempre esteve presente nos projetos dos republicanos para o Brasil. A educação constava como princípio programático dos candidatos em todas as eleições, conforme pode-se perceber pelo resgate das teses defendidas nos congressos republicanos. Essas teses, que entre outras coisas, defendiam a importância da qualificação dos professores e o ensino livre e laico, serviram de base para a elaboração da constituição brasileira de 1891 e para as reformas estaduais realizadas após a proclamação da República.

Por entender que a fundação das escolas em Campinas estava relacionada com esse novo ideário, que teve na proclamação da República seu ápice, nesse trabalho serão apresentadas como suas precursoras. Pretendemos estabelecer uma relação entre a fundação dessas escolas e as novas propostas políticas que, marcadas pela defesa do progresso, viam na educação, tal como os cafeicultores campineiros, o grande instrumento de desenvolvimento social.

A conclusão desse trabalho, deverá apresentar essa perspectiva: a construção dessas escolas como precursoras de um novo ideal de educação. Nesse ideal, a escola não deveria apenas oferecer a alfabetização. Além dela, deveria propiciar aos alunos uma formação geral que necessariamente passaria pela formação para o trabalho e, principalmente, deveria preparar cidadãos visando a construção da nação.

CAPÍTULO I

CAMPINAS: DO POVOADO À CIDADE

1 – O nascimento do Povoado, a fundação da Freguesia e da Vila de São Carlos

O objetivo desse breve histórico de Campinas não é rescrever o que já foi escrito. Todos aqueles que minimamente conhecem a historiografia campineira concordarão com a afirmação de que o que está exposto não traz nenhuma informação nova que poderia modificar a história local e muito menos a nacional. Até porque, essa não é, e nem poderia ser, a intenção.

O histórico, tem o intuito de contextualizar o nosso objeto de estudo, reunindo e refletindo sobre os momentos que foram considerados – por vários cronistas da época e historiadores da atualidade – os mais relevantes de um pequeno bairro que em pouco tempo – vistos à luz do tempo histórico – tornou-se uma cidade com capacidade de intervir, nacionalmente, nos rumos do país.

Buscar-se-á resgatar rapidamente, no período analisado, os acontecimentos que marcaram a fundação do Bairro, passando pela sua transformação em Freguesia, Vila e finalmente em cidade. A partir do reconhecimento de Campinas como cidade, dar-se-á ênfase às quatro primeiras décadas da segunda metade do século XIX.

Esse último período, que neste caso, constitui o momento de existência, na história da cidade, do objeto escolhido para estudo – e por isso, receberá um enfoque maior – compreende os anos de 1860 a 1889. Esse recorte considera a importância do crescimento econômico vivido pela cidade em função da cultura cafeeira e sua intensificação, a partir da década de 60, com as conseqüentes transformações no campo político, social, cultural e, principalmente, educacional, que reconfiguraram o perfil rural, lançando as bases para a construção de um novo espaço urbano.

O crescimento, juntamente com as mudanças vividas, não serão apresentados como uma exaltação e mérito apenas de Campinas – comum na historiografia pesquisada. Pretende-se situar a cidade – e a região – dentro de um contexto que permitirá um entendimento mais crítico dessas

mudanças. Assim, optamos por iniciar nosso resgate situando as origens de Campinas, por percebermos a importância de seu nascimento e crescimento para o período analisado. Para tanto, faremos uso de uma “fala” de um “filho da terra” :

“Estes sertões eram trilhados antigamente, de passagem, pelos afoitos paulistas, quando acometiam os ínvios confins de Minas e Goiás. Naquelas épocas de excursões longínquas, o ponto de mira que se apresentava para todos os árduos cometimentos era a descoberta de novos domínios para a coroa portuguesa e a excavação do solo em demanda dos metais e pedras preciosas. Pôr isso este lugar era considerado simplesmente como um pouso, quer dizer, a estância onde descansavam as caravanas, “os bandeirantes”. Dêsse modo ficaram muitos anos despercebidos os fecundos veios nos quais mais tarde assentaram-se todos os alicerces da grandeza e prosperidade de Campinas”. (SANTOS, Apud CAMPOS JUNIOR, 1952:9) (Grifos do autor)

Assim, tal como nos relata Francisco Quirino dos Santos, Campinas foi fundada, como tantas outras cidades paulistas, no período da mineração brasileira. Com a já presente escassez de metais na região mineira, fez-se necessário a procura de novos lugares que pudessem garantir a continuidade das descobertas e dos conseqüentes rendimentos. Suas origens remontam ao caminho percorrido pelos paulistas rumo à “*estrada que vai para Goíases*” (CAMPOS JUNIOR, 1952:8), numa nova tentativa de encontrar mais metais e pedras preciosas.

Os Bandeirantes, nessas viagens, freqüentemente necessitavam de pouso, descanso e alimentação para as suas tropas. Num determinado momento, fizeram dos “campinhos” ¹ existentes na “estrada” um lugar para a satisfação dessas necessidades. Segundo PUPO (1986), desde 1722 sesmarias começaram a ser concedidas nessa região. Assim, por volta de

¹ Vários autores, trabalham com a possibilidade da existência de três “campinhos” na estrada que ia para Goiás e que o então Bairro de Mato Grosso teria sido fundado a partir da ocupação, pelos viajantes, desses espaços. Entre eles, CAMPOS JUNIOR (1952:9), afirmou “Os campinhos de Mato Grosso passaram, portanto, a denominar-se Bairro de Mato Grosso e, mais tarde, as Campinas de Mato Grosso; e é tradição que, junto a eles, no lugar

1732, um pequeno povoado se iniciava. Recebeu o nome de “Bairro de Mato Grosso” em referência à extensa mata que cobria a região.

Com uma agricultura de subsistência, total dependência de Jundiaí e uma pequena população que atendia às necessidades dos viajantes, esse bairro teve, pouco a pouco, um crescimento que justificou o pedido para sua transformação em freguesia. Contando com uma população aproximada de 500 pessoas, um grupo alegando dificuldades de locomoção até Jundiaí, pediu ao bispado de São Paulo autorização para a construção de uma capela nas paragens do, então, Mato Grosso das Campinas.

A informação sobre o crescimento da população, pode, de fato, ser confirmada através do primeiro recenseamento realizado a mando de Morgado de Mateus, na época, presidente da Província de São Paulo. A partir desse censo, pode-se contabilizar as povoações existentes no bairro e na Província. Em relação ao bairro de Mato Grosso, encontramos neste censo:

“A sua população era de 130 homens e 138 mulheres, entre adultos e menores, somando 268 almas; mas como não foram contados os escravos, talvez em número igual, pode-se avaliar em 500 o número de moradores que aqui mourejavam(...)”.(CAMPOS JUNIOR, 1952:11)

Para o grupo referido acima, com esse número de pessoas existentes no bairro, tornou-se urgente a existência de uma igreja, para que a população não mais se deslocasse até Jundiaí para participar das atividades religiosas consideradas, na época, de extrema importância.

Através de um pedido de construção de uma capela, efetuado em 14 de julho de 1774, a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas de Mato Grosso foi fundada. Morgado de Mateus, em concordância com a sua política de fundar povoações a partir das orientações

conhecido pela designação característica de Campinas Velhas, à beira da estrada e do ribeirão, existia um pouso para tropeiros.”

portuguesas, nomeou Francisco Barreto Leme de fundador e diretor da nova Freguesia. Autorizou-se também a construção da capela. O ato de fundação da Freguesia foi celebrado com uma missa realizada na precária capela construída pelos moradores, evidenciando-se, dessa forma, uma estreita relação da igreja com a formação de povoados. A partir daquele momento, Campinas passava a existir, oficialmente, enquanto Freguesia, sob a jurisdição da vila de Jundiaí.

A existência da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas, foi curta. Em 1797, o vigário responsável pela localidade, encaminhou uma representação ao governo da capitania, pedindo a elevação do povoado à Vila. Essa elevação significava uma independência em relação à cidade de Jundiaí, à qual Campinas estava subordinada. Para tanto, necessitava comprovar:

“(...)a existência de um grupo de ‘homens bons’, homens de caráter e capacidade que passariam a compor um conselho, um colegiado eleitoral que elegeria os juizes ordinários, os vereadores e procuradores, pelo período de um ano, o juiz ordinário era o presidente nato da Câmara, investido ainda de poderes judiciários, dividindo o trabalho da presidência com o juiz companheiro. O capitão-mor era órgão executivo e policial militar; a Câmara ou o Senado da Câmara centralizava a vida política e administrativa da vila (...)” (PUPO, 1969:70).

Além de atender a essas exigências, tendo que comprovar a existência de pessoas capacitadas para exercer essas funções políticas, administrativas, judiciárias e militares, outro critério utilizado para conceder a elevação, era a demonstração de riqueza proveniente da plantação agrícola, existente desde as origens do povoado, e da produção da cana de açúcar que, nesse momento, despontava como uma possibilidade de desenvolvimento da região.

Para PUPO (1969), o pedido de elevação era procedente pois Campinas atendia a essas exigências, podendo assim, tornar-se uma vila e iniciar uma vida política independente de Jundiaí. Segundo esse autor:

“Riqueza e população já davam à freguesia de Campinas a promoção política; seus habitantes, do mais alto nível reclamavam do Capitão General esta qualificação e o vigário atestou a existência de elementos capazes(...)”. (PUPO, 1969:70)

Dessa forma, em 14 de dezembro de 1797, a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas foi elevada à categoria de Vila, recebendo o nome de Vila de São Carlos. Exageros à parte:

“A vila de São Carlos, cidade de Campinas, teve uma existência feliz, de progresso e riqueza. Prosperando baseada num patrimônio econômico florescente, agigantou-se na sua vida rural e cresceu no círculo urbano, rapidamente adquirindo nível de cidade. Quando outras vilas levaram dois séculos para atingir as condições de fazê-las cidades, Campinas em menos de meio século chegou a esta máxima citação cidadina. Solo riquíssimo, indústria açucareira altamente lucrativa, a freguesia de Frei Antônio de Pádua teve os seus passos para o progresso como nenhuma outra capitania.” (PUPO, 1969:113)

2 – A fundação da cidade e o início da produção cafeeira

Com uma economia em ascensão, o título de Vila já não era mais condizente com as possibilidades que a “cidade” apresentava. Em 5 de fevereiro de 1842, foi conferida a Campinas, conforme demonstrado no item anterior, a “máxima citação cidadina”, transformando-a em cidade.

Esse título, apesar de ser freqüentemente citado na historiografia como um marco decisivo e muito comemorado na época, não trouxe mudanças significativas para a organização administrativa da cidade. No entanto, essa elevação pode ser analisada à luz das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que, mesmo embrionariamente,

colocariam Campinas na posição de capital agrícola da Província de São Paulo e, posteriormente, a transformaria em foco da propaganda republicana que visava a derrubada do regime monárquico.

Dessa forma, ainda produzindo açúcar, já na primeira metade do século XIX, algumas fazendas introduziram a cultura do café. Delineava-se a segunda grande etapa da produção de café do Brasil, sendo a primeira, a do Vale do Paraíba.

Mesmo havendo dúvidas em relação à data precisa de chegada do café à cidade, podemos afirmar, pelas informações encontradas, que a sua produção, mesmo muito pequena, tenha começado, em Campinas, na primeira metade do século XIX.² Um dos fatores que pode confirmar isso, foi a convivência entre as atividades açucareira e cafeeira.

“No fim da primeira metade do século XIX a cultura do café já deve ter ultrapassado a da cana. Em 1852, somente existiam 52 engenhos de açúcar para 68 fazendas de café. Machado d’Oliveira dá para 1854, 44 engenhos com uma produção de 62290 arrôbas, ao passo que existiam 177 fazendas de café com uma produção de 335500 arrôbas. Vê-se que a produção se reduzirá de mais da metade, a partir de 1836.” (PETRONE, [s.d.]:47)

Comentando sobre o caminho percorrido pelo café, no Rio de Janeiro, PRADO (1977:161) afirmou “(...) *Mas tudo isto é apenas um pequeno começo; o primeiro grande cenário da lavoura cafeeira no Brasil é o Vale do rio Paraíba, no seu médio e depois alto curso.*” Continuou, defendendo as qualidades propícias à plantação dessa cultura, que a região do Vale do Paraíba apresentava:

“As condições naturais são aí esplêndidas. Uma altitude que oscila entre 300 e 900 metros mantém a temperatura, embora em latitude tropical, dentro dos limites ideais para a planta e regulariza as

² Alguns historiadores, chegaram a afirmar a existência desse produto na cidade desde o final do século XVIII. “Assinalam-se culturas cafeeiras em Campinas e suas proximidades já antes de 1800, mas coisa de pouca importância, e que será assim até meados do século.” (PRADO, 1977:164)

precipitações. Região muito acidentada, não lhe faltam encostas bem protegidas contra o vento (fatos importantes numa planta arbustiva de grande porte como o cafeeiro) e convenientemente expostas. A mata virgem que a revestia deu solos magníficos.” (PRADO,1977:162)

Apesar das “condições naturais esplêndidas” e da posição de maior produtora de café em meados do século XIX, a região do Vale do Paraíba teve, gradativamente, sua produção diminuída. Inúmeros foram os fatores levantados como justificativas para esse declínio da produção. Em geral, podemos considerar que o Vale do Paraíba possuía uma quantidade limitada de terras consideradas propícias para o cultivo; esse fator, associado ao descuido em relação à essas terras, gerou erosões e o enfraquecimento do solo, causando o declínio da produção. Outro elemento, foi a utilização da mão de obra escrava e o uso de técnicas agrícolas consideradas ultrapassadas.

O grande argumento encontrado nas justificativas da decadência dessa região, como produtora de café, foi o fato dela não ter acompanhado os avanços tecnológicos que, posteriormente, a região do Oeste Paulista saberia tão bem aproveitar. O processo de decadência da produção do café no Vale do Paraíba estimulou a plantação na região do Oeste Paulista, que, entre outras cidades, incluía Campinas.

Mesmo havendo citações sobre a existência do café em Campinas, anteriormente a 1850, foi somente a partir da segunda metade do século XIX que esse produto se tornou a principal fonte de exportação da cidade e, depois, da Província. Essa produção foi analisada como parte do segundo ciclo cafeeiro, que, gradativamente, deslocou do Vale do Paraíba para São Paulo, a posição de principal exportador.

3 – O café e as mudanças econômicas, sociais e culturais do final do século xix: a modernização da cidade

Dentro desse contexto, a região de Campinas tornou-se grande produtora de café, responsável pela expansão da produção para as demais cidades, adquirindo, assim, um poder e importância reconhecidos na Província de São Paulo e nas demais regiões do país. Este fato a capacitou, através de suas lideranças republicanas, a atuar politicamente, interferindo, e muitas vezes definindo, os rumos que o país deveria seguir.

Uma das possíveis explicações para o reconhecimento do poder econômico dessa região, era o entendimento de que ela materializava os avanços tão necessários para o desenvolvimento do país, considerado atrasado. Nela verificou-se vários elementos de modernização. Entre esses elementos estava a gradativa troca da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus e de pessoas oriundas de outras províncias do Império que, na época, migraram para a cidade. Na região, e nesse caso em especial, em Campinas, desde 1850, utilizando-se da ajuda do governo imperial, encontramos tentativas de trazer imigrantes europeus para trabalhar nas lavouras. Várias foram as fazendas de campineiros que participaram desse empreendimento.

“Sete Quedas, do Visconde de Indaiatuba, em 1852, Dores, de Pedro José dos Santos de Camargo, em 1854; Florence, de Hércules Florence, em 1855; Laranjal, de Luciano Teixeira Nogueira, em 1856; e mais as de D. Maria Inocência de Sousa Queirós (Floriano de Camargo Penteado e Antonio Rodrigues Tapera).” (PUPO, 1969:148)

Essa tentativa de imigração européia, segundo a bibliografia sobre o assunto, não trouxe os resultados esperados. Anos depois, pouquíssimas famílias ainda encontravam-se nas fazendas onde originalmente haviam sido instaladas. Na década de 80, ainda com a ajuda do governo, outros grupos de imigrantes europeus chegaram ao país e à cidade. Vindos com o intuito de trabalhar nas lavouras, muitos deles se encaminharam, também, para a região urbana de Campinas. Ocuparam desde funções consideradas mais humildes, até outras, como comerciantes e donos de pequenas fábricas.

Nesse período não foi somente o imigrante originário de outros países que ocupou a cidade. Os migrantes, de outras províncias, também ajudaram a compor a nova configuração urbana que se apresentava. Essas pessoas vieram do Nordeste, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e também de cidades próximas de São Paulo e Campinas. Segundo MOURA (1998), desde a década de 50 há relatos dessa migração interna. Mas, somente a partir de 1875 é que esse fluxo se intensificou.

“Número cada vez mais crescente de homens e mulheres livres, bem como forros, libertos e cativos, oriundos de outras regiões e províncias, passaram a residir em terras campineiras, principalmente a partir da década de 70.(...)” (MOURA, 1998:156)

Atraídos pela lavoura cafeeira e pelas transformações aqui ocorridas, esperavam encontrar em Campinas aquilo que faltava em suas cidades de origem: casa, trabalho e alguma dignidade humana.

Um outro aspecto considerado como sinal de avanço e progresso foi a modernização das técnicas agrícolas, aspecto não encontrado na primeira região produtora de café do centro-sul do país. A cultura cafeeira, no Oeste Paulista, apesar de ter, no início, assim como no Vale do Paraíba, o trabalho escravo como um dos seus principais pilares, apresentou mudanças na estrutura que sustentava a produção agrícola, tanto a humana – que mesmo com posições diferenciadas, já apontavam para a necessidade do término da escravidão – quanto a material. Para CANO (1980), essa modernização pode ser inicialmente demonstrada a partir do uso de técnicas agrícolas mais eficientes e do uso mais racional do trabalho escravo. Essa racionalidade pode ser entendida como uma preparação para um trabalho que deveria ser, além de livre, eficiente.

A intensificação do uso das máquinas de beneficiamento e a utilização das ferrovias, a partir da década de 70, consolidou esse processo considerado modernizador, que propiciou um crescimento e um barateamento significativo da produção, possibilitando a acumulação de capital. Esse capital acumulado a partir da produção do café, foi utilizado

pelos grandes proprietários rurais em outros investimentos como as associações financeiras, comerciais e, embrionariamente, as industriais. Estes investimentos propiciaram a convivência entre a atividade agrária e a urbana. Numa sociedade de economia predominantemente agrícola, essa mesma atividade estimulou e estruturou outras atividades comerciais, financeiras e industriais, marcando assim, um momento de transição de uma sociedade rural para a urbana.

A “chegada” em Campinas das ferrovias, através da inauguração da primeira linha de trem da “Companhia Paulista de Estradas de Ferro”, em 1872,³ que ligava essa cidade a Jundiaí e conseqüentemente a São Paulo, além de significar uma revolução nos meios de transportes, influenciou diretamente nos custos, na qualidade e no aumento da produção cafeeira sem, contudo, precisar de uma quantidade maior da mão-de-obra. Outras empresas ferroviárias foram inauguradas, como a “Companhia Mogiana de Estradas de Ferro” e a “Sorocabana”, além de mais duas linhas que serviam somente à região: o “Ramal Férreo Campineiro” e a “Funilense”. Vários fazendeiros, da cidade e da região, fizeram parte das companhias que gerenciavam as estradas de ferro. Nos almanaques da época, esses dados podem ser facilmente confirmados, pois os nomes de campineiros fazendeiros, lavradores ou “capitalistas”, repetem-se cansativamente como membros pertencentes à essas associações.

³ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 13/08/1872

O aumento da produção agrícola, além de ter significado um real aumento nos lucros e a diversificação dessa produção, materializou a complexidade reclamada pelas mudanças econômicas: a necessidade de uma mão-de-obra eficiente e capaz de acompanhar o tão propagado desenvolvimento; a vinda, para o centro urbano, de pessoas – tanto imigrantes como migrantes – às vezes por conta da modernização das máquinas agrícolas que diminuía o número necessário de braços, às vezes em busca de melhores condições de vida, não encontradas na zona rural.

Como complicador desse quadro, as ferrovias agiram como elemento facilitador da caminhada da zona rural para a urbana, intensificando o deslocamento da população, agora vivendo, ou pelo menos, esperando viver, as promessas urbanas de uma vida melhor. Mesmo aqueles que viviam no campo, freqüentemente iam até a cidade em busca de gêneros alimentícios, vestimentas, para efetuarem vendas, para prestarem os seus serviços ou simplesmente para se divertir.

Nesse período, entre os migrantes, encontravam-se, também, os cativos. Nesse caso além de cativos, eram também fugitivos que buscavam na mudança para a cidade uma perspectiva de sobrevivência. O final do século XIX foi marcado por muitas fugas de escravos das fazendas para as cidades. Eles visualizavam também, além de um recomeço – talvez acreditando poder passar despercebidos entre a “multidão” –, um novo espaço que se reconfigurava e se tornava uma das expressões máximas dessa época: as cidades.

O novo quadro que se apresentava, marcado pela modernização na infra-estrutura, garantindo a produção cafeeira, bem como os novos meios de transportes, como as ferrovias; a vinda de trabalhadores brancos – os imigrantes –; a chegada de migrantes de outras cidades e o deslocamento da própria população campineira, que tendia, a partir daquele momento, a se concentrar ou a visitar a área urbana com mais regularidade, deu à cidade

um novo aspecto no que diz respeito à sua arquitetura e à sua vida cultural, social e política.

Apesar do café ser um produto agrícola, necessitando de muitas terras para plantio e consequentemente ser plantado em grandes fazendas, o que vimos em Campinas, na segunda metade do século, foi um florescimento da vida urbana. A “cidade” parecia atender as antigas “promessas” que o discurso da sua emancipação política, do início do século, anunciara. O espaço urbano aparecia como o centro da vida dos grandes proprietários e de suas famílias, da classe média – profissionais como advogados, médicos, professores, comerciantes, pequenos industriais, – e também de uma população pobre que fazia desse espaço, o seu local de moradia e sobrevivência.

A zona rural, para muitos, em especial para os grandes proprietários e seus filhos e filhas, era considerada coisa do passado, associada à atividade açucareira que reduzia a vida ao engenho e às fazendas. O café, para essas pessoas, além de enriquecimento e poder, era sinônimo de modernidade e vida agitada nos centros urbanos.

Antes de mais nada, a própria configuração dessa cidade se alterou. Nela foram construídos grandes sobrados e imensos palacetes. Muitos deles destinavam-se a abrigar as famílias, inicialmente somente nos finais de semana e depois como moradia definitiva, dos cafeicultores e outros com destinação pública e até mesmo religiosa. Segundo BATTISTONI (1996), a fabricação de tijolos, até então inexistente no país, inovou as construções em Campinas. Inúmeros foram os exemplos dessas construções. Fiquemos apenas com alguns deles: “A Casa de Saúde de Campinas” ; O “Palácio dos Azulejos”, de 1879; o “Palácio dos Alves”, de 1882; a residência do “Barão de Itapura”, à rua Marechal Deodoro, de 1883. Essas moradias, dividiam o mesmo espaço com uma cidade ainda não urbanizada. Buracos, lama, poças d’água, atoleiros, contrastavam com essas construções grandiosas. Foi preciso a epidemia de febre amarela ocorrida em 1889 para trazer os

médicos, higienistas e engenheiros, que elaboraram e executaram um plano de reurbanização desse espaço.

Em conjunto com essas grandes construções, e também fazendo parte de um cenário em construção, a cidade viu nascer, nessa época, pequenas casas e cortiços que abrigavam os homens pobres. XAVIER (1996), ao escrever sobre a trajetória dos libertos em Campinas no final do século passado, nos mostrou a existência dessas moradias. Através do acompanhamento da vida de alguns libertos, essa autora demonstrou a existência dessas moradias, localizadas na então região central da cidade. Conseguir comprar ou alugar uma casa significava ficar fora dos cortiços, considerados:

“aglomeração de libertos em biombos infectos onde se joga, onde o crápula se ostenta ignóbil e sem o mínimo resguardo, e onde são de ordinário, recolhidos os frutos da gatunagem, os bens alheios subtraídos aos seus legítimos donos. Para que não multipliquemos habitantes destes antros, em que se aninham o vício e o crime.” (XAVIER, 1996:147)

Esses cortiços foram, para as autoridades da época, um dos grandes culpados pela epidemia de febre amarela. Tanto que, na reurbanização realizada após esses surtos da doença os cortiços foram os principais alvos das autoridades responsáveis por essa reorganização espacial e arquitetônica da cidade, sendo demolidos. A população que neles residia, expulsa, teve que arrumar outras formas de garantir sua moradia.

Mesmo sendo essa opinião, que maldizia os cortiços, manifestada num jornal de Campinas, ao qual os pobres não tinham acesso pelo menos na escrita dele, parece-nos que esses libertos concordavam que o cortiço não era o melhor lugar para se morar.

Através de uma lista de moradias, apresentada por XAVIER (1996), que foram alugadas, construídas, herdadas ou compradas por libertos, ficou claro que, mesmo com muita dificuldade, essas pessoas preferiam morar na

cidade mas, sem abrir mão de um mínimo de conforto e segurança que uma “casa própria” poderia propiciar. Essas residências, significavam muito mais do que um lugar para morar, poderiam ser, a garantia de sobrevivência através de relações de solidariedade que propiciavam a morada em comum ou a passagem do imóvel para outra pessoa do grupo.

Assim, na arquitetura da cidade, contrastavam esses dois tipos de casas, que assinalavam dois grupos que passaram a fazer parte do cenário urbano: os grandes fazendeiros com todos os seus “próximos” e um outro constituído por ex-escravos, migrantes, imigrantes, ou seja, trabalhadores livres, e também, como parte desse grupo, os cativos.

Com a residência desses grupos na cidade, as atividades culturais tornaram-se comuns entre a população. Para a elite campineira, foram freqüentes, na época, os saraus e os recitais artísticos com apresentações de música e de poesia. Datam também desse período, a fundação de espaços destinados a esse fim como o “Clube Campineiro de Cultura Artística” de 1857 e outras entidades com fins culturais, artísticas e recreativas. Em 1850, um teatro foi inaugurado, o Teatro São Carlos, que ZALUAR (1913:139) em passagem por Campinas considerou melhor do que o da capital da Província: *“O teatro de Campinas, melhor do que o da capital, traz honra ao bom gosto e a riqueza da população.”*

Aos menos agraciados com a fortuna e o conforto que esses lugares propiciavam, os bares, botequins ou “vendas”, como eram na época chamados, poderiam significar momentos de lazer e de encontro com amigos e vizinhos. Espaços presentes neste cenário, o estudo sobre eles guarda ainda uma riqueza muito pouco explorada. Destinados ao comércio de vários produtos, tanto daqueles de primeira necessidade como os considerados por muitos como desnecessários e desestabilizadores: o álcool ou a mais conhecida aguardente ou pinga. Dos bares, na época, muito se falou e se escreveu.

Para as elites da cidade, apesar de também os freqüentarem, eles significavam a ociosidade, a possibilidade de discussão de fugas de

escravos, a compra e a venda de objetos furtados, o lugar para se reclamar dos sofrimentos e dos dissabores da vida.⁴ Para os mais pobres, além do espaço de encontro e lazer, poderiam ser também de resistência e, ao mesmo tempo, de convivência com as autoridades da época. (MOURA, 1998)

Legislações municipais tentaram disciplinar esses espaços, restringindo as ações desses homens que os freqüentavam. Comprar, vender, conversar ou apenas passar por eles, era um ato que somente deveria ser empreendido se obedecidas as normas estabelecidas pelas posturas municipais. Não só os bares eram regulados por essas leis, mas toda a vida urbana. Para LAPA (1996), que estudou a vida dos pobres livres e escravos nesse período,

“O processo de modernização da cidade exigirá desses dois segmentos deslocamentos e confinamento espacial, enquanto ficam sob a mira de um controle social e disciplinar da vida pública e privada, dadas as novas normas burguesas e capitalistas que se impõem à população, procurando racionalizar o uso do espaço, ao disciplinar 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, lazer etc. Portanto o poder investe nesse processo de normatização da vida urbana, procurando introduzir padrões e comportamentos que implicam numa racionalidade individual e coletiva. (LAPA, 1996:27)

As posturas municipais tinham esse propósito, regular e disciplinar toda a vida na cidade. Nelas, as construções de casas e edifícios, a forma como os calçamentos e as ruas deveriam ser feitos e limpos; onde e como os animais deveriam ser enterrados, por onde deveriam passar e fazer as suas necessidades biológicas; qual deveria ser a melhor carne para consumo; o controle sobre todos os “negócios” existentes na cidade, desde a venda de carne até a autorização para abrir uma casa de jogos; a obrigatoriedade de vacinar os filhos e escravos e de avisar as autoridades sobre a existência de

⁴ Sobre as “Vendas” como lugar de convivência e conflitos ver MOURA, D. S. de “*Saindo das Sombras*”. Campinas, SP: Área de Publicações/CMU/ Unicamp, 1988

alguma doença contagiosa; o controle sobre a vida dos escravos, dos animais domésticos, das queimadas, dos jogos, dos espetáculos que aconteciam na cidade, eram regulados. O descumprimento dessas normas acarretava o pagamento de multas e até prisões.⁵

O regulamento dos pagamentos de impostos também fazia parte dessa legislação. Ter carros, escravos, terras ou qualquer tipo de negócio, significava obrigações para com a câmara municipal, que, regularmente, vistoriava as propriedades e cobrava os impostos que achava devido.

Um outro aspecto dessa vida urbana, já anteriormente citado, foi o surgimento de atividades comerciais e financeiras. Referindo-se à cidade, nesse período, BATTISTONI, afirmou:

“Nesta fase imperial, as atividades comerciais continuam intensas e as mais complexas estão ali representadas. São lojas de fazendas e ferramentas, casas de comestíveis e bebidas, relojoarias, fotografia, charutarias, artigos para agricultores, corretores de café, homens de negócio, etc.(...)” (BATTISTONI, 1996:33)

Ainda segundo esse autor, em 1885, a cidade contava com 579 estabelecimentos oficialmente registrados. Dentre eles, além de casas comerciais e industriais, existiam os de ordem financeira, como os bancos. Em 1871, o “Banco Colonial de São Paulo” foi inaugurado. Em 1873, o “Banco Mercantil de Santos” e o “London and Brazilian Bank”, surgiram. Em 1883, foram instalados os bancos “Comércio e Indústria”, “União de São Paulo” e “Lavradores”.

O crescimento das atividades comerciais e financeiras demonstravam, como já referido, o próprio desenvolvimento da agricultura campineira que gerou necessidades diversas, tanto do ponto de vista da administração e da aplicação do dinheiro oriundo dela, como do abastecimento e da infra-

⁵ *CÓDIGO DE POSTURAS DA CAMARA MUNICIPAL DA CIDADE DE CAMPINAS*. Typ. Campineira: Janeiro de 1864

estrutura para a lavoura. Essa modernização, evidenciou a urgência de trabalhadores preparados para atender à essa oferta de serviços.

Na época, eram freqüentes os anúncios, nos jornais da cidade, oferecendo serviços e requisitando mão-de-obra. MOURA (1998), analisou alguns desses anúncios que ofereciam trabalho nas construções das estradas de ferro, de caminhos e de pontes. Além das crianças, *“(...)pedreiros, canteiros, serventes, carpinteiros, cavouqueiros, serradores e lavradores de madeira eram ofícios freqüentemente requisitados para os serviços das estradas e caminhos”*. Esses não eram os únicos serviços ofertados, as fazendas também necessitavam de *“[...]trabalhadores ocasionais para os períodos apertados de trabalho nas propriedades, quando se colhia café.”* (MOURA, 1998:83)

Num quadro típico desse período ainda em transição, o rural e o urbano confundiam-se e percebemos isso ao analisarmos as profissões requisitadas: colhedores de café, trabalhadores de ofícios para as construções das estradas e pontes, vendedores ambulantes, negociantes, vendeiros, amas de leite, quituteiras, cozinheiras, empregadas domésticas e trabalhadores das indústrias nascentes que, já nesse momento, compunham esse cenário.

O nascimento das indústrias campineiras e de sua conseqüente mão-de-obra, foram elementos desse desenvolvimento, que muito raramente foi apontado como fator importante desse processo. Basicamente voltada para a *“(...) produção de bens de consumo corrente e também de máquinas, de peças e de implementos agrícolas”* (CAMILLO, 1998:18), essas indústrias tiveram papel importante na configuração desse nascente espaço urbano.

Das mais de 30 fábricas apresentadas por CAMILLO ⁶ e das 62 citadas pelo ALMANACH POPULAR, ⁷ citaremos algumas que, de uma forma ou de

⁶ Trabalho pioneiro que através de uma minuciosa pesquisa resgatou as origens da industrialização campineira, elencando todas as indústrias existentes no período

outra, foram as mais importantes, ou pelo menos, as mais conhecidas. São elas: a “Fabrica de Vela de Cera”, 1852; a “Fabrica de chapéus de Bierrenbach e irmão”, 1857; “Fundição Bierrenbach”, 1880; “Ligerwood manufacturing & Company”, 1864; “Companhia Mac Hardy”, 1857; “Pastifício Selmi S/A”, 1899. Este último ainda existe como empresa alimentícia em Campinas.

Essas empresas, vinculadas ao capital cafeeiro – algumas diretamente fundadas pelos cafeicultores ou por pessoas ligadas a eles, outras que forneciam material necessário para a lavoura e todo o processo de beneficiamento, transporte e venda do café – podem ser analisadas como prenúncio de uma sociedade que caminhava da ruralização para sua constituição urbano-comercial, com a perspectiva da industrialização.

Mesmo consideradas incipientes, essas indústrias necessitavam e trouxeram para o perímetro da cidade outros trabalhadores – ou talvez os mesmos que lá residiam ou passavam – como chapeleiros, fundidores, ferreiros, mecânicos, sapateiros, marceneiros, tecelãs, alfaiates, que, juntamente com os demais, passaram a fazer parte desse cenário.

A cultura canavieira e o grande apogeu da produção cafeeira, permitiram investimentos no setor comercial, financeiro e na incipiente industrialização, modernizando a cidade e conferindo-lhe um poder econômico reconhecido nacionalmente. Além disso, reconfigurou o perfil rural de Campinas e de sua população. Nesse espaço, de riqueza e de pobreza, os diferentes socialmente se cruzavam com mais frequência do que na sociedade anterior.

Foi nesse espaço de realizações, desigualdades e contradições, onde grupos distintos conviviam, que a educação passou a fazer parte do discurso das elites campineiras. A defesa da sua construção e uso foi tanto para os

compreendido entre os anos de 1850 a 1887. *Guia Histórico da Industria Nascente em Campinas (1850-1887)*. Campinas: Mercado das Letras; CMU - UNICAMP, 1998

⁷ ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877

filhos daqueles que detinham o poder econômico, como para os outros, os escravos, os imigrantes e migrantes, os libertos e os trabalhadores nacionais livres – e seus filhos – que nada, ou quase nada possuíam, além da sua força de trabalho.

Foram essas mesmas pessoas: os cafeicultores e pessoas ligadas a eles que construíram colégios e escolas para os seus descendentes e também para os chamados “deserdados da fortuna” ou “povo” - como eram chamados - dando uma falsa idéia de igualdade.

CAPÍTULO II

AS ESCOLAS PARA O POVO

A defesa da educação, a partir desse período, entre os anos de 1860 a 1889, fazia parte de um discurso que, reconhecendo o crescimento econômico e as transformações advindas dele, entendia a escolarização como um dos elementos dessa modernização. A educação, segundo este discurso, garantiria o desenvolvimento social acabando com a ignorância da população, considerada um dos obstáculos para o progresso da nação.

Ao analisarmos as falas e as ações de homens considerados ilustres na época – fazendeiros, intelectuais e políticos – é comum encontrarmos essa idéia presente. Abaixo, um artigo que ilustra essa afirmação:

“O povo que tem as melhores escolas é o primeiro povo; se ele não o é hoje, sel-o-há amanhã. Nem um outro progresso é realmente possível sem a cooperação do ensino, esse elemento primordial da civilização, tal como a entende a sociedade destes tempos.”¹

Muitos desses homens, acima citados, entenderam como tarefa própria, através da construção de escolas, esse combate à ignorância. Dentro da perspectiva liberal, concebiam a educação como uma luz que iluminaria um caminho até então marcado pelas trevas da ignorância. Em outro artigo publicado pelo jornal A GAZETA, em referência às aulas noturnas, mantidas pela Loja Independência, novamente encontraremos essa idéia revestida, inclusive, de um caráter messiânico:

“(...)ali estavam os filhos do trabalho, os deserdados da fortuna, os abençoados soldados do labor diurno, furtando algumas horas do doce descanso de cada noite, em bem da chama sagrada que lhes ia de momento a momento descortinando os formosos e largos horizontes das letras, aos pobres espíritos até então enoitados pelas tristezas da ignorância.”²

Ainda, no mesmo artigo, encontramos a seguinte referência à figura do professor : *“E o evangelizador daquelas missões divinas, ali estava solícito e dedicado a conduzir aqueles espíritos dóceis para os fulgurantes caminhos da luz.”*

Foi a partir dessas alegações e discursos, que os grandes fazendeiros e pessoas ligadas a eles construíram inúmeras escolas em Campinas. Foram criadas nessa época tanto escolas destinadas aos filhos da elites campineiras como aos chamados filhos dos “desfavorecidos da sociedade”.

São dessa época as seguintes escolas e colégios: Colégio Cesarino ou Perseverança, Colégio Culto à Ciência, Colégio Florence, Colégio Internacional. Além desses, de maior expressão, outras escolas menores e

¹ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870. p.75

particulares foram criadas, como a escola “Malaquias Guirlanda”, do “João Bahia”, o Colégio São João Batista, a escola de “Eufrozina do Amaral”, de “Firmo Antonio da Silva”, de “Severiano Borges Martins da Cunha” e muitas outras que apareciam nos jornais e almanaques da época como escolas pagas, destinadas à alfabetização ou a oferecer o chamado curso secundário, como o “Collegio de João Batista Pupo de Moraes”, do “Bacharel João Alves Pinto”, de “Joaquim Roberto Alves e Emilio Henking”, o “Collegio da Conceição”, a “Eschola Fraternidade”, o “Collegio para Meninas” de D. Ignacia de A. Camargo, o Externato da família Ferreira Penteado, o “Collegio Liberdade”, a “Escola” de Anna Matilde Pinto, o “Collegio da Glória”, a “Escola” de D. Maria Benedita Braga, e o “Externato Campineiro”. Outras sustentadas pelos imigrantes, como as “Escolas Alemãs”, as “Escolas Italianas” e a “Escola da Colônia Suíça”, também eram freqüentemente citadas pelos almanaques e jornais da época.

Além dessas, a época foi marcada, também, pela construção das chamadas “escolas populares”. Classificadas, na época, como destinadas ao povo, encontramos: As “Aulas Noturnas” da Loja independência, o “Curso de Comercio Noturno”, criado pelos professores do Colégio Culto à Ciência, a “Escola do Povo”, a “Escola Corrêa de Mello”, a “Escola Ferreira Filho”, a “Escola Ferreira de Camargo”, o “Asylo de Orphans”, a “Aula Noturna” da Loja Maçônica Liberdade e Ordem.

Segundo BARBOSA, o discurso presente naquele momento parecia:

“confundir a educação de elite oferecida pelo ‘Culto à Ciência’ com a educação popular, mas é preciso considerar que já nessa época o mesmo grupo que criou o ‘Culto à Ciência’ já havia criado as escolas de educação popular.” (BARBOSA, 1997:54)

² Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 09/03/1876 Apud MORAES, C.S.V.de.O *ideário Republicano e a educação*. SP:FE/USP, 198:108 (Diss. de mestrado).

Apesar de não termos encontrado nenhuma pesquisa específica sobre a criação dessas escolas, a historiografia nos pareceu bastante rica em citações a respeito das chamadas escolas populares,

“Os republicanos e liberais, muitos maçons, fundariam escolas gratuitas para as camadas de baixo poder aquisitivo. As ‘aulas noturnas’ da loja independência, as aulas do ‘asyllo de Orfãos’, etc.” (RIBEIRO, 1996:54)

Outra autora já citada, também mencionou a existência dessas escolas:

“Ao lado dos estabelecimentos particulares com fins comerciais e dos grandes colégios que compunham a paisagem educacional campineira, foram criadas escolas totalmente gratuitas mantidas por associações beneficentes.” (FERREIRA, 1982:188)

Em seu trabalho sobre a educação popular na Primeira República, SOUZA (1998) também tratou da existência dessas escolas ao resgatar o processo de escolarização do grupo que ela chamou de classes populares em Campinas, nesse período. Estudou, a partir dessa pesquisa, todas as formas de escolarização a que as camadas populares tiveram acesso, ou seja, além das escolas públicas, as criadas pelo movimento operário, as estrangeiras, as religiosas, beneficentes e particulares. Apesar de seu trabalho estar centrado na primeira metade do século XX, resgatou a existência de escolas destinadas à população de baixa renda em Campinas, desde a sua criação em 1860, como reconstituição do processo de escolarização dessas camadas que, segundo ela, desde esse momento, em função da condição social, encontravam-se fora do processo educacional.

A autora tratou, ainda, da luta dessas pessoas, a partir do início do século atual, para terem acesso à escola elementar que, em função do ideário presente – que colocava a escola como condição de participação social – adquiriu um valor significativo em suas vidas.

Para a fundamentação dessa pesquisa, resgataremos, através de citações do texto dessa autora, o que ela denominou de “adoção de estratégias alternativas de escolarização”, entendida como a fundação de escolas, por grupos da sociedade, para atender à essa camada da população. Nesse texto, encontramos registros da fundação dessas escolas, em Campinas desde a segunda metade do século passado. Citamos, como exemplo, registro de um curso de comércio, ministrado no Colégio Culto à Ciência: *“Em 1876, professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser freqüentado por crianças e adultos.”* . Pode-se citar também a contribuição da maçonaria em relação à educação: *“Crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela loja maçônica independência.(...).”* (SOUZA, 1998:159)

Referindo-se à década de 80, a autora cita: *“O comendador Joaquim Ferreira Penteado (Barão de Itatiba), fundou a ‘Escola do Povo’, destinada a prover ensino primário a meninos pobres.(...).”* (SOUZA, 1998:159)

A tese apresentada por Souza demonstrou camadas da população de baixa renda que tiveram, ainda que precariamente, acesso à escolarização básica. Essas pessoas, ou seus filhos, na maioria, não freqüentavam os considerados melhores colégios existentes na cidade, como o “Culto à Ciência” ou o “Internacional”; freqüentavam sim, as escolas mantidas por particulares, destinadas aos pobres e aos seus filhos, como, entre outras, a “Escola do Povo”, a escola “Corrêa de Mello” e as “Aulas Noturnas” da Loja Independência.

E serão essas escolas – “As Aulas Noturnas”, a “Corrêa de Mello” e a “Escola do Povo” – mantidas por particulares, destinadas aos pobres e que ofereciam curso primário diurno e noturno gratuito, que apresentaremos a seguir.

1- As escolas destinadas aos pobres

1.1. As “Aulas Noturnas” da Loja Maçônica Independência

“É espancando às trevas pela diffusão das luzes derramadas pela escola, pela imprensa, pela tribuna e por todos os meios adequados, que essa philantropica instituição trabalha empenhadamente para levar a effeito a sacrosanta missão a que se impoz, a fim de dar ao povo pelo exercicio effectivo de sua liberdade e de seus direitos civis e políticos toda a felicidade e melhoramentos de que póde gozar.”³

As aulas noturnas em Campinas, inicialmente, ofereciam um curso noturno para adultos e crianças maiores de 12 anos. Mantida pela Sociedade Promotora de Instrução, instituição educacional criada pela maçonaria campineira na década de 1870, denominada filantrópica e com uma missão “sacrosanta” segundo o comentário acima, visava oferecer cursos gratuitos para a população pobre.

Neste período, em toda a Província de São Paulo, encontramos a ação da maçonaria, baseada, muitas vezes, num discurso de salvação da humanidade, em construir escolas para os chamados desfavorecidos da sociedade.

Em 1873, a Loja América de São Paulo mantinha uma biblioteca popular e uma escola noturna. Em 1874, Mogi Mirim e Araraquara também abriram aulas noturnas gratuitas.

“(...)Seguindo o exemplo das demais, as Lojas Regeneradoras, de Tatuí, e Constância, de Sorocaba, também passam a sustentar suas aulas noturnas para alfabetização de crianças e,

³ Artigo publicado no ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877. pp. 93, 94. Assinado por J. P. Campos sobre as aulas mantidas pela Associação Promotora de Instrução.

principalmente de adultos; a Loja Fraternidade, de Taubaté, inaugura sua biblioteca popular(...).” (MORAES, 1990:43)

Além dessas, a autora cita o Clube Republicano de Itu, o Centro Positivista de São Paulo, que também abriram e mantiveram aulas noturnas, e a Sociedade Propagadora de Instrução Popular, que criou e manteve o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, na década de 80. Esses últimos, objeto de estudo da obra acima referida.

Campinas, através de seus cafeicultores, jornalistas, advogados e políticos, também construiu essas escolas, que na maioria das vezes, eram mantidas por associações ou sociedades compostas por essas pessoas.⁴

Nos almanaques da época, encontramos os membros formadores da Sociedade Promotora de Instrução, criada em 1870, que idealizou, construiu e manteve a aula gratuita noturna campineira. Era a seguinte a hierarquia da diretoria da Sociedade :

“Presidente: Francisco Quirino dos Santos; Tesoureiro: Joaquim Candido de Almeida; secretários: João Braz da Silveira Caldeira e Francisco Glicério Cerqueira Leite; adjuntos: Antonio Benedito de Cerqueira Leite e José Maria Lisboa; Bibliotecário: Joaquim Roberto Alves.”⁵

Os seus membros representavam os mais expressivos segmentos da sociedade da época: cafeicultores, jornalistas, professores e advogados, estando todos comprometidos com os ideais liberais e republicanos.

A criação dessa instituição se justificou não somente por causa de seu objetivo de educar, através da escola, homens e crianças pobres, mas porque se inseria no contexto de proporcionar o desenvolvimento do homem e da sociedade nos moldes da então propagada civilização. A “Gazeta de

⁴ Encontramos em outras províncias, no mesmo período, escolas destinadas aos pobres. Na Paraíba, desde 1859 há relatos da existência desses estabelecimentos. Na cidade de São Paulo e na Província, também já demonstramos a criação dessas escolas. Muito provavelmente isso se repetiu pelo restante do país. Em função dos limites dessa pesquisa não fizemos esse levantamento.

Campinas”, nos vários artigos que publicou sobre a confecção dos estatutos dessa associação, apresentou uma análise clara da sociedade da época e da importância da ação do homem, via educação, no desenvolvimento social:

“Não há negar que, se o município de Campinas se vai ostentando, cada vez mais, no pé do desenvolvimento e prosperidade que todos lhe notam, e isto no ponto de vista das melhores relações da vida social, deve-o antes de tudo a essa predisposição firme e valorosa que caracteriza seus filhos, e os impele com aqodamento para a senda da civilização e progresso.(...)”⁶

Nesta perspectiva, a escola que era destinada *“aos jovens trabalhadores com mais de 12 anos com ocupação certa, inclusive negros libertos e escravos devidamente autorizados pelos seus senhores”*, que defendia que o *“desenvolvimento e a prosperidade”* só aconteceriam se a sociedade garantisse a educação para todos, teve uma vida longa na história da cidade.⁷ Nesse mesmo documento, verifica-se que sua inauguração se deu no dia 14 de maio de 1875. Apesar da data de inauguração dessa escola, conforme esse mesmo documento indica, ser 14 de maio de 1875, há indicação, nos almanaques e jornais da época, de que aulas ministradas com o apoio da Loja Maçônica, aconteciam desde 1870.

A oficialização da inauguração da escola somente aconteceu em 1875, provavelmente porque até essa data a maçonaria, ligada à Loja Independência, não possuía uma sede própria. Assim, as aulas apareciam com vários endereços : Largo da Matriz Nova, Rua Regente Feijó e finalmente a sala do templo maçônico, localizada à rua Campos Salles, número 71, local onde permaneceu até a sua extinção. Assim, acreditamos que, mesmo a escola funcionando desde 1870, a inauguração só foi oficialmente anunciada quando a aula já estava devidamente instalada em

⁵ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1872. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871. p. 41

⁶ Jornal GAZETA DE CAMPINAS, 24/07/1870

⁷ Documento *No passado, a maçonaria campineira e o ensino* de autoria de Francisco Stolf Netto. Campinas, 13 de fevereiro de 1998. p.5. Circulação interna

um lugar considerado apropriado, afinal nada mais digno para os maçons do que a sua instalação definitiva no templo maçônico.

Serão novamente os almanaques e os jornais, que nos fornecerão os dados relativos aos professores que lecionaram nesta escola, as disciplinas estudadas, e numa perspectiva bastante limitada, algumas indicações das profissões dos alunos que passaram pela aula noturna.

Na década de 70, o professor que provavelmente iniciou as aulas foi o Sr. João Braz da Silveira Caldeira, membro da diretoria da Sociedade Promotora de Instrução. Em 1872, um outro nome apareceu, Manoel da Luz Cintra.⁸ Em 1875, a aula era ministrada pelo professor Martins Teixeira e possuía 42 alunos.⁹ Em 1877, Bento Cunha aparecia como professor titular, tendo como ajudantes Antonio da Silva Dutra e João de Campos, pois a escola passara a contar com, segundo almanaque de 1878, 100 alunos matriculados.¹⁰ Porém, segundo MORAES (1981:110), a quantidade de alunos era ainda maior que o indicado pelo almanaque:

“Em 1877, a aula noturna, tendo como professor o Sr. Bento Cunha, tinha 131 alunos matriculados, sendo livres 115 e escravos 16, solteiros 129, casados 2; artistas 46, caixeiros 5, empregados 12, serviço doméstico 9, carroceiros 2, jornaleiros 5 e 1 empregado de agência.”

Em 1878, novamente Bento Cunha aparece como professor, tendo como ajudante João Patrício de Campos, e a quantidade de alunos, segundo essa autora, aumentou ainda mais, pois são indicados mais de 160 alunos. Na década de 80, outros professores passaram pela escola: em 1885, Dorindo Prado e Joaquim de Toledo, sendo que o número de alunos - há indicação de que apenas 50 estavam matriculados - apareceu bastante

⁸ ALMANAK DE CAMPINAS PARA OS ANOS DE 1871 e 1873. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870, 1872

⁹ GAZETA DE CAMPINAS, 25/12/1875 Apud MORAES, 1981:105

¹⁰ ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta, 1877. p. 39

reduzido em relação aos anos 70. Em 1891, o mesmo Dorindo Prado era o diretor da escola, que então contava com 89 alunos.¹¹

As aulas, gratuitas em 1872, segundo os almanaques, possuíam um currículo bastante simples: ensinavam a ler, escrever e contar. Em 1878, apresentavam um currículo mais especificado: “*primeiras letras, caligrafia, história, aritmética, português, etc.*”¹² MORAES (1981:110), referindo-se aos exames públicos dos alunos, afirmou que as “*matérias reduziam-se à leitura, escrita, contabilidade e gramática portuguesa.*”

Segundo documento interno da Loja Maçônica Independência, datado de 6 de dezembro de 1878,¹³ o regulamento dessa escola foi redigido e transcrito em ata. Neste documento se especifica que a administração da escola deveria ser realizada por uma comissão de cinco membros, a qual ficaria,

“(...)incumbida [d]a inspeção geral da escola, com poderes especiais e ilimitados de fazer e desfazer tudo quanto for a bem do bom andamento e melhores resultados da mesma, com a única limitação de demissão e admissão de professor, qual mesmo em qualquer outro assunto fica com o direito salvo, de representar à Loja contra a inspeção da comissão diretora sempre que entender a bem da administração do ensino.”¹³

Assim, mesmo essa comissão sendo composta por membros da Loja sendo, portanto, neste sentido, pessoas que compartilhavam dos ideais

¹¹ ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS PARA 1886. Campinas, SP: typ. a vapor do Correio de Campinas, 1885 e ALMANACH DE CAMPINAS: LITTERARIO E ESTATISTICO PARA 1892. SP: Typ. Cordona, 1891

¹² ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1879. Campinas, SP: Typ. da Gazeta, 1878. p.39

¹³ Entramos em contato com a Loja Maçônica Independência de Campinas, pleiteando a possibilidade de ter acesso aos documentos existentes nas suas dependências. Mesmo existindo uma quantidade significativa destes – vimos na biblioteca inúmeras atas da diretoria datadas do século passado – a utilização desse material não nos foi permitida. Na impossibilidade do acesso aos originais, conseguimos esta transcrição, da parte referente à educação, das atas de reunião da Loja, cedida por Francisco Stolf Netto, membro da referida Loja, localizada na rua Campos Salles, no centro da cidade de Campinas. Documento *Uma escola noturna* de autoria de Francisco Stolf Netto. Campinas, SP: 1986. Circulação interna. Esse documento, e os demais citados relativos a maçonaria campineira, encontram-se na biblioteca dessa Loja.

maçônicos, à ela não foi dado plenos poderes para a administração das aulas. No que dizia respeito à contratação e demissão de pessoal, a responsabilidade era da diretoria. Isso nos indica a preocupação com quem deveria lecionar e no segundo caso, quem já não era mais apto a permanecer como professor.

Essa comissão mensalmente encaminhava relatórios sobre o andamento das aulas. Infelizmente não tivemos acesso a nenhum deles. No item *“disposições administrativas”*, constava como responsabilidade dessa comissão, observar: as matrículas dos alunos, a idade, as faltas, “seu comportamento”, tanto nas aulas como fora delas, o funcionamento das aulas e o material a ser utilizado. Na penúltima reunião de cada ano, deveria ser apresentado um mapa do ano letivo *“(…)no qual constarão os nomes, idades, estados, condições, profissão, naturalidade, matrícula, grau de adiantamento, observação e faltas de cada aluno.”*¹⁴

Mesmo sendo denominados *“disposições administrativas”*, esses itens apresentavam um caráter bastante disciplinador pois exigiam dos alunos “uma ocupação certa”, por isso, a necessidade da demonstração da profissão. A conduta era objeto de observação não somente nas dependências da escola mas também fora dela. Aqueles que *“(…)mesmo fora do edifício se conduzirem mal ou derem provas de maus filhos serão eliminados pelo professor com recursos para a comissão diretora.”*¹⁵

Um outro item também transcrito nas *“disposições”*... foi a duração do curso com as suas respectivas disciplinas:

“O curso de ensino será dividido em quatro anos:
1º ano – Leitura, caligrafia, quatro operações de aritmética prática.
2º ano – Leitura, história natural, gramática portuguesa elementar, caligrafia, quatro operações e frações.

¹⁴ Vid nota 12, p.4

¹⁵ Vid nota 12, p.4

3º ano – História pátria, história natural, gramática portuguesa, aritmética, geografia elementar, explicações da história pátria e natural.

4º ano- continuação das matérias do ano antecedente e explicações dos direitos do Homem nas suas relações com o indivíduo, com a sociedade e o Estado.”¹⁶

A duração do curso e a divisão das disciplinas por anos, talvez explique as diferenças encontradas nos almanaques e jornais quando anunciavam o que o curso ensinava. Segundo MORAES (1990:43), a partir de 1878, o curso oferecido seria ampliado, *“(...)a partir de então constaria de gramática de língua portuguesa, aritmética, geometria, geografia e história pátria, lecionadas gratuitamente pelo Sr. Emílio Henking.”*

Considerando todas as informações sobre as disciplinas oferecidas, o currículo visava ensinar o aluno a ler, escrever e contar, acrescentando à isso as noções preliminares de gramática portuguesa, aritmética, geografia e história pátria. Esse currículo, na época, correspondia ao ensino primário oferecido pelo Império, com exceção do ensino religioso e do sistema métrico de pesos e medidas, que não constavam do currículo das aulas noturnas.

Num primeiro momento, a intenção era garantir aos trabalhadores a formação básica considerada essencial, o ensino primário.

Além disso, disciplinas como contabilidade e geometria, também presentes no currículo, indicavam uma intenção que extrapolava os limites do ensino primário. Essas disciplinas, não constavam no documento da Loja Maçônica, mas como este apareceu datado de 1878 e MORAES (1990), considerando as alterações sofridas, afirmou que a primeira ampliação do currículo se deu neste ano, pressupomos que essas disciplinas foram acrescentadas ao longo do curso, pois encontramos referências dessas disciplinas nos almanaques e jornais pesquisados.

¹⁶ Vid nota 12, p.4

A proposta era, inicialmente, garantir a alfabetização, depois a formação cívica, tanto assim que “*as lições sobre os direitos do Homem nas suas relações com o indivíduo, com a sociedade e o Estado*”¹⁷, eram “*ensinadas*” no último ano do curso.

Mais do que alfabetizar e desenvolver a noção de pertencer a uma pátria, através do conhecimento dos direitos que esta deveria oferecer, parece-nos que também esteve presente a perspectiva de qualificação desses trabalhadores para o mercado de trabalho. Assim os jovens trabalhadores, os trabalhadores e até mesmo os escravos, deveriam além de saber ler, escrever e contar, ter noções de civismo e atender a demanda dos serviços necessários à manutenção da economia da cidade. Neste sentido, contabilidade e geometria, poderiam garantir uma atuação mais eficaz no comércio e na indústria nascente.

Na década de 80, mais um curso foi aberto pela Sociedade Promotora de Instrução. Era destinado aos alunos mais adiantados e, segundo MORAES (1990), oferecia introdução ao desenho linear, ao francês, à escrituração mercantil, além das disciplinas já oferecidas: gramática nacional, aritmética e geografia.

Segundo a autora, essas disciplinas reafirmavam,

“a preocupação de organizar um curso voltado para a preparação da mão-de-obra requisitada pela demanda de um mercado que se abria, ou seja, de encaminhar os ‘cidadãos’ para as diversas profissões.” (MORAES, 1990:43)

Para justificar essa afirmação essa mesma autora utilizou-se de uma matéria da *Gazeta de Campinas*, que apresentava as profissões dos alunos:

“Segundo a gazeta, dos 214 alunos matriculados na escola noturna, eram ‘livres 191 e escravos 23; solteiros 203 e casados 9; brasileiros 199 e estrangeiros 15 (6 portugueses, 2 alemães, 2

¹⁷ Vid nota 13 p.5

espanhóis, 1 italiano, 1 suíço, 1 dinamarquês, 1 francês) 103 artistas e 32 empregados, assim distribuídos : 34 carpinteiros, 15 pedreiros, 14 marceneiros, 10 ferreiros, 6 pintores, 4 fundidores, 4 sapateiros, 3 fogueteiros, 2 seleiros, 2 funileiros, 2 colcheiros, 1 oleiro, 1 marmorista, 1 chapeleiro; 11 empregados, 3 caixeiros, 2 copeiros, etc. '." ¹⁸

Em seguida fez o seguinte comentário:

“Observa-se que os trabalhadores nacionais livres são ainda majoritários, apresentando certa diversificação do ponto de vista profissional, uma vez que Campinas, nessa época, com o crescimento da lavoura cafeeira também alcançará grande desenvolvimento no comércio e na indústria local.” (MORAES, 1990: 43)

A relação das profissões dos alunos, indicou a existência de um trabalhador nacional, na maioria livre e com profissões tipicamente urbanas. Era o homem comum – e pobre – que nesse momento, mais do que antes, como já demonstrado no primeiro capítulo, passava, efetivamente, a fazer parte da vida da cidade, ainda que o limite entre o rural e o urbano fosse bastante tênue. Além desses havia os escravos, que também executavam as mesmas funções dos livres e os trabalhadores das lavouras – livres e escravos – que aliavam o trabalho no campo, nos intervalos das safras ou por motivo de fugas, ao trabalho na cidade.

Assim, havia a necessidade de instruí-los para que pudessem fazer parte dessa “nova sociedade”. A instrução a ser ministrada, portanto, não poderia ser aquela até então oferecida pelo governo monárquico, considerada, por essa elite, metafísica e abstrata. A educação deveria se basear na realidade dos alunos, e atender à mudança da sociedade proposta pelos grupos que ofereciam, a eles, essa escola.

Essa preocupação com a realidade dos alunos e a perspectiva de um ensino que pudesse dar conta das necessidades e “*encaminhá-los*” a uma

¹⁸ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 25/04/1878; 25/02/1880 Apud MORAES, C.S.V. de. *A socialização da força de trabalho*. SP: FFLCH/USP, 1990: 43. (tese de doutoramento)

vida melhor e ao trabalho, tinha um exemplo a ser seguido. Os Estados Unidos eram freqüentemente citados como uma civilização exemplar e o método seguido na escola tinha como referência o modelo americano: “*O método de ensino é inteiramente prático, isto é, aquele que melhor tem provado e que é adotado nas modernas escolas de primeiras letras, à imitação do sistema americano*”¹⁹ LAPA (1996:176), também afirmou que a escola funcionava “*(...)com método de ensino de inspiração norte – americana.*”

Este mesmo autor, ao referir-se ao Colégio Culto à Ciência, considerado por ele como um Colégio que visava formar a elite dirigente da cidade e da região, comentou a preocupação, dessa instituição, em se basear “*(...)num programa que procurava ser pragmático e eficiente, dando uma visão do mundo, treinando para o exercício do poder e do trato da economia e sociedade do país.*” (LAPA, 1996:175) Esse programa deveria ser permeado pela indução, inspirado no modelo norte-americano, que era utilizado,

“*(...)para defender o sensorial, i.e. antes das palavras, apreender a realidade, recuperando da metafísica a noção de coisa, com a qual se procurava conferir certo pragmatismo àquele ensino. Para que a realidade pudesse ser melhor usada pelo homem, era preciso que este aprendesse através do olhar e do contato direto com os objetos, prestando-se para tanto o museu escolar.*” (LAPA, 1996:175)

Para o autor essa proposta era a chamada *lições de coisas*, que ele afirmou pouco “*(...)saber a respeito do conteúdo do curso de ‘lições de coisas’, a não ser que eram dadas noções de higiene pessoal e ensino de artesanato.*” (LAPA, 1996:176)

¹⁹ Este artigo, intitulado ESCOLA NOTURNA da Loja Maçonica Independência, já anteriormente citado, mostrava o funcionamento da escola como um grande serviço da maçonaria à cidade “*Ali presta-se realmente grande serviço à causa da instrução*” e era assinado por J. P. Campos, o mesmo João Patrício de Campos, professor adjunto da escola naquele período. ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877,p. 93

Muito mais do que passar noções de higiene e de artesanato, o método norte-americano, (o “ensino prático” ou as chamadas “lições de coisas”, como ficou conhecido), era a proposta de uma metodologia de ensino: o método intuitivo, amplamente utilizado no Brasil no final do século XIX e início deste.

Na época, este método foi considerado o símbolo da proposta de modernização do ensino no Brasil, utilizado, inicialmente, em algumas escolas particulares – tanto as Americanas de orientação protestante, como outras que defendiam a laicidade do ensino – e depois assumido como o método oficial das escolas públicas republicanas.

Em Campinas, o “Culto à Ciência” considerado o primeiro colégio laico da cidade, o Colégio Internacional, fundado por missionários presbiterianos, o colégio Florence, também fundado por uma alemã protestante, faziam uso e propagandeavam o método intuitivo como a grande diferença dessas escolas em relação às demais. A utilização desse método, significou uma crítica à proposta educacional predominante no Brasil imperial, marcada pela, segundo os seus opositores, influência da igreja e negligência do Estado.

Esse discurso ganhava força quando utilizava-se da Europa e dos Estados Unidos como exemplos do “sucesso” do método.

Segundo SOUZA (1996), suas origens remontam à Alemanha do final dos setecentos. Sua criação se remete a educadores como Basedow, Campe e sobretudo Pestalozzi que, por sua vez, receberam influências de vários pensadores como Bacon, Locke, Hume, Rosseau, Rabelais, Comenius e Froebel.

Baseado nos preceitos reformulados e defendidos por Pestalozzi, o método intuitivo tinha como pressuposto de toda e qualquer educação a *“(...)valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos*

sentidos e da observação”, (SOUZA, 1996:144) a valorização da personalidade infantil e a preocupação com uma didática que levasse em consideração a realidade vivenciada e os diversos momentos da aprendizagem, sempre buscando uma melhor forma de garantir a aquisição do conhecimento.

Coerente com as propostas maçônica e liberal, o método intuitivo poderia significar a adequação a uma realidade que eles acreditavam poder mudar. Uma proposta laica, de orientação científica, baseada na experiência e na comprovação, que, partindo da realidade dos alunos, condizia com um projeto maior, tendo a educação como um dos pilares da transformação do regime político. A escola, nessa perspectiva, foi entendida e utilizada como um instrumento de capacitação e de adequação a uma nova realidade instaurada a partir dos pressupostos da modernidade.

Tanto a cidade como o campo, também sofrendo mudanças, necessitavam de uma mão de obra *“atualizada”* sobre as transformações sofridas. As novas máquinas utilizadas na colheita e beneficiamento do café, as estradas de ferro, o comércio a indústria e o sistema financeiro nascentes, necessitavam de trabalhadores para atender a essa nova demanda de trabalho.

Assim, escolas deveriam ser construídas, mas, com um novo currículo, não mais aquele até então existente, que representava o Império e todas as suas mazelas, um outro, que representasse as mudanças, que chamasse o homem comum a participar delas, e o mais importante, a concordar com elas.

Para essa concordância, esse homem deveria ser inserido dentro do contexto não só enquanto trabalhador, pois isso ele já era, mas enquanto trabalhador capaz e eficiente e, também, enquanto cidadão pertencente a uma nação que estava sendo construída a partir das ações desses homens, considerados filhos ilustres da cidade.

Em relação à continuidade dessa escola na cidade, encontramos referências suas nos almanaques até o começo do século XX. Em 1912 ela apareceu oferecendo *“um curso primário para adultos”*; já em 1914, não encontramos mais citações sobre ela.²⁰

Segundo documento relativo à maçonaria:

“Alguns anos depois, para aproveitar o espaço e o tempo ocioso das salas, foi criada uma escola primária, diurna, destinadas as crianças pobres com idade inferiores a 12 anos. Após o falecimento de Bento Quirino em dezembro de 1915 em sua homenagem foi denominada escola diurna Bento Quirino.”²¹

De fato, encontramos, nos almanaques, referência à existência de um externato que funcionava no prédio da Loja Independência:

“Aulas diurnas. Funcionam no edificio da loja independencia, rua Dr. Campos Salles n. 71. Foi fundado em 1883, funciona regularmente e muito frequentado. Actualmente conta 62 alumnos. Director – Dorindo Prado.”²²

Dorindo Prado também, nessa época, década de 80, foi professor da escola noturna. Em relação à essa aula diurna, não encontramos mais comentários sobre sua continuidade ou não.

No que diz respeito às aulas noturnas, foi o mesmo documento citado na nota anterior, que forneceu referência sobre seu destino: *“A escola noturna, foi na década de 1920, transformada em Escola de Desenho mais tarde em Escola de Desenho Técnico “Francisco Glicério” a qual mais tarde foi anexada uma escola de pintura. Essas escolas foram extintas.”*

²⁰ ALMANACH HISTÓRICO E ESTATÍSTICO DE CAMPINAS PARA 1912.SP: Typ. Casa Mascote, 1911.p.81

²¹ Vid nota 12, p. 5

1.2 – A “Escola do Povo” ou a escola Ferreira Penteado

*“Soleniza-se hoje um acontecimento novo, altamente significativo e auspicioso para o nosso município”*²³

Dessa forma a Gazeta de Campinas anunciou a entrega do edifício, localizado à rua Regente Feijó, onde um ano depois seria inaugurada a “Escola do Povo”. A entrega se deu na festa de comemoração do quinquagésimo aniversário de casamento do Sr. Joaquim Ferreira Penteado, fundador da escola. Joaquim Ferreira Penteado, grande fazendeiro da cidade, casado com uma descendente da família Camargo (de renome na Campinas da época), recebeu, em 1882, o título de Barão de Itatiba.

Ainda comentando o acontecimento, o jornal escreveu: *“não é portanto uma simples festa de família essa que se assiste hoje a nossa sociedade; é também um acontecimento público, que atesta brilhantemente os progressos da civilização.”*²⁴ Mais uma escola destinada à população pobre da cidade, nascia marcada pela crença de que a educação seria a grande mola do desenvolvimento social. Joaquim Ferreira Penteado, mesmo sendo um titular do Império, o Barão de Itatiba, via a escola dentro dessa

perspectiva. Quando o assunto era a defesa da escolarização para todos, parece-nos que todos se juntavam. Como veremos, Francisco Quirino dos Santos, um dos maiores propagandistas da República em Campinas, participou da inauguração dessa escola, inclusive, utilizando-se do seu lado poeta, homenageando-a com uma poesia.

²² AMARAL, L.M.C.A. *A cidade de Campinas em 1900*. Campinas, SP: Imprensa à Vapor Livro azul, 1889. p.173

²³ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 15/05/1880

Inaugurada em 15 de maio de 1881, essa escola era gratuita, destinada ao ensino primário de meninos pobres. Quando da sua fundação, a perspectiva era de que a escola mantivesse dois períodos: um diurno para meninos de 8 a 13 anos e outro noturno para adultos. Essa instituição preocupava-se, tal como as “Aulas Noturnas” da maçonaria, não só com a instrução das crianças, mas também com a dos adultos.

Em relação aos cursos noturnos, mesmo sendo uma intenção desde a fundação, referências sobre seu funcionamento somente foram encontradas a partir da doação da escola à Câmara Municipal, em 1893. Até essa data, a escola era apresentada apenas como um curso primário para meninos pobres. Depois, há referências aos cursos noturnos e de aulas primárias destinadas ao sexo feminino.

No que diz respeito aos possíveis alunos desse curso noturno, infelizmente, não conseguimos encontrar quem foram “os *adultos*” que passaram por essa escola.

Apesar de alguns nomes considerados importantes da cidade terem sido citados como alunos dessa escola, inclusive filhos e netos do seu fundador, acreditamos que essas referências confundiram-se ao longo do tempo, pois além da “Escola do Povo”, a família manteve um internato para educar os descendentes dos “Ferreira Penteado”.

“INTERNATO FERREIRA PENTEADO. Este estabelecimento de instrução primaria e secundaria, foi fundado exclusivamente para os filhos d’esta familia. O numero de alumnos é de 28.”
25

UHLE (1998), em seu artigo sobre a fundação do Colégio Progresso Campineiro, cita esse internato como pertencente à família Ferreira

²⁴ Vid nota 24

²⁵ ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS PARA 1886. Campinas, SP: Typ. a Vapor do Correio de Campinas, 1885, p.67

Penteado, com o mesmo número de alunos, 28.²⁶ LAPA (1996) também citou a existência desse internato, independente da Escola Ferreira Penteado.

Em relação aos alunos menores, num artigo da Gazeta de Campinas por ocasião das festas de comemoração da inauguração da escola, encontramos o nome de uma menina, Vanda, filha do Sr. Tobias Cardoso. À ela, foi dada a “honra” de recitar uma poesia em homenagem à fundação da escola. Mesmo sabendo que essa poesia não foi escrita por ela e não tendo certeza de que ela tenha sido aluna, pois na ocasião da festa de inauguração do prédio, as aulas ainda não haviam começado, a transcreveremos. A intenção, provavelmente, não indicará “uma fala” de uma menina, mas, pode nos indicar o que queriam que ela pensasse, e neste caso, o que queriam que sentisse. Projetando esse sentir e esse pensar para o grupo presente, talvez possamos demonstrar o que pensaram e sentiram nessa ocasião, uma vez que a poesia foi escrita por Francisco Quirino dos Santos.

“Das nossas fronte serenas
A's vossas limpidas cãs,
Une um raio de alegria
A tarde de um belo dia
Com o fulgor das manhãs.

Vem a timida criança
Prostada aos pés do ancião,
Num sorriso de bonança,
Beber a luz da esperança
Nos ditames da razão.
Hoje que o vosso consórcio.
Em meio sec'ulo d'amor
Vai consagrar a família
A mais sacrossanta homilia
Nos altares do senhor,

Hoje que em tanta memória,
Da vossa feliz união,
Contaes a imensa vitória
De escrever da honra a história
Na história do coração;

²⁶ Além desse internato, a família Penteado, através dos descendentes do Barão de Itatiba, criou e manteve, na década de 80 mais duas escolas primárias destinadas à população pobre da cidade. foram elas, a “Escola Ferreira Filho” e a “Escola Ferreira de Camargo”.

Erguei dois templos dignos
 Um á patria e outro ao lar;
 E o povo que é bom, mas rude;
 Pode as lições da virtude
 No vosso exemplo estudar.

E vêde: fundar a escola
 Que aos pequeninos consola,
 Dizendo aos grandes- amae.
 É abrir em duas a esmola,
 E ser duas vezes – pai!”
 (Apud AMARAL, 1927:99,100)

Através dessa poesia, podemos perceber a importância da fundação dessa escola para quem a construiu. A preocupação em transformar essa fundação em um ato de grandeza e de benemerência para com os pobres, fazendo com que os mesmos os agradecessem por isso.

Ela pode ser considerada uma expressão simbólica do ideário burguês que se instaurava na cidade nesse momento. A poesia, além da emoção, evidenciava a importância da razão. Somente a razão poderia, através da escola, “salvar” o povo da sua rudeza natural.

Um outro aluno, Carlos Vianna, escreveu na Gazeta de Campinas, agradecendo ao Sr. Ferreira Penteado os benefícios que ele e seus companheiros haviam recebido. Ainda em relação aos alunos, no almanaque de 1885, a escola aparecia funcionando com 50 alunos freqüentes, tendo como professor Joaquim de Toledo, que lá lecionava desde a sua inauguração.²⁷

RODRIGUES (1952:397), apresentou “as credenciais” deste professor. Segundo ele, Joaquim de Toledo foi aluno do “Colégio do Lageado”, situado em Sorocaba. Para ele, *“foi esse um educandário de renome, considerado como rival do Colégio Caraça, em Minas.”* Além, e também, por ter estudado num colégio de “renome”, foi professor e diretor interino do “Culto à Ciência”, outro estabelecimento reconhecido na região.

²⁷ ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS PARA 1886. Campinas, SP: Typ. a Vapor do Correio de Campinas, 1885

Podemos perceber a preocupação depositada na figura do professor. Para lecionar, e também dirigir a escola – ele apareceu também como diretor – era necessário, além de uma formação condizente, um currículo que colocasse o professor da “Escola do Povo” à altura dos melhores professores da região.

O ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS para 1886, indicava que a escola oferecia o ensino primário.

Um artigo do Diário de Campinas, comentando a solenidade das provas finais dos alunos, apresentou as disciplinas examinadas: *“leitura e declamação de versos de Camões, aritmética, história bíblica e princípios de direito público.”*²⁸

RODRIGUES (1952:407), também afirmou que a escola oferecia o curso primário. Mas, para ele, era ensinado em moldes novos. Um ensino que ele considerava moderno, precursor do ensino republicano, com explicações feitas pelo próprio professor ao alcance da linguagem dos alunos. *“Representava isso um real progresso do ensino, pois libertava os alunos da tortura das lições decoradas.”*

Este ensino primário considerado moderno, preocupava-se, tal como o das “Aulas Noturnas”, em “ensinar” os princípios do direito público. Alfabetizar, instruir e preparar o cidadão, através do conhecimento dos seus direitos, nos pareceu a intenção dessa escola. Esses conhecimentos adquiridos através da escola, deveriam ir além dela. Podemos demonstrar isso, não só em relação ao acompanhamento da atuação dos alunos na sociedade – a preocupação em demonstrar a existência de direitos sociais – mas também através dos exames de conclusão dos cursos que deveriam ser públicos.

²⁸ Jornal DIÁRIO DE CAMPINAS, 3 de julho de 1881, Apud MORAES, 1990:99

Esses exames, apresentados como atos solenes, eram realizados com a presença de várias personalidades consideradas importantes da cidade, tendo a presença – e a esperada aprovação – do inspetor da instrução pública da província.

Assim, além de demonstrar publicamente as ações dos “ilustres” da cidade em relação à educação, mantinham um ritual praticado nos mais importantes colégios da região. As festas realizadas por ocasião dos exames no Colégio Culto à Ciência, tornaram-se referência em Campinas.

Uma das metodologias utilizadas por essa escola foi o “método João de Deus” para o ensino da leitura. Essa proposta de ensino, considerada avançada para a época, ensinava o aluno a ler, a partir da decomposição da palavra. Primeiro conhecia-se o significado da palavra e depois a sua formação através das letras que a compunham. Esse método, também conhecido como o método da palavração,

“fazia parte dos métodos analíticos do ensino de leitura, considerados mais modernos e mais racionais. Tais métodos partiam da palavra para a decomposição analítica de suas partes ou elementos – sílabas e letras.” (SOUZA, 1996:178)

Considerado parte integrante do método intuitivo, o método “João de Deus” partia do mesmo pressuposto deste, ou seja as “coisas” deveriam sempre ser ensinadas partindo do concreto – as palavras – para o abstrato – nome das letras, o seu significado e o som. Essa proposta, divulgada no Brasil, foi muito utilizada nas escolas particulares – como no caso da escola “Ferreira Penteado” – também fez parte da proposta oficial do ensino republicano. Sua divulgação se deu através da adoção da “Cartilha Maternal” elaborada pelo português João de Deus Ramos, considerado o criador do método.

A escola Ferreira Penteado, tal como a escola noturna da maçonaria, utilizou do método intuitivo. Partindo da mesma realidade – essas duas escolas coexistiram – e da mesma perspectiva de adequação a ela,

fundamentar-se-iam na mesma metodologia para formar crianças e adultos, para a nova ordem burguesa e capitalista que se instaurava.

Com a morte de Ferreira Penteado, em 1884, a escola foi mantida por sua esposa. Em 1893, com a morte da mãe, os filhos doaram-na à Câmara Municipal, que deveria manter o nome da escola e o ensino gratuito à população pobre. Em 1893, em relatório apresentado à Câmara, há referências sobre a doação e mudanças que a Ferreira Penteado sofreria com este ato.

“Desde que a Escola Ferreira Penteado foi entregue a municipalidade, cogitei de separar as aulas dos sexos existentes num edificio; essa separação está feita, ficando os meninos na Escola Corrêa de Mello. Julgo que se deve mudar a pequena biblioteca, para o edificio que serviu de mercado e cujos quartos estão quasi vazios, ficando um no centro onde funcionam as repartições municipais.”²⁹

Neste mesmo relatório, o intendente, comentando sobre a situação da escola pública em Campinas, afirmou que estas precisavam de reformas. Apontando os Estados Unidos como modelo, mencionou a utilização da chamada “lições de coisas”, como método ideal para garantir o real aprendizado, que, para ele, naquele momento, encontrava-se em condições não muito satisfatórias.

Essa proposta já era defendida, no caso desta escola, desde a década de 80, quando foi fundada. Diante das declarações do intendente, ou essa metodologia se perdeu com a transferência da escola para o poder público, ou na prática, ela nunca se concretizou.

No relatório de 1895, havia referências à existência de aulas noturnas.

²⁹ *Relatório Apresentado à Camara Municipal de Campinas. Sobre os serviços sanitarios e instrucção publica relativo ao periodo de 9 de janeiro a 30 de julho do corrente anno pelo Dr. Antonio Alvares Lobo, intendente e Hygiene e instrucção publica. Campinas, Typ. a vapor Livro-Azul, Castro Mendes & Irmão, 1893. p.23*

Encontramos referências à escola nos relatórios deste século. Em 1916, era indicada como uma escola pública municipal feminina com 28 alunas freqüentes.

Em fevereiro de 1926, AMARAL (1927:102), escrevendo sobre a escola também afirmou: *“Há tempos que a escola é destinada a meninas e vem sendo dirigida dedicadamente por professores, apresentando excellentes resultados.”*

O prédio construído pelo famoso arquiteto Ramos de Azevedo, considerado uma construção modesta comparada às demais feitas por ele, resistiu ao tempo. Ainda hoje, quem passa pela rua Regente Feijó, centro de Campinas, um pouco acima do “Palácio dos Azulejos”, onde deveria ser um centro cultural, poderá ler na sua fachada:

AO POVO

Consagra J. Ferreira Penteado

- fez erigir em 1880 -

Atualmente encontra-se sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Campinas que já o utilizou para diversos fins: Casa da mulher, Casa amarela. Hoje lá funciona o SAF (Serviço de Atendimento à Família) que presta auxílio às famílias carentes de Campinas.

1.3 – A Escola Corrêa de Mello

“Mais um nobre e fecundo movimento começa a se operar no seio da nossa sociedade já tão distinta pelos altos cometimentos a que com inteiro sucesso se tem atirado nos ultimos tempos” ³⁰

³⁰ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 28/ 03/1880

A Escola Corrêa de Mello foi fundada em 18 de abril de 1881 por uma associação denominada “Sociedade Corrêa de Mello”, em homenagem ao botânico campineiro Joaquim Corrêa de Mello.

Joaquim Corrêa de Mello, era farmacêutico formado pela faculdade de Farmácia da Corte e estudioso da botânica de Campinas. Era proprietário de uma farmácia, onde, muitas vezes, atuava como médico . No ALMANAK DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO foi citado dentro do rol dos capitalistas existentes na cidade.³¹

Essa Sociedade desde a morte de Corrêa de Mello, em 1877, idealizava homenagear o “cientista” da cidade, com um monumento. Em reuniões, decidiu-se que, o culto à pessoa, deveria ser realizado, não através da construção de uma estátua ou busto, mas através da construção de uma escola. Essa construção mobilizou membros da sociedade que realizaram festas, leilões etc..., com o objetivo de arrecadar fundos para a construção do prédio, que deveria fornecer o ensino gratuito às crianças pobres.

Na Gazeta de Campinas, encontramos vários anúncios conclamando o “povo” a fazer doações. Em outros, percebemos uma estrutura montada para recebê-las.

“A comissão encarregada de agenciar donativos para a realização do monumento ao finado Joaquim Corrêa de Mello, roga a todas as pessoas que já subscreveram e as que se encarregaram de listas para obter donativos, obsequio de entregarem quer as listas quer os produtos de suas assinaturas em casa dos Srs. Santos, Irmãos & Nogueira que obsequiosamente se prestam a recebe-las.”³²

Esse grupo, além de criar uma estrutura prática, com mobilização de pessoas para arrecadar fundos para viabilizar a construção da escola, também se organizou oficialmente fundando a Sociedade Corrêa de Mello,

³¹ ALMANAK DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO PARA 1873. SP: Imesp, 1872

³² Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 20/08/1878

que teve os seus estatutos aprovados pelo governo provincial em 11 de fevereiro de 1881.

*“Art. 1 – Fica creada nesta cidade uma associação denominada – Sociedade Corrêa de Mello – com o fim de promover a instrucção popular.”*³³

A Sociedade, na perspectiva do que eles chamavam de “instrução popular”, tinha o objetivo de fornecer cursos públicos de instrução primária gratuita, para meninos e meninas pobres.

No currículo, as disciplinas que deveriam ser ensinadas eram: língua portuguesa, aritmética e álgebra até equações do primeiro grau, geografia geral e história do Brasil. Além dessas matérias deveriam fazer parte as noções gerais do direito público e higiene. Essas duas últimas deveriam ser ensinadas *“(...)desde que os recursos sociaes possam comportar taes despesas, ou que professores gratuitos se encontrem para reger taes cadeiras.”*³⁴

Nos almanaques, a escola era citada como mantenedora de aulas de ensino primário às crianças pobres.

A GAZETA também a anunciou como escola primária e gratuita. Também aqui, encontramos a preocupação, mesmo com algumas restrições em “ensinar” noções de direito público e higiene. Nos “Estatutos”, além disso, a intenção era criar cursos de *“ensino superior”*. Em relação a esses cursos, não encontramos mais informações.

Em artigo intitulado “Escola Corrêa de Mello”, assinado apenas por S., o autor criticou a escola pública através da figura do mestre escola, considerado um atrofiador de inteligências e apresentou, elogiando a iniciativa da construção de uma escola por parte de particulares, os planos

³³ *Estatutos da Sociedade Corrêa de Mello*. Fundada em Campinas e aprovados pelo governo Provincial em 11 de Fevereiro de 1881. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1881. p.2

de aula da escola Corrêa de Mello: *“Acha-se dividido em 2 cursos: no primeiro se ensinara a leitura, caligrafia e a pratica das 4 operações fundamentais, no segundo, gramática portuguesa, geografia e historia do Brasil.”*³⁵ Essa divisão não nos parece – no caso do segundo curso – representar o que os “Estatutos” consideravam ensino superior, pois essas disciplinas eram as mesmas do currículo proposto. Provavelmente este curso superior não chegou a acontecer, tal como os cursos livres que visavam ensinar ciências naturais: física, química, geologia e desenho aplicado às artes.

A preocupação com as chamadas ciências naturais, mesmo que tenha sido apenas uma intenção, e a perspectiva do ensino de desenho aplicado, demonstra-nos uma coerência com o discurso que defendia uma educação que passasse ao aluno uma teoria baseada – e com utilização – na prática. Essa, como demonstrado na apresentação das duas escolas anteriormente estudadas, inseria-se no contexto da escola moderna que utilizava-se do então método intuitivo, que defendia que o conhecimento deveria partir da realidade vivida pelo aluno.

Outro curso proposto, que segundo nossas observações, existiu conjuntamente com as aulas diurnas, foram as noturnas de instrução primária, destinada aos “artistas trabalhadores”.

O ALMANACH POPULAR PARA 1878 registrou dois turnos: o diurno regido pelos professores João Pupo e Dona Lydia de Castro e o noturno que tinha como professor Christiano Wolkart. Esse dado, além de nos indicar a preocupação com a instrução dos trabalhadores, aponta um outro elemento: a presença de mulheres na escola. Na época, as mulheres lecionavam somente para mulheres, por isso, a figura de uma professora pode significar que o curso possuía, desde o início, uma turma feminina.

³⁴ Vid nota 34, p.2.

³⁵ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 28/03/1880

A expectativa e as discussões na imprensa, em torno da criação desta escola foram muitas. Francisco Quirino dos Santos, chegou a sugerir que a escola se unisse ao Clube da Lavoura e se tornasse um Instituto de Educação Agrícola. Outro leitor da GAZETA, Dr. Baltazar da Silva Carneiro, chegou inclusive a propor as disciplinas que a escola deveria ensinar.

Além da formação da mão-de-obra urbana, essas discussões demonstravam também uma preocupação com a capacitação dos trabalhadores da lavoura cafeeira.

A preocupação com “as classes pobres” aparecia marcada por 3 itens: a escolarização básica, a profissionalização – tanto na perspectiva de preparar o trabalhador urbano como o rural – e o reconhecimento desse grupo enquanto cidadão. Os dois primeiros itens garantiriam o terceiro. Muitos artigos e comentários explicitavam essa intenção da educação. Um em especial, resume essa idéia de uma forma bastante clara: “*O livro e o trabalho, eis o futuro do povo engrandecido, eis o gigantesco ideal de todas as aspirações grandiosas*”³⁶

Tudo isso em nome da erradicação da ignorância, que, segundo o autor da citação acima, era o “terrível espectro” que assolava o povo, e da perspectiva de que a educação trazia em si os elementos que formaria o futuro cidadão.

Além disso, os “Estatutos” advogavam sobre todo o andamento da escola: a contratação de professores, o início e o término das aulas, a organização dos programas para a realização dos exames.

Nesta escola, tal como na “Escola do povo”, os exames finais que também eram públicos, apareciam como uma questão fundamental. Era montada toda uma comitiva para a realização deles, convidando tanto o

³⁶ Jornal A GAZETA DE CAMPINAS, 02/04/1880

poder público como professores de outras escolas. O resultado era obtido através de votação secreta e os alunos recebiam premiações (inclusive em dinheiro) distintas, de acordo com o desempenho e a postura de cada um.

Aqui já não bastava mais demonstrar realizações no campo educacional, expor os alunos ao público, mas, em complemento a tudo isso, criar uma competição entre os alunos, mostrando que cada um se distinguia segundo as suas competências.

Outros itens como controle das faltas dos alunos e professores, disciplina e critérios para admissão de alunos também eram regulados. Esse último artigo, sobre a admissão dos alunos, em relação aos critérios utilizados para que o aluno pudesse estudar gratuitamente, pareceu-nos bastante interessante:

“Art. 76 – A admissão gratuita será concedida na seguinte ordem de preferencia: 1º aos orphams; 2º aos filhos ou tutelados dos servidores do estado, que por sua punição pecuniaria não possam de outro modo dar-lhes educação; aos que não estiverem nestas condições”³⁷

O primeiro critério de preferência, a orfandade, nos pareceu bastante significativo. A condição de órfão, naquela época, significava mais um agravo na condição social: a perda da família, a desestruturação dela a partir da perda do pai ou da mãe e – em alguns casos – a conseqüente estruturação em outros lares, com certeza estabelecia um componente expressivo no reconhecimento da pobreza.

O segundo critério já não nos pareceu tão claro.

Por que priorizar os filhos ou tutelados dos servidores do Estado, que não recebiam o suficiente para pagar a educação destes?

³⁷ Vid nota 34, p.10

Se considerássemos – o que não é o caso – a preferência aos tutelados de uma forma em geral, possivelmente encontraríamos respostas. A década de 80, foi marcada por muitos pedidos de ações tutelares. Segundo ALANIZ (1997), de 1871 a 1888, houve uma incidência muito grande de tutelas de menores pobres e livres. A partir de 1888, com o fim da escravidão, o maior número de tutelas recaía sobre os “ingênuos” ou seja, os filhos de escravos, que já eram considerados livres, desde 1871, pela Lei do “Ventre Livre”. A explicação encontrada pela autora, para justificar esse “interesse” em relação aos “ingênuos”, seria o fato de que ser tutor poderia

significar usufruir dos serviços dos menores, o que amenizaria as perdas decorrentes do final da escravidão. Neste caso, não gastar com a educação dessas crianças, utilizando-se de uma instituição educacional gratuita, significava ter serviços prestados com a perspectiva da sua qualificação sem nenhum gasto.

Mas essas observações não respondem à questão colocada em relação aos servidores do Estado. Será que podemos induzir que os servidores do Estado eram a maioria dos tutores presentes na Sociedade ou na cidade?

Em relação à composição da Sociedade, nos “Estatutos”, não encontramos referências a Joaquim Quirino dos Santos. Porém seu nome foi várias vezes citado como quem sustentou a escola após a dissolução.

Coronel Quirino, como era conhecido, era membro do Clube da Lavoura, acionista da Companhia de Iluminação Pública, diretor da Companhia Mogyana de Estradas de Ferro, integrante da Sociedade Culto à Ciência, e como se dizia na época, capitalista. Como o título acima indica, era Coronel da Guarda Nacional, esse título na prática significava o comando superior da Guarda Nacional nos Municípios de Campinas e Belém (Itatiba). (BRITO, 1966)

Na época, ter um cargo público, mesmo para os opositores do regime, significava algumas vantagens, inclusive a aqui estudada: garantir educação gratuita para os filhos.

Eis alguns nomes de expressão que assinaram os “Estatutos”: Manoel da Silva Mendes, Visconde de Indaiatuba, Candido Barata, Antonio Carlos de Moraes Salles e Campos Salles. Todos eles, fazendeiros de café e políticos atuantes na cidade e na Província, que com certeza, mesmo não sendo funcionários públicos, tinham uma circulação privilegiada no âmbito da máquina administrativa do império.

Essas contradições, nos indicam uma situação muito mais complexa do que a divisão dessa sociedade, nesse momento, em dois grupos: monarquistas e republicanos. Mais do que essa dicotomia, presente nos debates da época, encontramos uma convivência entre o grupo que detinha o poder e aquele que o buscava.

Joaquim Quirino dos Santos, mesmo tendo financiado essa escola, que foi fundada, conforme nos indicou os “Estatutos”, entre outras pessoas, por Campos Salles, ao contrário do que se possa imaginar ou esperar, era um membro do Partido Conservador. BRITO (1966:43), exageradamente, nos informou sobre isso:

“Suas atividades políticas empregava-as êle no Partido Conservador, conforme escrevemos, onde chegou a ser um dos chefes dessa grei partidária e um dos seus mais eminentes vultos como político militante”.

Mesmo não sendo republicano, em relação às propostas educacionais, adotou o discurso, que se pretendia dominante, que via na educação o ponto máximo do desenvolvimento social.

Os “Estatutos” dessa Sociedade, serviram para mostrar um pouco como era – ou como queriam que fosse – uma escola criada pelas elites campineiras para os filhos da população pobre da cidade.

No final da década de 80, a Sociedade já não mais administrava a escola, que passou a ser mantida, somente por Joaquim Quirino dos Santos.

Em 1888, a escola foi doada à Câmara municipal, tornando-se pública.

Nos almanaques, até 1914, ela aparecia como uma escola diurna do sexo masculino e mantinha as aulas noturnas que eram muito freqüentadas por operários.³⁸ Nos relatórios da câmara, em 1919 há referência à troca de um professor dessa escola.³⁹ Segundo MATOS (1985), essa escola funcionou até 1962, quando o prédio, que se localizava onde hoje se encontra um terminal de ônibus (em frente ao mercado municipal) em Campinas, foi demolido.

A partir dessa data várias escolas estaduais e municipais de Campinas, receberam o nome Corrêa de Mello. Algumas delas existem até hoje, como é o caso da E.E. “Corrêa de Mello”, localizada no Parque Universitário, bairro da periferia da cidade.

³⁸ ALMANACH HISTÓRICO E ESTATÍSTICO DE CAMPINAS PARA 1914. SP: Typ. Casa Mascote, 1913

³⁹ RELATÓRIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Campinas, Prefeitura Municipal, 1919

CAPÍTULO III

IDEÁRIO: A DEFESA DA MODERNIZAÇÃO

1 - Contradições da modernização

O final do século XIX no Brasil, e em especial na Província de São Paulo, foi marcado por acontecimentos que deram novos rumos não só para a economia mas, também, para a vida política e intelectual do país.

Campinas, como já demonstrado, teve papel importante nesse processo. Por seu desenvolvimento econômico e sua participação política e intelectual, pode ser, e será nesse trabalho, considerada símbolo desse período em transição.

As ferrovias, a imigração, o uso de técnicas agrícolas avançadas, a imprensa escrita, a incipiente industrialização, a utilização do telefone, da iluminação à gás, as primeiras experiências com a luz elétrica, a constituição de um mercado de trabalho livre, a construção de grandes casas e palacetes e as atividades artísticas e recreativas, expressavam as transformações sofridas pela cidade que reconfigurava o seu perfil rural. Essas mudanças significavam a urbanização da antiga vila de São Carlos que, através dessa modernização, ganhava ares de metrópole.

Para apresentar essa cidade, podemos nos valer de outros exemplos, não só os mais comumente citados, inclusive por esse trabalho, como a riqueza proveniente do café e a sua utilização como contribuição à “marcha do progresso”, já demonstrados nos capítulos anteriores, mas também as contradições que essa mesma riqueza gerou.

Convivendo com essa cidade, que ostentava riqueza e poder, existia uma outra, suja e esburacada, onde muitas vezes o guiar de um, ou, muitos escravos não era suficiente para livrar o seu senhor ou senhora de ter os pés atolados numa poça d'água, ou os sapatos sujos por resíduos deixados por inúmeros animais, que dividiam o espaço com os transeuntes.

“Esta cidade de que vos falo não é tão visível, a sua existência é furtiva, pois é incômoda à outra. É produzida a cada dia, sobretudo pelos escravos e pelos pobres. As fontes deixam apenas que se possa entrevê-la. Não se mostra, pois é proibida, mas existe e pulsa escondida, reprimida, pusilânime ou desafiadora. Essa cidade clandestina, despudorada e transgressora das posturas é que nos convém visitar [...]. Os seus cortiços e pardieiros, os seus becos e ruazinhas malcheirosas (...)” (LAPA, 1996:124)

A própria escravidão pode ser considerada o contraponto maior dessa situação que gerou a existência dessas “duas cidades” tão bem estudadas e demonstradas por Lapa (1996) em sua obra “Os cantos e os antros”.

O escravismo conviveu com o discurso que defendia a sua derrocada lenta e não desestabilizadora da ordem vigente . A extinção da escravidão ainda demoraria muitos anos para se concretizar. Enquanto isso, rebeliões, fugas em massa de escravos, crimes praticados contra os senhores, seus parentes e empregados, tentavam extirpá-la da história do país. CHALHOUB, na sua “*história do processo da abolição na corte*” do Rio de Janeiro, demonstrou o medo que essas resistências negras causavam. Para ele:

“Não há, é verdade, nenhuma referência conhecida a uma insurreição de negros de grandes proporções na cidade do Rio do século XIX. Todavia o temor de que isto ocorresse era sólido como uma rocha, e era realimentado de vez em quando por revoltas urbanas em outros lugares (...).” (CHALHOUB, 1989:294)

A região de Campinas poderia ser um desses “outros lugares”. Aqui, apesar ainda do pouco estudo sobre esses acontecimentos, as revoltas, com certeza, tiravam o sono e a tranquilidade de muitos fazendeiros e também faziam trabalhar muitas autoridades.

MACHADO (1991), apresentou as áreas cafeeiras do Oeste Paulista como “*particularmente violentas*”. Demonstrou essa violência através das várias formas de resistência praticadas pelos escravos contra o regime escravocrata. Dentre essas, uma revolta acontecida na Fazenda Castello, no Bairro Jaguary em Campinas.

“Na noite de 31 de outubro de 1882, os cento e vinte escravos, da fazenda do Castello, localizada no Bairro de Jaguary, município de Campinas, de propriedade de Luiz Antonio de Pontes Barboza, sublevaram-se. [...] a senzala foi invadida e os escravos enfurecidos, dispararam tiros de garrucha primeiro nos lampiões e, aos gritos de ‘Mata branco’ e ‘Viva a liberdade’, munidos de garruchas, foices e enxadas, atacam os invasores” (MACHADO, 1991:102)

Essas duas cidades conviviam, as ruas sujas e insalubres, as moradias improvisadas e ao mesmo tempo definitivas, o pouco ganho, o muito trabalho, a escravidão, as revoltas e as fugas de escravos, as injustiças sociais, o medo da violência cotidiana, a falta de escolas, fizeram parte dessa modernização contraditória, que ao mesmo tempo gerava riquezas e produzia misérias.

As elites campineiras tiveram uma infra-estrutura que, se não lhes garantiu uma vida luxuosa, ao menos lhes possibilitou que fosse bastante confortável. Essa condição de vida, constituiu-se em marca divisória entre

essas elites e os pobres livres e escravos que, como ela, circulavam pela cidade.

2– As elites campineiras e a representação da modernidade: as idéias “vindas de fora”

Nesse espaço, e talvez em função dele, a proliferação das idéias vindas da Europa e dos Estados Unidos, ganharam uma repercussão muito rápida entre os membros da elite cafeeira. Considerados superiores, em função dessas mesmas idéias, os “estrangeiros” poderiam, com muito mais facilidade do que eles, apesar do já reconhecido crescimento intelectual, dar respostas e soluções para os também reconhecidos problemas sociais.

Fazer uma síntese dessas idéias, e o que é mais importante, demonstrá-las não a partir da perspectiva do transplante cultural mas sim, de como essas mesmas idéias foram até mesmo “reinventadas”, tendo como pressuposto a realidade brasileira e as suas contradições, não é tarefa fácil. A dificuldade não está apenas em resgatar as contribuições intelectuais do final do século dezanove, extensa e de diversas interpretações, mas também, em conseguir compreender, com todas as diferenças de entendimento, como essas idéias influenciaram nas transformações ocorridas nesse período, no país, em Campinas e principalmente, como e porquê estiveram presente nos debates acerca dos problemas educacionais.

Assim, optamos por resgatar alguns comentários – com a perspectiva de demonstrar, dessa forma, as idéias que, vindo de fora, construíram o debate teórico da época – dos homens que, reconhecidos socialmente, expunham os seus argumentos refletindo sobre os diversos temas nos espaços que a imprensa lhes oferecia.

Membros das elites campineiras, nesse trabalho em especial aqueles ligados à cafeeira tinham uma vida pública marcada pela atuação tanto política como econômica. Mesmo possuindo algumas vezes, posições sociais e opiniões diferenciadas, convergiam quando a causa era a necessidade de

desenvolvimento social e de educação. Como espaço privilegiado desses debates, escolhemos os almanaques e alguns artigos de jornais que circulavam pela cidade.¹ Esses almanaques e jornais são as mesmas fontes que utilizamos na reconstituição histórica das escolas que analisamos neste trabalho.

Nomes como Campos Salles, Francisco Quirino dos Santos, Francisco Glicério, José Maria Lisboa, repetiam-se exaustivamente nesses jornais e almanaques. Eram citados como capitalistas, cafeicultores, profissionais liberais e membros de várias entidades, tanto agrícolas como financeiras. Além disso, todos eles se envolveram direta ou indiretamente com construções e manutenções de escolas. Francisco Quirino dos Santos, Francisco Glicério e José Maria Lisboa compuseram a diretoria da Sociedade Propagadora de Instrução. Campos Salles foi membro da Sociedade Corrêa de Mello e todos eles revezavam-se nas inaugurações e atividades ligadas à educação. A maioria deles também compôs a associação que idealizou e manteve o Colégio “Culto à Ciência”.²

Esses homens, que defenderam, construíram e mantiveram as escolas destinadas à população pobre em Campinas, refletiam e, segundo o nosso entendimento, representavam o momento de transição, marcado pela modernização da cidade. Via de regra, os mesmos fazendeiros e, principalmente, seus filhos, eram advogados, jornalistas, professores e escritores. Essas “múltiplas funções” expressavam a perspectiva da aliança entre os grandes proprietários rurais e a classe média urbana, com o intuito da construção de um outro projeto político para a sociedade.

O título de bacharel em direito enobrecia a aristocracia rural, dando-lhe um ar de modernidade e inteligência. À sua condição de detentora dos

¹ As referências dos almanaques e jornais consultados nesse trabalho encontram-se na bibliografia final.

² RELAÇÃO DOS SÓCIOS DA ASSOCIAÇÃO “CULTO À CIÊNCIA” In MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação: o colégio “Culto à Ciência” de Campinas*. Campinas, SP: USP/FE, 1981. (diss. de mestrado)

meios de produção, agregava-se, a partir dessa formação acadêmica, esse embasamento científico racional.³

A diretoria da Sociedade Promotora de Instrução, entidade ligada à maçonaria campineira, que manteve as “Aulas Noturnas” da Loja Independência, pode ser considerada um exemplo claro dessa situação.

O seu presidente, Francisco Quirino dos Santos, filho de um fazendeiro da região, formado pela Academia de Direito de São Paulo, mantinha um jornal na cidade. Além dessas atividades, foi um militante convicto do Partido Republicano local, atuando em diversas esferas da sociedade. Participou de várias associações e ocupou diversos cargos públicos, tais como o de vereador e de juiz de paz da cidade. Tinha como integrantes dessa mesma associação que presidia – Promotora de Instrução – nomes tão ou até mais reconhecidos do que o dele.⁴

Francisco Glicério e José Maria Lisboa, também faziam parte da diretoria da “Promotora”. O primeiro, de origem não tão nobre quanto Quirino dos Santos, trilhou o mesmo percurso deste. Mesmo não tendo o título de bacharel em direito, exerceu a advocacia na cidade. Atuava politicamente, sendo membro do Partido Republicano Paulista; foi um dos organizadores da convenção de Itú e vereador em Campinas por esse mesmo partido.⁵ O último, ligado à imprensa campineira, era gerente da GAZETA e editor dos almanaques (para os anos de 1871, 1872, 1873) de Campinas; também formado em direito foi colega de classe de Francisco Quirino dos Santos.⁶

³ Para maiores esclarecimentos sobre a formação acadêmica dessas elites brasileiras ver entre outras obras a de CARVALHO, J. M. *A construção da ordem. A elite política imperial*. RJ: ed. UFRJ, Relume-Dumará, 1996

⁴ HOMENAGEM POSTHUMA A FRANCISCO QUIRINO DOS SANTOS. *Apontamentos biográficos*. Campinas, Typ. A Vapor do Correio de Campinas, 1887, Ed. J. Salles Pinto

⁵ WITTER, J.S. (Org.) *Idéias políticas de Francisco Glicério*. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ MEC, 1982

⁶ Para maiores informações sobre os editores desses almanaques ver: GALZERANI, M. C. B. *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, década de 1870 e 1880*. Campinas: Unicamp/FE, 1998. (tese de doutoramento)

A Sociedade Corrêa de Mello, que idealizou e por algum tempo manteve a escola Corrêa de Mello, conforme já demonstrado, tinha como membros da diretoria alguns ilustres fazendeiros, como Campos Sales, evidenciando a aliança acima mencionada. Esse pode ser considerado uma perfeita expressão dessa realidade. De família tradicional e rica, possuidora de grandes fazendas na cidade, realizou os seus estudos na Academia de Direito de São Paulo, acompanhando todas as grandes discussões da época. Algumas delas, nortearam a fundação da escola Corrêa de Mello. Concebida como homenagem ao cientista da cidade – Joaquim Corrêa de Mello – deveria ensinar as ciências físicas e naturais como um modelo de entendimento da realidade. A militância de Campos Salles remonta aos tempos da mocidade, culminando na sua reconhecida atuação como político do PRP. Após a instalação do regime republicano, exerceu a presidência dessa mesma república que ajudou a construir.

Mesmo aqueles que não participaram diretamente da construção dessa República, preparavam os alunos, sem saber, para nela atuarem. Isso pode ser demonstrado a partir da escola Ferreira Penteado. Seu fundador, um titular do império, queria que os alunos desta tivessem aquilo que ele não teve, a escolarização básica, considerada por ele a base de uma nação.

Essa defesa da escolarização básica para todos, deve ser entendida dentro do contexto de transformações pelo qual passava a cidade e a província. No caso educacional, acreditavam estar preparando a população para essas mudanças. Esses homens representavam, através das suas idéias e atitudes, com bastante legitimidade, esse processo, entendido como precursor da modernidade no país.

Nesse trabalho, menos do que a utilização de conceitos sobre esse tema, pretendemos demonstrar a modernização como o conjunto dessas mudanças sofridas por essa sociedade, palco desse estudo, a partir da instalação das ferrovias, o investimento em novas técnicas na agricultura, o início das atividades ligadas ao saneamento básico, a pavimentação das ruas, a utilização da energia elétrica, entre outras, e a modernidade como a

defesa que “as coisas da cidade” deveriam ser regidas a partir dos pressupostos da razão e da ciência.

“Novas idéias e novos ideais são propostos, perseguidos e aceitos. Novos comportamentos decorrem deles, conformando aos poucos a cidade à sua disciplina. Perceptível é a linguagem que procura representar esse projeto. Surpreendemo-la no discurso dos agentes da inteligência local, nas soluções arquitetônicas, no redesenho e reutilização dos espaços públicos e privados, na reconceituação e em novas práticas de conservação, preservação e valorização da saúde. Postula-se que a normalidade das funções orgânicas, físicas e mentais será desejada e alcançada para cada um e para todos, desde que cumprido **um ideário cuja legitimidade é conferida pela ciência e portanto pela razão.**”(LAPA, 1996:17,18.) (grifos meus)⁷

Este ideário científico e racional, que norteou a reestruturação da cidade, era parte de uma concepção de mundo denominada por LAPA (1996) de “racionalidade burguesa” que, segundo ele, penetrava em todas as esferas da sociedade. Nesta perspectiva, todas essas mudanças eram entendidas como sinais de um avanço da sociedade. Era a concepção de progresso tão cara ao século dezenove, que se moldava à realidade campineira, e, numa perspectiva mais ampla, à paulista e à brasileira.

Esse ideal de progresso comportava um objetivo mais amplo, a partir dessa concepção, a transformação do Brasil em uma civilização tendo, entre outros elementos, a educação como um dos pilares da construção dessa civilização.

Partindo do pressuposto da prosperidade econômica, esse grupo defensor dessas idéias, acreditava que o princípio de toda essa evolução era a riqueza material. Para eles, o investimento nessa “primeira riqueza” levaria ao desenvolvimento intelectual da humanidade. O discurso desses homens, encontrado nos almanaques da época, era influenciado pelas idéias

⁷ Este autor apresenta uma reflexão bastante interessante sobre a utilização do conceito de modernidade a partir da realidade campineira e uma bibliografia geral sobre esse tema. Para

defendidas pelo liberalismo, pelo positivismo e o evolucionismo que marcaram o final do século dezenove. Conhecedores desses ideais, acreditavam que a prosperidade econômica culminaria na elevação da sociedade, colocando-a no mesmo patamar daquelas que eles consideravam modelo.

Ao analisarmos a composição da sociedade brasileira em relação à formação intelectual das suas elites, encontraremos o que COSTA (1967) denominou de ecletismo teórico. Esse ecletismo, segundo MONTEIRO (1998), pode ser visualizado tanto na formação científica quanto política dessas elites, em especial, daquelas ligadas ao cafeicultores do Oeste Paulista.

Essa autora, na tentativa de demonstrar a,

“articulação realizada pelas elites paulistas entre o arcabouço teórico que constituía a matriz de seu pensamento [...] e a necessidade de uma formação escolar que possibilitasse o desenvolvimento econômico e a formação cultural para a construção da nação, através da adoção do regime republicano.”

construiu toda uma argumentação que possibilitou relacionar a formação escolar e o discurso de construção da nação no Brasil no final do século dezenove, estabelecendo como pressuposto necessário para essa relação a fundamentação da matriz teórica que sustentou o ideário liberal republicano das elites ligadas aos cafeicultores paulistas. Nesse trabalho, faremos uso dessa fundamentação construída pela pesquisadora citada.

Para Monteiro (1998), a partir das categorias progresso, cultura e civilização, essas elites, diretamente ligadas ao centro de poder que se estruturava, construíram uma visão de mundo, homem e sociedade baseada principalmente em dois tipos de formação: uma científica e outra política,

os interessados será de grande valia consultar essa obra: LAPA, J.R.A. *Os cantos e os antros*. São Paulo: EDUSP, 1996

essa última tendo o Partido Republicano como sua maior expressão. A formação científica fundava-se no evolucionismo que *“explicava as diferenças no nível do desenvolvimento material [...] como consequência da evolução histórica dos diversos agrupamentos”* humanos e do positivismo que *“atribuía à sociedade industrial e, portanto, à sociedade cujo pensamento científico regia as ações humanas, o mais alto grau no estágio evolutivo então alcançado pela humanidade”* (MONTEIRO, 1998:144)

Tanto o positivismo como o evolucionismo preconizavam uma visão evolutiva da sociedade. Essa evolução, deveria ser regida por leis gerais que garantiriam o desenvolvimento material e intelectual dentro da ordem estabelecida, gerando assim o progresso.

Para WARDE, a maior contribuição de COMTE foi conseguir fazer a síntese entre ordem e progresso. Nessa perspectiva e,

“com base no desenvolvimento da ciência e da indústria nova harmonia (ordem) poderia ser conquistada. Como elementos articuladores da nova ordem harmônica, ciência e indústria ofereceriam à sociedade as leis do desenvolvimento gradual, as etapas do progresso evolutivo que são necessárias e inevitáveis.” (WARDE, 1984:76)

Os homens da região ligados à cafeicultura, nos pareceram, tendo como fundamento a exposição anterior, que possuíam uma visão de mundo baseada nessas idéias. Entendiam o desenvolvimento como uma escala evolutiva marcada por etapas. A primeira a ser vencida seria a conquista da riqueza material. Para eles, o progresso – e a consequente construção da civilização – seria o resultado final de um processo, que segundo alguns, começaria com a riqueza natural.

Campos Salles, era defensor dessa idéia. Escritor freqüente dos almanaques campineiros, para ele, a riqueza de uma nação dependia, em princípio, da riqueza de seu solo.

“E debaixo deste ponto de vista a fertilidade do solo e a clemência do clima, sendo os mais poderosos elementos da produção, tornam-se por isso mesmo os melhores e os mais apreciáveis agentes da civilização, porque nellas reside a riqueza natural, immensa e inexgotavel, como immensa e inexgotavel é a propria natureza”⁸

A partir dessa riqueza natural, o homem teria mais facilidades para construir a sua riqueza material. Essas facilidades seriam completadas com a iniciativa individual que, como exemplo, estimularia o coletivo a agir em prol do “município”. De posse da riqueza material, conseguida através da ação da natureza e do homem, este último teria tempo para dedicar-se aos “trabalhos da razão”.

Essa fórmula, à primeira vista simples e mecânica, refletia a realidade da região. Vivendo o auge da produção cafeeira, que para eles, era resultado da riqueza do solo e do esforço dos cafeicultores, aplicava-se o capital dela oriundo tanto no campo como, apesar dos contrastes, na cidade. A inauguração de uma olaria, a Sampaio Peixoto, foi anunciada e comentada, tanto nos jornais da cidade como da Província, como uma *“corajosa dedicação e verdadeiro amor ao progresso de sua cidade”* em referência a Sampaio Peixoto, proprietário da mesma.⁹

Francisco Quirino dos Santos, outro escritor dos almanaques, num artigo em que descreve a história da fundação da cidade, coloca todo o processo, desde o nascimento do povoado até o período em que escreve –

1871 – como uma marcha do progresso rumo à civilização. Numa referência explícita à crença de que o desenvolvimento levaria à realização plena da humanidade, finalizou o seu artigo conclamando todos para marcharem rumo à civilização: *“Ahi está de topo a ingreme ladeira para a subida que nos*

⁸ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1873. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872, p.73

⁹ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Tip. da Gazeta de Campinas, 1870, p.110

*chama à longa viagem da civilização. E nós ainda não temos vencido mais do que os taboleiros à raiz da fulgida montanha. Vamos!”*¹⁰

As máquinas para a lavoura, o trabalho livre, a imigração, as ferrovias, a construção de associações que envolviam desde um “rink” de patinação até a construção de hospitais e passeios públicos, ou seja, qualquer ação ou realização era usada para confirmar a tese de que se o progresso material não estava concluído, pelo menos caminhava a passos largos para tal.

Numa referência à Revolução Francesa – as luzes contra as trevas da ignorância – e aos Estados Unidos – exemplo de povo dedicado e empreendedor – esse discurso era marcado pela exaltação ao trabalho, essa defesa era feita tendo como referencial a ação pioneira dos norte-americanos.

Campos Salles, num comentário sobre a Colônia “Sete Quedas”, existente em Campinas, em que defendia a vinda de trabalhadores imigrantes para o Brasil, extrapolou os limites da economia argumentando, em comparação aos Estados Unidos, que só um governo do povo poderia garantir tais realizações. A sua analogia, utiliza-se da idéia de que as transformações só eram possíveis com a mudança de governo. Esse trecho do artigo, mesmo longo, merece transcrição:

“Proclamada a independência da União Americana com quatro milhões de habitantes, apenas, hoje as estatísticas levam a cifra a cerca de quarenta milhões!

E com a população desenvolve-se a industria, cresce a riqueza e diffundem-se as luzes da instrucção.

Ao passo que no Brasil império... Não, não façamos o parallelo. Poupe-mos a nós mesmos essa vergonha immensa.

Basta que saibam os nossos agricultores, que só há um remédio para conjurar a crise – liberdade completa, o governo do povo pelo povo.”¹¹

¹⁰ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870, p.74

¹¹ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1872. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872, p.94

Esse “governo do povo e pelo povo” defendido por Campos Salles, aqui no Brasil, seria garantido pela instalação do regime republicano.

O debate teórico-político que acompanhou e norteou a fundação do Partido Republicano Paulista também foi marcado por idéias “vindas de fora”.¹²

A defesa de um governo democrático, de uma reestruturação das práticas políticas e sociais – através da universalização do voto – e o entendimento que essa participação garantiria a formação política dos cidadãos, segundo MONTEIRO (1998), recebeu influências de pensadores como Rousseau, Tomás Jefferson e Stuart Mill. Esses autores segundo ela, constituíam o fundamento teórico da formação política desse grupo ligado aos cafeicultores do Oeste Paulista.

A construção de um governo democrático no país, deve ser entendida a partir dos limites gerados pela própria conformação social e econômica daquele momento. A escravidão e a restrição de voto ao analfabeto alijavam da participação política uma parcela significativa da sociedade.

A defesa de mudanças, tanto econômicas - o trabalho livre - como políticas - o federalismo - contra o governo centralizado, deveriam acontecer dentro da ordem. Aqui os pressupostos científicos adotados serviam para justificar as posições políticas. O progresso – mudar o regime monárquico para o republicano era considerado avançar na escala da democracia – deveria acontecer sem alterar as estruturas que sustentavam a sociedade. Nesse momento, formação intelectual e política juntavam-se para se contrapor, de forma bastante moderada, à monarquia. A perspectiva era de que essas idéias e realizações culminassem na instalação do regime

¹² A formação e a própria existência do Partido Republicano devem ser analisadas sempre à luz das diferenças internas que marcaram a atuação dos vários grupos que o compuseram. Como o objetivo desse trabalho não foi adentrar nessas diferenças, indico a leitura da obra a seguir que apresenta essa discussão, inclusive indicando uma bibliografia sobre o tema:

republicano no Brasil. Para que isso acontecesse da forma como se esperava, era necessário preparar a população para esses acontecimentos.

3- Os pobres e a modernidade: identificação e controle a partir das idéias “vindas de fora”

A preocupação com a população escrava e os pobres de forma em geral, evidenciou-se nos últimos anos do império.

Talvez em função da rebeldia negra que afrontava o regime escravocrata; da própria urbanização que favorecia os deslocamentos; das idas e vindas entre as fazendas e a cidade, das atividades comerciais e industriais, frutos dessa modernização, que exigiam uma outra mão de obra, estimulou-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a população escrava e os demais pobres e livres.

Controlá-los era uma necessidade. As posturas municipais indicavam isso. Nelas existiam leis específicas tanto para o controle da vida dos escravos quanto para os demais que, mesmo não sendo propriedade de nenhum senhor, deviam se enquadrar nos rigores dessa legislação local.

Classificar a população pobre era quase impossível diante da fluidez que a movia. Essa mobilidade assustava os interessados nesse controle. O que para os primeiros significava garantir a sobrevivência, para os últimos era sinal de desocupação e conseqüente desordens sociais. Essa dificuldade – em relação à classificação – não era só um problema das autoridades da

época. Os historiadores que se dispuseram ao seu estudo, também se depararam com esse problema.¹³

Quem foram essas pessoas que compunham, juntamente com as elites, esse cenário urbano em construção?

Pobres, desafortunados, despossuídos ou desfavorecidos de fortuna, esses eram alguns dos adjetivos utilizados pelas elites campineiras, na tentativa de nomear esse grupo social que estava fora do controle da economia e do poder político dessa sociedade.

Apesar de todas as mudanças já demonstradas, essa sociedade era escravocrata, o que significa dizer que no início da década de 70, considerando somente os escravos, quase metade da população estava subjugada à uma minoria detentora das terras e dos meios de produção.¹⁴

O restante, que denominamos pobres livres, não possuía uma situação muito diferenciada desses. Mesmo que, oficialmente, fossem estatutariamente livres, para garantir a sobrevivência viam-se envoltos em obrigações e obediências àqueles que controlavam a sociedade.

Esse controle, na maioria das vezes, não se dava de uma forma direta. As posturas municipais, as regras de etiquetas, as exigências de vestuário e da própria educação, diferenciavam e excluía – e muitas vezes até puniam – aqueles que não as possuíam ou não as seguiam.

¹³ Para MOURA (1998:25) “A impossibilidade de um conceito definido e a diversificação dos sujeitos que se abrigaram sob a noção da pobreza reflete-se nos trabalhos historiográficos.” Para demonstrar essas diferenças de conceituação apresentou as obras de FRANCO, M.S.de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 3.ed. SP: Kairós, 1883 e PINTO, M.I.M. *Cotidiano e sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo(1890-1914)*. SP: EDUSP/FAPESP, 1994

¹⁴ Essa população, mesmo considerando o decréscimo a partir das leis abolicionistas e das fugas no final do Império, representava em 1870, um contingente significativo na cidade. Das 33 mil pessoas, estimava-se que 14 mil eram escravas. ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870

Aliados da participação nas esferas de poder, construíram as suas sobrevivências, muitas vezes, a partir das determinações dos grupos que nela participavam. Os trabalhos, as moradias, o lazer, pressupunham essa vivência no espaço urbano e conseqüentemente a adaptação às regras coletivas que deveriam ser obedecidas. Quando isso não acontecia, mudava-se o referencial para identificá-los. Nesse caso, as “qualidades” eram substituídas por outras e eles eram chamados de marginais, desordeiros, ignorantes e até mesmo vagabundos.

“Relatórios dos presidentes de província, falas de grandes proprietários nos congressos agrícolas de 1878, jornais, relatos de diversos observadores de época sobre essa população e a crise de trabalhadores na província contém um discurso repleto de estereótipos que desqualificavam esses homens e mulheres, bem como seus costumes e maneiras de viver, mas também revelam uma ansiedade marcada pela necessidade de entender esse mundo que se redefinia em meio às transformações da época.” (MOURA, 1998:28)

A autora, supra citada, empenhou-se, em seu trabalho, em “entender esse mundo” dessa população ao mesmo tempo marginalizada e objeto de interesse daqueles que detinham o poder.

Mesmo não definindo quem era essa população, aponta algumas indicações que nos ajudarão a identificar essas pessoas, que os “ilustres” da cidade queriam instruir. Partindo da negação, afirmou que numa sociedade escravista e rural como era a Campinas do final do século, a pobreza “(...) *não pode ser definida do ponto de vista da terra ou do escravo, porque a propriedade destes independia da camada social ou da posse de cabedais.* (...)” (MOURA, 1998:25)

Apesar de não possuir grandes propriedades, muitos escravos e nenhum tipo de poder político, muitos desses homens e mulheres, possuíam as suas pequenas posses. Outros, nada possuíam. ALANIZ (1997), no seu estudo sobre as formas de sobrevivência dos “ingênuos e libertos” nesse mesmo período, ao referir-se ao processo de tutelas ao qual muitas crianças eram submetidas, afirmou:

“E, no entanto, a grande maioria das crianças tuteladas entre 1871 e 1895, nas cidades de Campinas e Itú, eram pobres. **E não apenas pobres, mas sim paupérrimas;** eram vítimas do abandono ou da orfandade, ingênuos, libertos, filhos de trabalhadores livres nacionais, sujeitos à pobreza de uma situação marginal.(...)” (ALANIZ, 1997:53) (Grifos meus)

Assim, entendemos que o limite entre a miserabilidade e a pobreza (nesse caso entendida como a propriedade de pequenos bens), era bastante tênue nessa sociedade, pois muitos desses imigrantes, migrantes ou trabalhadores nacionais da própria cidade, mesmo possuindo alguma propriedade, não conseguiam sustentar seus filhos. O crescimento do número de tutelas nesse período, pode comprovar essa afirmação. (ALANIZ, 1997)

Além dos escravos e dessas pessoas, consideradas pobres nessa sociedade em transição, também encontraremos os ingênuos (filhos de escravos nascidos livres a partir da lei do “Vente livre” de 1871) e os libertos.

Conforme indicamos no primeiro capítulo, a cidade nesse período foi marcada pela circulação não só dos ingênuos e libertos mas também dos escravos, muitos deles fugitivos, que vagavam pelas ruas e também nelas moravam.

Considerando todo esse universo em transição, tentaremos não definir precisamente quem foram essas pessoas, mas indicar algumas delas que transitaram por esse espaço e que, segundo nosso entendimento, possivelmente foram alunos, ou pais desses, das escolas que apresentamos no capítulo anterior.

Além da população cativa, encontramos:

“Branços , negros e mestiços pobres e livres.
Libertos. Imigrantes europeus, pequenos

proprietários de roças e que viviam de seus próprios mantimentos. Trabalhadores livres e sazonais das grandes propriedades de café que as procuravam no período de colheita. Trabalhadores livres detentores de ofícios e ferramentas como os carapinas, sapateiros, pequenos empreiteiros, ourives, e outros ofícios artesanais. Homens livres que possuíam um número reduzido de mulas, mas que as empregavam nos pequenos transportes. Negociantes e aqueles que viviam de suas agências. (...)." (MOURA, 1998:25)

Numa primeira análise dessa relação percebemos a complexidade da composição social dessa sociedade. Nesse grupo que a autora denominou de pobres e livres formados por brancos, negros e mestiços, encontramos uma gama bastante variada de pessoas, são imigrantes europeus oriundos de uma realidade distinta dos demais, libertos que tentam garantir a sobrevivência a partir do estatuto de homem livre, trabalhadores do campo e da zona urbana e aqueles que estavam de passagem, como os negociantes.

Todas essas pessoas, principalmente a partir da década de 70, passaram a compor o cenário urbano da cidade de Campinas e foram para essas pessoas, inclusive para os escravos, que os cafeicultores e as pessoas a eles ligadas se preocuparam, a partir de uma outra proposta política e econômica, em construir escolas.

Essas construções foram baseadas na defesa de que tal como as transformações sociais, a educação era parte desse projeto modernizador da sociedade.

CAPÍTULO IV

IDEÁRIO: DEFESA DA EDUCAÇÃO

1- A educação proposta pela monarquia

A educação do período imperial, gerida pelo governo central, foi notadamente marcada pelo predomínio da defesa e investimentos na educação superior. Os cursos de ciências jurídicas, os de medicina e engenharia, recebiam filhos de fazendeiros de todas as regiões do Brasil. Passar pela Escola de Direito de São Paulo e tornar-se um advogado era muito mais do que um sonho para os jovens rapazes, era uma exigência da família e da sociedade que viam nessas três profissões a perspectiva de ascensão ao poder ou a qualificação para a manutenção dele.

Em função da importância adquirida por essa formação superior, toda a estrutura do ensino secundário foi voltada para garantir o acesso à formação universitária. Com a criação, em 1831, dos exames chamados, durante o período imperial, de preparatórios, os cursos secundários passaram a ter como função máxima a preparação desses alunos para prestarem as provas desses exames.¹ O acesso ao superior só era possível a partir dessa aprovação. Somente os alunos do Colégio Pedro II, considerado modelo de educação secundária, mantido pelos cofres imperiais, tinham garantido a entrada direta nas faculdades. Os demais, tanto dos Liceus, das Aulas Avulsas como dos Seminários Episcopais deveriam ser submetidos às provas dos preparatórios.

Essa exigência, acabou ao longo do tempo descaracterizando a própria estrutura dos cursos secundários, tornando-os apenas canais de acesso ao superior.

¹ “Os novos estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e sociais do Império, aprovados a 7 de novembro de 1831, previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios que, de acordo com o disposto no art 1º do Cap I, deveriam julgar das habilitações dos candidatos nas seguintes disciplinas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História e Geografia. Estavam criados os tristemente famosos colégios das artes preparatórias dos cursos jurídicos.” (HAIDAR, 1972: 48)

Nesse sentido, esse ramo de ensino ficou voltado exclusivamente para aqueles que queriam ou, considerando a situação da maioria da população, podiam cursar uma faculdade. Diante dessa situação, com exceção do “Pedro II”, a maioria desses colégios passaram a ser de iniciativa de particulares. Os que queriam os filhos “doutores” podiam pagar para isso. Assim, essa clientela conseguia, nesse momento, ter o seu ciclo educacional concluído sem precisar sair do país.

O ensino primário, era oferecido pelos preceptores, o secundário garantido por particulares ou com raras exceções, por colégios considerados modelos, como o Pedro II, que, apesar de público, exigia dos alunos um poder aquisitivo alto para garantir a estadia e materiais, e a formação superior garantida pelo governo através do investimento nesse ramo de ensino.²

Aos filhos dos pobres restavam as escolas públicas primárias oficiais, que, a partir de 1834, passaram a ser de responsabilidade dos governos provinciais, ou a inserção na chamada educação dos desvalidos, mantida tanto pelo governo central como pelos provinciais, limitada ao ensino elementar, com a perspectiva de uma profissionalização rudimentar.

Ainda que esses governos não tenham conseguido implementar um plano de educação que garantisse, à população, uma formação elementar, esse segmento, conhecido como “educação dos desvalidos”, visava garantir moradia e uma possível formação elementar e profissional aos mais pobres.

O Asilo da Infância abandonada no Rio de Janeiro, o de Menores Desvalidos na mesma cidade, são exemplos dessa atuação educacional dos governos imperiais, tanto central como provinciais.

² Essa pequena exposição sobre a atuação educacional da monarquia foi elaborada tendo como referencial duas obras consideradas fundamentais para o entendimento das origens da educação brasileira. São elas: ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. Tradução Antonio Chizzotti. SP: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989 e HAIDAR, M.L.M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. SP: Grijalbo, Ed. da USP, 1972

Em São Paulo, o Instituto de Educandos Artífices destinado a ensinar uma arte ou ofício às crianças pobres era mantido pelo governo da Província e dirigido por militares. Criado em 1869, apesar da sua existência ter sido marcada por dificuldades, sobreviveu até ao final do império.

As meninas órfãs eram assistidas pelo Seminário da Glória, também em São Paulo, mantido por recursos provinciais. Com internas de idades que variavam dos 5 aos 27 anos, passou por momentos de prosperidade e de dificuldades, sendo sempre citado nos relatórios dos presidentes da província como uma ação de benemerência do Estado em relação à população pobre. Em 1877, o então presidente da província, fez o seguinte comentário,

“Tenho o prazer de informa-vos que este seminário onde 100 meninas pobres recebem instrução e educação capazes de garantir-lhes próspero futuro, funcionou com toda a regularidade, e, segundo afirma a respeitável diretora, produziu melhores e mais felizes resultados nos anos anteriores”³

O “próspero futuro” garantido por essa educação era o casamento ou prestação de serviços domésticos em “casas de famílias”. Para algumas, o magistério poderia significar essa realização. Em 1875, foi fundada nas dependências do seminário uma escola normal destinada a tornar essas mulheres professoras primárias.⁴ Com um destino comum às mulheres pobres da época, essas meninas também recebiam uma formação religiosa. O seminário era administrado pelas irmãs de São José. Essa ordem religiosa já era conhecida em São Paulo, pois as mesmas também dirigiam o famoso

³ *RELATÓRIO APRESENTADO À ASSEMBLÉA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE SÃO PAULO* pelo presidente da província o Exmo. Sr. Dr. Sebastião José Pereira em fevereiro de 1877

⁴ *“Um ano depois foi a lei orgânica da Escola Normal alterada por outra número 52 de 04 de abril de 1875, que estabeleceu um curso separado para sras., o qual foi inaugurado em 1876 numa das salas do pavimento térreo do Seminário da Glória sendo as duas cadeiras regidas pelas mesmas professoras.”* RELATÓRIO COM QUE O EXMO. SR. DR. JOÃO BATISTA PEREIRA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO passou a administração ao segundo vice-presidente Exmo. Sr. Barão de Três Rios em Dezembro de 1878

Colégio de Nossa Senhora do Patrocínio, em Itú. A presença da igreja católica era muito forte nesse ramo educacional, o Instituto de Artífices também contava com um vigário responsável pela formação religiosa dos alunos.

Expressão típica do momento, Estado e igreja se aliaram para, através do discurso da beneficência, garantir, ainda que de forma precária, a escolarização e uma provável formação de mão-de-obra desses marginalizados econômica e socialmente.

2- A educação como instrumento da modernização

A educação proposta pelos membros fundadores das escolas para a população pobre em Campinas, contrapunha-se a esse modelo educacional da monarquia, tanto central como provincial, que atendia apenas aos dois extremos da sociedade.

Para esses membros a educação, nesse momento, deveria ser para todos, não só de carácter propedêutico, para poucos, visando à formação superior ou, assistencialista apenas com o interesse de retirar, ou pelo menos demonstrar estar retirando, das ruas, os socialmente excluídos. Essa nova proposta deveria garantir a formação geral – o ensino primário – à toda sociedade. Essa nova educação, ou a sua defesa, era considerada parte do projeto de modernização da sociedade, defendido e praticado por eles, que, em última instância, pretendia alçar o Brasil ao rol dos países considerados civilizados. Defendê-la significava ser atualizado e moderno, qualidades consideradas essenciais para ser um verdadeiro “amante do progresso”, termo em voga naquela época.

NASCIMENTO (1997), conceituou essa modernização, tão defendida na época, como a perspectiva de atualização histórica do Brasil segundo os

modelos europeus e norte americanos, ou seja, os países que naquele momento eram considerados avançados e como tais deveriam ser referências aos mais atrasados.

Em Campinas todas as iniciativas iam ao encontro desse ideal. Transformar a cidade a partir dessas propostas modernizadoras era a intenção das elites ligadas aos cafeicultores do Oeste Paulista.

Para essa autora, esse pensamento presente em Campinas e de forma geral, no Brasil, através da figura de Rui Barbosa, marcou sistematicamente a educação brasileira a partir da segunda metade do século dezenove. Mesmo afirmando que seu trabalho não se tratava de “ (...) *um estudo sobre Rui Barbosa, mas sim um estudo sobre as origens do pensamento conservador liberal modernizador na história da educação brasileira*” (1997:3), concorda e defende que é “*na proposta de reformulação global do ensino por ele apresentada que este pensamento se manifesta no Brasil de modo sistematizado*” (NASCIMENTO, 1997:1). Neste trabalho, sobre os Pareceres de Rui Barbosa referentes à educação brasileira da década de 80 do século XIX, foram analisadas as propostas da reforma dos ensinos primário, secundário e superior, apresentadas por ele à assembléia legislativa em 1882 e 1883. Através dessa obra, a autora relacionou o discurso da ineficácia do governo e da ignorância da população, feito pelos homens da época, ao novo ideário chamado por ela de “liberal modernizador”, defendido por eles, que se apresentava como alternativa e se estruturou no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX principalmente,

“explicitando seu objetivo de atualização histórica da sociedade, sua crença no poder das idéias e por isso no poder da educação como motor das transformações sociais, bem como na utilização da legislação como instrumento antecipador de reformas a serem implementadas.” (NASCIMENTO, 1997:124)

Assim, denominou Rui Barbosa de “Modernizador” porque afirmou encontrar no seu pensamento as características acima transcritas que, segundo ela, conceituam esse pensamento.

Reformar a educação através da legislação, significava atribuir às idéias o poder de transformadora da realidade, seria, então, segundo essas idéias que o sistema educacional deveria preparar os alunos para a vivência nessa sociedade também reformulada. A ignorância da população era um dos grandes obstáculos para que o país pudesse progredir, elevando-se ao nível das grandes nações da época. Portanto, era necessário que uma atenção especial lhe fosse dada.

Essa nova concepção de educação, marcada pelo cientificismo, deveria referendar um novo regime político que pudesse dar conta de educar “adequadamente” a população.

A educação científica era aquela preconizada pelos “Pareceres” e considerada ideal para atender à nova realidade. Deveria ser integral, abrangendo todos os níveis, do primário ao superior. Essa integralidade, pressupunha também a interação - que a escola deveria propiciar - entre o intelecto, o físico e os sentimentos dos alunos. Para isso, o ensino das ciências, da ginástica e do desenho era imprescindível.

Para a sua viabilização, reformas gerais eram necessárias. A liberdade de ensinar, de aprender, a co-educação, a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foram, apesar das polêmicas conceituais e dos limites na aplicação, os grandes temas de Rui Barbosa. Para ele, só através da implementação dessas propostas seria possível a construção de um sistema nacional de ensino.

Outros estudos sobre esse mesmo tema, tiveram a figura de Rui Barbosa como expressão máxima desse projeto.

O entendimento da educação como um dos elementos dessa proposta de sociedade ou como único meio possível para a construção dessa modernização, segundo MACHADO (1999), norteou o seu trabalho sobre o projeto de Rui Barbosa para a educação brasileira. Para essa autora, a proposta educacional de Rui deve ser entendida dentro do conjunto de sua atuação, não como uma defesa isolada da educação como a única possibilidade de garantir o desenvolvimento nacional.

Assim, nessa perspectiva,

“Rui Barbosa, através da imprensa, deu continuidade à divulgação de um projeto de modernização da sociedade e envolveu-se nas lutas que desencadearam transformações no país, como a mudança do trabalho escravo para o livre, a mudança do regime monárquico para uma indústria embrionária.” (MACHADO, 1999:3)

Para essa outra estudiosa das obras de Rui Barbosa, a própria atuação desse intelectual como político, demonstrou o entendimento de que não bastava somente reformar a educação para resolver os problemas brasileiros mas , a sociedade como um todo, deveria passar por reformas. A própria defesa da abolição da escravidão e do regime republicano foram utilizados por ela, segundo a citação acima, como exemplos da sua preocupação com as reformas sociais e políticas.

3- A educação para os pobres: alfabetização, trabalho e civismo

Na análise realizada sobre a atuação dos fundadores e defensores das escolas campineiras tidas como objeto desse trabalho, percebeu-se que tal como Rui Barbosa, de acordo com as conclusões dessa última autora apresentada, esses homens além de defenderem a educação como elemento fundamental na formação de uma nação, atuaram em todas as esferas

disponíveis naquele momento. O objetivo não era só de mudanças na educação mas na sociedade como um todo com a perspectiva de modernizá-la seguindo os mesmos parâmetros internacionais acima apresentados.

Partindo dessas afirmações, mais uma vez, as propostas educacionais de Rui Barbosa aparecerão, entendidas como parte de um projeto de modernização da sociedade, em uma pesquisa sobre a educação brasileira no período de transição do regime monárquico para o republicano. Aqui, as propostas das escolas destinadas ao povo, fundadas em Campinas por particulares no final do século dezenove, foram apresentadas como contemporâneas ou até mesmo precursoras do projeto educacional proposto por ele.

Na análise realizada durante a pesquisa dessas escolas, percebemos a existência de várias características comuns entre elas e a pedagogia modernizadora proposta pelos “Pareceres”.

A preocupação com a “educação do povo” apareceu claramente nas propostas de reformas da época. Como já foi dito, a ignorância da população era considerada o grande entrave para o crescimento do país. Além da garantia da instrução, Rui Barbosa acreditava que ao escolarizar essa população, no caso a pobre, futuramente os problemas com a ordem social estariam resolvidos. Assim, sobre a educação também recaía a responsabilidade de formação moral que garantisse, a partir da ordem, o desenvolvimento social.⁵

Em Campinas, todo o discurso, que preconizava a educação para a população pobre, foi marcado por essa defesa de que a educação seria uma das molas do desenvolvimento social. Para os fundadores das escolas, o progresso só poderia ser consolidado através da educação pois, somente através dela, a sociedade poderia se constituir enquanto uma civilização. *“Nem outro progresso é realmente possível sem a cooperação do ensino,*

⁵ Neste trabalho sempre que utilizarmos a denominação povo ou camada popular, estaremos nos referindo à população pobre presente na cidade e já indicada no início do capítulo.

esse elemento primordial da civilização, tal como a entende a sociedade destes tempos”⁶ Através dela, o “povo” deveria saber se governar, por isso a defesa de que a escola deveria “ensinar” e fazer valer os direitos políticos dos cidadãos.

Nessa perspectiva, viam a educação como uma luz que iluminaria *“todas as almas”* e aqui nos pareceu claro a referência aos ideais da Revolução Francesa. Essa visão, dava à educação uma função não só de instruir formalmente as pessoas mas também colocava-a como uma das responsáveis pela formação do Homem como um todo. À ela cabia, preparar esse “novo homem” para atuar na “nova sociedade” que eles acreditavam estar construindo.

Todas as pessoas envolvidas com a construção e manutenção das escolas populares em Campinas, convergiam para a crença de que se a educação não salvaria, ao menos melhoraria os homens.

Ferreira Penteado, fundador da “Escola do Povo”, já bastante velho, se empenhou na defesa da educação. Nesse caso, o “ancião” justificou o seu empenho a partir daquilo que ele não teve, ou seja o direito à educação, podendo significar um prenúncio das mudanças sociais. Nessa simples comparação “o velho abrindo espaço para o novo”, podemos entender a importância que a educação passou a adquirir para essa sociedade.

Mesmo aqueles que ainda não estavam defendendo a derrubada do império, indiretamente o faziam com atitudes como essa, pois essa defesa se aliava a idéia de que aquele regime já não mais atendia às novas necessidades colocadas pela sociedade em transformação. Tanto assim que era responsabilidade do “antigo” preparar o “novo” para essa nova situação.

Em relação à escola Corrêa de Mello – construída em homenagem a um farmacêutico já falecido, na ocasião da construção, Joaquim Corrêa de

⁶ ALMANACH POPULAR DE CAMPINAS PARA 1879. Campinas, SP: Tip. da Gazeta, 1878, p.23

Mello – mais uma vez a analogia nos ajuda a entender a época. A homenagem foi baseada no argumento de que um cientista – e ele o era, um de seus trabalhos teve projeção internacional – deveria ter a sua glória coroada com o recebimento de uma escola. Assim, não só o culto à ciência era realizado, mas a sociedade, através disso era beneficiada. Aqui mais uma vez esteve presente a idéia de que a ciência mais do que ser idolatrada, deveria apresentar resultados práticos para a humanidade.

Para garantir essa formação, que deveria extrapolar os limites da própria escola, havia uma seletividade muito grande na escolha dos professores dessas escolas. Esses, na maioria, eram homens e mulheres reconhecidos, pela comunidade, por trabalhos realizados em prol da educação e considerados aptos para a realização de tal propósito. Muitos deles, lecionavam ou dirigiam colégios de renome na cidade.

A escolha dos profissionais, mesmo em alguns casos como voluntários, obedecia a vários critérios. Um desses critérios era esse reconhecimento público, comprovado através de sua carreira profissional, o que poderia significar um rigor em relação à qualidade da educação oferecida.

Os cursos noturnos oferecidos pelas escolas que analisamos neste trabalho, tinham, segundo nos pareceu a intenção de ministrar uma formação geral. Esses cursos visavam, prioritariamente, instruir os trabalhadores adultos livres e escravos. Essa instrução, conforme podemos perceber através da análise das disciplinas oferecidas, além de oferecer o ensino primário, pretendia prepará-los para o trabalho e inserí-los, enquanto cidadãos, na construção da nação.

A preocupação com a formação de mão-de-obra especializada, visando a atuação do cidadão, era constante. Observamos esta preocupação, tanto no nível elementar - proposta dessas escolas - como em níveis mais avançados, com os profissionalizantes idealizados pelos

liceus secundários que, após a reforma, também deveriam preocupar-se com a formação técnica das “classes subalternas”.⁷

Além dos cursos noturnos, as escolas populares ofereciam o diurno, visando atender os filhos daqueles que não podiam pagar uma escola para estes. Estes cursos, também ofereciam, além do ensino primário, as mesmas disciplinas propostas pelo noturno.

Os exames públicos, os artigos publicados nos jornais e almanaques da época em defesa da educação para o “povo”, a preocupação em contratar arquitetos famosos para construir os prédios escolares, demonstravam que esses homens, defensores da escolarização básica para todos, tiveram uma percepção bastante clara da realidade e preocuparam-se não somente em fazer, mas também em mostrar e registrar publicamente os seus feitos.

A defesa de um ensino prático, condizia com as atitudes deles, pois acreditavam ser os legítimos representantes da modernidade e, enquanto tal, suas ações deveriam repercutir na sociedade bem como deveriam ter o controle das ações daqueles que eles acreditavam estar salvando das “trevas da ignorância”.

Esse ensino prático, como já demonstrado, também chamado de método intuitivo, era o mesmo utilizado nas escolas destinadas aos filhos das elites campineiras. Em Campinas, tanto o “Culto à Ciência” como as escolas populares o adotaram. A utilização dessa metodologia nessas escolas, pode ser entendida, tal como as demais características dessa região, como precursora de um projeto que esteve presente na legislação educacional da

⁷ Segundo NASCIMENTO, para Rui Barbosa, “o objetivo do Liceu deveria ser o de educar os seres humanos para os mistérios práticos da vida e não para a contemplação dela; deveria abranger os assuntos referentes às artes da existência cotidiana, às ocupações da vasta maioria do povo. É um erro o desconhecimento da educação prática, o considerá-la

Província de São Paulo, principalmente a partir da década de 60,⁸ e principiou a nascer como proposta para as escolas públicas do município da corte em 1879 com a reforma do ministro Leôncio de Carvalho, sendo posteriormente defendida plenamente por Rui Barbosa, nos seus “Pareceres” sobre essa reforma.

O método intuitivo ou a chamada “lições de coisas”, considerado por Rui Barbosa como a mais avançada metodologia utilizada nos ainda mais avançados países, e amplamente utilizada e propagandeada, conforme demonstrado, nas escolas particulares, pressupunha que o conhecimento só era possível a partir da intuição. Esse método criticava “*o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras.*”⁹

Resgatando desde Lutero até Pestalozzi, Rui Barbosa associou este método aos princípios básicos do método científico. Para ele, que vivia em uma sociedade onde esse cientificismo chegava e se amoldava à realidade, recriando-se, a partir dessas interpretações e aplicações, essa proposta era considerada ideal para a renovação da educação. Tanto assim, que, para ele, ela não poderia constituir-se em apenas uma disciplina do currículo, como propunha a reforma, mas deveria ser o princípio fundante de toda a proposta educacional.

A utilização desse método nas escolas populares, nos colégios das elites da cidade e sua posterior utilização no projeto educacional dos republicanos, a semelhança das propostas educacionais das escolas

menos valiosa que a educação clássica. É a educação técnica, industrial, que mais tem influído no desenvolvimento da humanidade.”(1997:26)

⁸ Em São Paulo a legislação educacional apontava para essas mudanças. Em 1885, uma reforma ampliava as disciplinas de cunho científico. Até o final do império outras reformas foram feitas, em 1887, uma propunha toda a reformulação do ensino primário e a implementação do método intuitivo, símbolo máximo das reformas republicanas. Entendemos que essa legislação, ainda pouco estudada, guarda muitas contribuições para um melhor entendimento das origens da instrução pública em São Paulo e no Brasil. *Collecção de leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. SP: Typ. Imparcial de J.R. de Azevedo Marques, 1808

estudadas, nos possibilita afirmar a existência de um projeto educacional idealizado pelos cafeicultores para a camada pobre da população.

Essas escolas faziam parte de um ideário, defendido e financiado pelos cafeicultores de Campinas e região, articulados com os demais da Província de São Paulo, que visava, além de construir escolas populares, garantir, através da construção de grandes colégios, a educação de seus filhos e próximos. Os ensinamentos desses colégios, tinham como objetivo máximo capacitar os alunos para que os mesmos pudessem comandar as atividades econômicas e financeiras dos pais e atuar politicamente nos cargos que a república pudesse oferecer.

Neste sentido, a escola passou a ter uma importância vital para a sociedade. Ela deveria ser para todos. A categoria povo aparecia genericamente referindo-se à toda população campineira. As escolas que estavam sendo construídas, tanto o “Culto à Ciência” como as escolas populares eram “*destinadas ao povo*”.

Essa defesa da educação para o povo, ou como muitas vezes também apareceu, da instrução popular, parecia indicar a existência de um único tipo de escola para todos. Uma escola onde todos receberiam a mesma instrução, independente da sua condição social ou racial. Essa idéia vinha reforçar a tese de que a escola era equalizadora das diferenças sociais. Para eles, a partir dessa escola tanto “(...)o proletario como o rico será acessivel a todos os empregos sociaes (...)”.¹⁰

Vimos que o discurso não se confirmava na prática, pois mesmo com essa defesa, existiam dois tipos diferenciados de educação. Uma para os filhos das elites, e nesse caso o Colégio Culto à Ciência foi o modelo dessa proposta em Campinas e outro oferecido pelas escolas menores e gratuitas que se limitavam ao aprendizado da população pobre. Para essa última, o

⁹ BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. V. X, T.II. *Obras Completas*. Ministério da Ed. e Saúde, Rio de Janeiro, 1946:199

¹⁰ ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870, p.76

ensino primário era suficiente. Por isso, a necessidade de que ele fosse o mais amplo possível e oferecesse algumas perspectivas de encaminhamento ao trabalho e visão de mundo pois seria o único estudo oferecido. Não encontramos nenhuma referência às escolas que garantiriam o ensino secundário a essas pessoas. O acesso ao superior, nem sequer foi cogitado.

Numa sociedade dividida em classes, notoriamente com a escravidão, a defesa de mudanças não deveria atingir a superação real das diferenças. O propósito era mudar o regime político e construir uma igualdade apenas no campo jurídico.

A escola deveria servir a esses dois propósitos, tanto assim, conforme já demonstrado, que tinha em seus currículos, além das disciplinas consideradas científicas, as de cunho político que “ensinavam” aos homens os seus direitos políticos e jurídicos.¹¹ Ela era considerada o espaço privilegiado, não para construir novas leis e normas, mas sim, para passar os conhecimentos selecionados por esse grupo e neste sentido legitimar essas idéias.

Segundo MORAES (1981:220), este projeto extrapolava o campo educacional “(...) *para servir de ‘ponte’ às discussões relativas a outros setores da vida do país.*” Nesta perspectiva, a educação deveria ser entendida e construída dentro de um objetivo maior que era, além de formar dirigentes, inserir os homens, que até aquele momento encontravam-se excluídos tanto da escola formal como das decisões políticas e econômicas do país. À ela caberia coroar o tão defendido progresso, igualando as oportunidades para o desenvolvimento de todos os Homens.

Assim, nessa região de solo fértil, com uma agricultura produtiva, desenvolvendo uma riqueza material aplicada em outros segmentos

¹¹ Documento *No passado, a maçonaria campineira e o ensino* de autoria de Francisco Stolf Netto. Campinas, 13 de fevereiro de 1998. Circulação interna

econômicos, com um “povo” instruído intelectualmente, construir-se-ia a tão propagada – e esperada - civilização.

O discurso defendido, as realizações materializadas através das construções e financiamentos das escolas, as disciplinas oferecidas, o método utilizado, o controle exercido sobre os alunos, fora da escola, indicavam a utilização desta como um instrumento de capacitação e de adequação à uma realidade instaurada a partir dos pressupostos da modernidade.

Nessa sociedade, mesmo com o discurso de que todas as escolas eram para o povo, tentando assim passar a idéia de que não havia diferenças sociais, a existência da divisão social em classes poderia ser visualizada a partir da própria educação.

De um lado, os grandes colégios destinados aos detentores, ou possíveis detentores do poder, de outro, as escolas menores denominadas de populares para aqueles que, não o possuindo, deveriam, através dessas, passar a fazer parte da sociedade. Caberia à escola essa função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstituição histórica das escolas que denominamos populares por serem destinadas aos trabalhadores nacionais livres e escravos e também às crianças, provavelmente filhos destes, pobres, atendeu à nossa intenção de conhecer uma cidade não só da riqueza e da ostentação, mas também de uma outra realidade marcada pela busca de moradias, de trabalho, de lazer, enfim, de relações de sobrevivência típicas daqueles que foram ao longo da história da cidade marginalizados socialmente.

Não só o auge da produção cafeeira e as conseqüentes mudanças tanto econômicas como culturais e sociais, foram as expressões máximas do que apresentamos como o processo de modernização dessa sociedade. As desigualdades, as revoltas e fugas de escravos, as ruas e as construções que ainda carregavam os traços da sociedade anterior, que as elites tentavam negar, também foram apresentadas como contradições dessa modernização.

Essa tentativa, apesar do esforço, apresentou-se bastante limitada em demonstrar o que foi chamado de a “outra cidade”. Para isso, necessitaríamos “ouvir” as vozes daqueles que nela viviam, tarefa difícil,

senão impossível, pois o que nos restou foram apenas as vozes da cidade visível, reconhecida e oficializada pelos documentos encontrados.

Assim, a voz ouvida será sempre a partir do outro, que comandou e ordenou essa cidade, e as interpretações feitas carregarão essa lacuna histórica. Talvez em função disso, essa pesquisa teve uma preocupação, sem desconsiderar as escolas, objetivo maior desse trabalho, em demonstrar, em caracter mais geral, a realidade econômica, social e cultural da época, suas transformações e como essas escolas, gradativamente, acompanharam essas mudanças. A proposta era que, através das relações estabelecidas entre essas diversas esferas sociais, o cotidiano das escolas pudesse ser melhor explicitado.

Essa realidade em transição e a adequação da escola à ela, teve sua expressão no que os estudiosos desse tema denominaram de processo modernizador da sociedade. Essa tentativa, apesar de ter as suas origens numa sociedade agrária, escravocrata e conseqüentemente autoritária e elitista, idealizava elevar o Brasil ao patamar dos países considerados, segundo os homens da época, os mais avançados.

A democracia era citada como uma das principais características desses países, de tal forma que a monarquia era execrada por não oferecer a participação política pressuposta por essa forma de governo.

Os Estados Unidos, a Inglaterra e a França eram constantemente citados como exemplos desse modelo civilizatório e o Brasil como um bom “filho da Europa” deveria seguir os parâmetros de vida e sociedade ditados por esse países.

As idéias de lá, que aqui chegaram, contribuíram para construir o ideário da época que acreditava numa evolução lógica da humanidade. Um país de uma natureza tão exuberante e de um solo tão rico estaria, ajudado pelas ações dos homens, caminhando ordenadamente para a tão propagada

civilização. E seriam essas mesmas idéias que influenciariam as propostas educacionais.

Em Campinas, as escolas populares fundadas, na sua maioria, por fazendeiros e profissionais liberais ligados ao Partido Republicano Paulista defensores dos ideais liberais que almejavam a mudança do regime político considerado arcaico e não condizente com as propostas de modernização da agricultura, do comércio que proporcionaram, ainda que nesse momento de uma forma embrionária, o surgimento da indústria e do sistema financeiro, prenunciavam o que mais tarde se consolidaria como proposta oficial do Estado Republicano.

Esse grupo, a partir da sua ação econômica e política, tinha como premissas do seu poder, a prosperidade vivida pela região que o legitimaria a intervir não só nos limites da cidade mas, também, nos rumos da nação. Esse poder regional, não se restringiu apenas aos empreendimentos econômicos e às atuações políticas e sociais, mas também a apresentação de uma proposta educacional, que colocou Campinas na defesa de uma educação considerada moderna e capaz de atender a realidade da época, marcada pelo discurso do progresso e do desenvolvimento social.

Essa intervenção, que não se restringia apenas ao campo educacional, demonstrou a preocupação desses homens em relação aos problemas enfrentados pela transição pela qual passava essa sociedade. Tanto assim que a educação proposta por eles, para a população pobre, deveria ser, ainda que em nível primário, mais abrangente do que a alfabetização oferecida, inicialmente pela monarquia, e para todos.

Ela deveria, segundo as propostas republicanas, ser a mais abrangente possível, abarcando os principais níveis de participação social dessa população. Assim,

“A escola, para ser um poderoso instrumento de civilização- o ensino primário- que em um Estado qualquer, e especialmente em um país livre e

fadado a grandes destinos pela sua pujança e opulência, convém organizar de modo a proporcionar à infância, aos futuros cidadãos uma instrução bastante larga para que os encaminhe às diversas profissões, dando-lhes conhecimentos de que possam tirar proveito na vida prática, e habilitando-os ao cumprimento dos deveres cívicos (...).¹

Essa instrução bastante larga, era a defendida para os pobres. Era a defesa de uma formação básica, diferenciada, para todos. Aqui já não se questionava mais se a educação deveria ser para todos. A defesa dessa proposta já estava consolidada.

Nos discursos encontrados, e alguns aqui demonstrados, nos jornais, almanaques e nos relatórios provinciais, sobre a educação, havia uma unanimidade na defesa da universalização da educação. Para esses homens, ela deveria ser uma das bases de sustentação da sociedade.

No entanto, segundo a nossa análise, essa universalização passava por graus diferenciados, segundo a posição social de cada um. A defesa da escola como equalizadora social, deve ser entendida a partir da igualdade, não plena, mas de oportunidades. À ela cabia oferecer apenas o que era, segundo o entendimento deles, necessário, e possível, a cada um.

As transformações sociais e o acompanhamento da população em relação a essas mudanças foram considerados as grandes necessidades da época.

Evidente que o quadro desestabilizador do final do Império com as fugas e revoltas de escravos, o deslocamento populacional, o grande número de pessoas vagando pela cidade não foram citados por esses homens como parte desse mesmo processo. Alguns poucos estudos, já citados nos capítulos anteriores, apontaram para isso.

¹ *RELATÓRIO SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA, CONSTANTE DO RELATÓRIO GERAL, REFERENTE A 1881, APRESENTADO À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA POR LAURINDO ABELARDO DE BRITO*, In MONTEIRO, R.M. *As elites paulistas e a instrução pública no segundo império. Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889)*. Campinas, SP: UNICAMP/FE. (diss. de mestrado)

Assim, nesta perspectiva, as escolas para os pobres foram construídas, mantidas e defendidas a partir do conhecimento dessa realidade e da defesa de que à educação cabia esse papel de adequação social que seria garantida através da inserção, de forma diferenciada, dessa população na nova ordem burguesa e capitalista que embrionariamente estava sendo instalada no Brasil do final do século.

Os novos postos de trabalho oferecidos pelo comércio, pelo serviço público e pela então indústria nascente, necessitavam de uma mão de obra minimamente capacitada para atender essa nova demanda. Assim, a alfabetização e uma preparação para o trabalho se faziam necessárias.

A perspectiva de mudança do regime político, fez com que esses homens dedicassem um tempo considerável de suas falas à defesa da nação. Assim, a escola deveria, além de alfabetizar, ensinar os direitos políticos dos homens pois esses dois critérios, saber ler e escrever e reconhecer a legitimidade do processo eleitoral, eram essenciais para a participação política.

A partir de 1889, com a Proclamação da República, vários elementos dessa proposta educacional, encontrada nas escolas populares, se consolidaram como oficial.

A defesa da educação para o povo, a preocupação com a formação dos professores, os cursos noturnos visando a população adulta, o ensino prático, a defesa de que a escola deveria encaminhar para a vida, através da preparação para o trabalho e para as atividades cívicas, todas essas propostas fizeram parte daquilo que Rui Barbosa denominou de educação científica.

O discurso do cientificismo, da necessidade de tornar a escola útil para atender à demanda da economia, de formar cidadãos comprometidos com os ideais nacionais assemelhavam-se. Antes da república não se tinha um

Estado considerado legítimo para implementar essas propostas, por isso a ação dos cafeicultores. A partir da mudança de regime, caberia ao Estado essa função, criar no Brasil um sistema nacional de ensino baseado nesses ideais. *“O Estado, chamado para se encarregar da instrução de todas as classes da população, independente de sua condição social, criava os SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO.”* (MACHADO, 1999:103)

REIS (1981), ao estudar uma das reformas educacionais, realizada pelo governo republicano, a implementada em São Paulo, defendeu que foi nesse primeiro momento do regime republicano que se procurou implantar um sistema nacional de ensino baseado numa estrutura de ensino público capaz de consolidar a construção de um Estado democrático. No período de 1890 a 1896, segundo ele, houve um esforço em São Paulo para se criar uma estrutura educacional capaz de atender as aspirações desse novo regime. Esse esforço refletiu-se nas reformas educacionais implementadas no estado.

A primeira reforma educacional republicana foi iniciada pela reestruturação da Escola Normal de São Paulo. A opção por iniciar as mudanças por essa escola, pode ser entendida como a preocupação com a formação de professores, que como já apresentado, eram considerados desqualificados para a nova educação proposta. Essa nova educação foi regulamentada na lei número 88, de 8 de setembro de 1892, que reformou a instrução pública do estado de São Paulo e foi considerada por REIS, como a mais importante e duradoura do período:

“A organização escolar, então implementada, irá marcar duradouramente a evolução do ensino brasileiro, e não só do ensino paulista, pela influência que passou a exercer em outras unidades da federação.” (REIS, 1981:5)

Além da preocupação em criar no estado uma educação nos moldes do cientificismo europeu, base de toda as propostas republicanas, um outro aspecto que se evidenciou nessa lei, foi a participação dos professores em sua elaboração e aplicação. Resgatando um artigo publicado no jornal “O

Estado de São Paulo” , pelo professor Mario de Arantes, percebemos a concordância dele em relação a concepção de educação preconizada pela República,

“Devemos, pois, nós que somos professores públicos, que lutamos pela educação do povo; nós que fazemos da nossa profissão um sacerdócio e não um ganha-pão, devemos, pela nossa parte, auxiliar a lei da reforma na sua execução, procurando interpretar o espírito libérrimo do legislador [...], mesmo com sacrifício daqueles que conhecem como base, como princípio do progresso que leva à civilização que só pode ser perfeita quando tem por alicerce a moral – a educação do povo, mas a educação científica, boa e moralizadora.” (REIS, 198:89)

Essa concordância, e, acima de tudo, a defesa dessas propostas é que garantiriam, pelo menos nesses primeiros anos, a realização de tudo que foi propagandeado nos anos finais do Império.

São Paulo, reduto dos republicanos ligados à cafeicultura, foi o estado pioneiro na implementação de um sistema público de educação, baseado nessas premissas: educação científica, boa e moralizadora. Nesse projeto, conforme já demonstrado, a perspectiva era através da escola difundir os valores republicanos. A escola foi vista como o lugar por excelência da propagação dessa nova visão de mundo. Assim, o anunciado foi praticado, a concepção de educação das escolas populares estudadas foi referendada, e aplicada, pelo governo republicano,

“Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade social e política. Ela passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometéico de civilização da nação brasileira. Nesse sentido, a educação se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológico, científico, social, moral do povo, alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução” (SOUZA, 1996:25)

Essa proposta de educação popular já não era somente a garantida pelas pequenas escolas gratuitas construídas pelos cafeicultores no final do Império e demonstrada nesse trabalho. A partir da república ela foi sistematizada e implementada, primeiro em São Paulo, e depois nacionalmente através, principalmente, da criação dos grupos escolares. Esses, símbolos máximos desse projeto de conformação social, difundidos mundialmente, até hoje marcam a história da educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- AFFONSO, C. M. L., PINTO, M. N. *Culto à Ciência, cento e treze anos a serviço da cultura*. Campinas, SP: 1986, [s.n.]
- ALANIZ, A. G. G. *Ingênuos e libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição 1871-1895*. Campinas, SP: Área de publicações – CMU/UNICAMP, 1997
- ALENCASTRO, L. F. (org.) *História da vida privada no Brasil*. SP: Companhia das Letras, 1997, V. II. CMU/UNICAMP, 1997
- ALMEIDA, J.R.P. *História da instrução pública no Brasil 1500 a 1889*. Trad. Antonio Chizzotti. SP: EDUC; Brasília, DF: INEP/IMEC, 1989
- BARBOSA, I. M. F. *Enfrentando preconceitos. Um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*. Campinas, SP: Área de publicações, CMU/UNICAMP, 1997
- BARBOSA, R. Reforma do ensino e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras Completas*. V. X, T. I e II. RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1946
- _____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras Completas* V. X, T. III e IV. RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1946
- BATISTONI FILHO, D. *Campinas: uma visão histórica*. Campinas, SP: Pontes, 1996
- BARRETO, M. *Vivendo a história de Campinas*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ Autores Associados, 1995
- BARRIGUELLI, J. C. *O pensamento político da classe dominante paulista, 1873-1928*. SP: UFSC, Arquivo de história contemporânea, 1986
- BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. SP: USP, 1959

- BENCOSTA, M. L. A. *Ide por todo mundo: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana 1869-1892*. Campinas, SP: Área de publicações CMU/UNICAMP, 1996
- BEIGUELMAN, P. *Formação política do Brasil*. SP: Pioneira, 1976
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. SP: Companhia das Letras, 1992
- BRESCIANI, M. S. *Liberalismo: ideologia e controle social (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910)*. SP: USP/FFLCH, 1976. (tese de doutoramento)
- BRITO, J. *História da cidade de Campinas*. SP: Indústria Gráfica Saraiva, 1966. 23 V.
- CAMILLO, E. R. *Guia histórico da industria nascente em Campinas (1850-1887)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, CMU/UNICAMP, 1998
- CAMPOS JÚNIOR, T. S. *História da fundação de Campinas. Monografia Histórica do Município de Campinas*. RJ, Serviço gráfico do Instituto Histórico e Estatístico, 1952.
- CANO, W. *Raízes da concentração industrial em São Paulo*. SP: Difel, 1980
- CARTOLANO, M. T. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da república*. Campinas, SP: UNICAMP, 1984 (tese de doutoramento)
- CARVALHO, J. M. *A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. RJ: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996
- _____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. SP: Companhia das Letras, 1990
- CASALECCHI, J. E. *O partido republicano paulista: política e poder (1889-1926)*. SP: Ed. Brasiliense, 1987
- CASTRO, M. F. de. *O debate sobre a educação no jornal 'A Província de São Paulo' entre os anos de 1875-1889*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. (diss. de mestrado)
- CHAIA, J. *Financiamento escolar no segundo império*. Marília, SP: IFCL, 1965
- _____. *Educação brasileira. Índice sistemático da legislação, 1808-1889*. Marília, SP: FFCL, 1965
- CHALHOUB, S. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 1989. (tese de doutoramento)
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. RJ: Forense Universitário, 1982

COSTA, E. V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. SP: Editorial Gribaldo, 1977

COSTA, J.C. *Contribuições à história das idéias no Brasil: (o desenvolvimento da filosofia e a evolução histórica nacional)*. RJ: J. Olympio, 1956

CONSTITUIÇÕES DO BRASIL. RJ: Grafica Editora Aurora. [s.d.]

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. RJ: Francisco Alves, 1980

DUARTE, R. *Campinas de O'utrora*. SP: Typ. Andrade & Mello, 1905

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo; SP: Ed. da USP, 1975. 2 V.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. SP: Ed. da USP / Fundação para o desenvolvimento da educação, 1998

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 3º ed. SP: Kairós, 1983

FERREIRA, S. B. B. X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no final do império (1860-1889)*. Campinas, SP: UNICAMP, 1982. (diss. de mestrado)

GALZERANI, M. C. B. *O almanaque , a locomotiva da cidade moderna: Campinas década de 1870- 1880*. Campinas: Unicamp/FE, 1998 (tese de doutoramento)

GEBARA, A . *Campinas, 1869-1875: republicanismo, imprensa e sociedade*. SP: FFLCH / USP, 1975. (diss. de mestrado)

GOULART, E. *Campinas – ruas da época imperial*. Campinas. SP: Maranata, 1983.

HAIDAR, M. L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. SP: EDUSP / Grijalbo, 1972

HOBBSBAWM, E. J. *A invenção das tradições*. RJ: Paz e Terra, 1984

_____. *A era do capital: 1848-1875*. RJ: Paz e terra, 1988

_____. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. RJ: Paz e terra, 1986

_____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991

- _____. *Sobre História*. SP: Companhia das Letras, 1998
- HOLANDA, S. B., CAMPOS, P. M. (org.) *História geral da civilização brasileira*. T. II: O Brasil Monárquico. Declínio e queda do império. SP: Difusão Européia do Livro, 1971
- HOMENAGEM POSTHUMA A FRANCISCO QUIRINO DOS SANTOS. *Apontamentos biographicos*. Campinas, Typ. A Vapor do Correio de Campinas, 1887, Ed. J. Salles Pinto
- JOMINI, R. C. M. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na república velha*. Campinas, SP: UNICAMP, 1989 (diss. de mestrado)
- KARASTOJANOV, A. M. S. *Vir, viver e talvez morrer em Campinas: um estudo sobre a comunidade alemã residente na zona urbana, durante o II império*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998 (diss. de mestrado)
- LAPA, J. R. do A. *Os cantros e os antros*. SP: EDUSP, 1996
- _____. História de Campinas: tarefa para os próximos dez anos. *Revista de História*, SP: V. 54, N. 107, jul/set., 1976
- _____. (org.) *História política da república: coletânea de ensaios inéditos comemorativa do centenário da República*. Campinas, SP: Papirus, 1990
- _____. Primeiras notas para uma bibliografia da história de Campinas. *Revista de Estudos Históricos*, N. 5 e 6, Marília, SP, 1966
- LEONEL, Z. *Contribuições à história da educação da educação pública: (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)*. Campinas, SP: UNICAMP, 1984
- _____. et al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, CMU / UNICAMP, 1999
- LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. SP: Busca Vida, 1988
- MACHADO, M. C. G. *O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. Campinas, SP: FE / UNICAMP, 1999 (tese de doutoramento)
- MACHADO, M. H. P. T. *Escravos e Cometas: movimentos sociais na década da abolição*. SP: USP/FFLCH, 1991 (tese de doutoramento)
- MACIEL, C. da S. *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1921)*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1987

- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. SP: Cortez, 1996
- MARIANO, J. *Campinas de ontem de ante – ontem*. Campinas, SP: Maranata, 1970
- _____. *História da imprensa em Campinas*. Campinas, SP: Massaioli, 1972
- MARTINS, V. *Nem senhores, nem escravos: os pequenos agricultores em Campinas 1800-1850*. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1996
- MATOS, O. N. de. *Um pouco da história de Campinas*. Campinas, SP: PUC, 1985
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)*. SP: Cia Ed. Nacional, 1939
- MONOGRAFIA HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. RJ: Serviço gráfico do Instituto Histórico e Estatístico, 1952
- MONTEIRO, R.M. *As elites e a instrução pública no segundo império: Brasil percursos da construção da nação (1870-1889)* Campinas, UNICAMP/FE, 1998 (diss. de mestrado)
- MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação: o Colégio Culto à Ciência de Campinas (1860-1892)*. SP: USP / FE, 1981 (diss. de mestrado)
- _____. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo 1873 a 1934*. SP: USP / FFLCH, 1990 (tese de doutoramento)
- MOURA, D. A. S. de. *Saindo das sombras: homens livres no declínio do escravismo*. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1998
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. do. *A pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/ UNICAMP, 1997
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. SP: Loyola, 1987.
- PAULA, C. F. de. *Culto à Ciência: Colégio, ginásio e colégio estadual*. Campinas, SP: 1946, [s.n.]
- PETRONE, M. T. S. *A lavoura canavieira em SP: expansão e declínio (1765 – 1851)*. SP: Difusão Européia do Livro, [s.d.]

- PINTO, M. I. M. *Cotidiano e sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo (1890-1914)*. SP: EDUSP/FAPESP, 1994
- PRADO JUNIOR, C. *História econômica do Brasil*. SP: Ed. Brasiliense, 1977
- PROPOSIÇÕES. Revista Quadrimestral da Faculdade de educação. Campinas, SP: UNICAMP, V. 1(2), julho, 1990
- PUPO, C. M. de M. *Campinas, município do império: fundação e constituição, usos familiares, a morada, a sesmaria, engenhos e fazendas*. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1983
- _____. *Campinas, seu berço e juventude*. Campinas, SP: Academia Campinense de Letras, 1969
- QUEIRÓZ, V. P. de S. *Reminiscência de Campinas*. Campinas, SP: 1951, [s.n.]
- REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*. SP: Cortez / Autores Associados, 1981
- RIBEIRO, A. I. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1996
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. SP: Cortez & Moraes, 1979
- RODRIGUES, J. L. Subsídios para a história do ensino em Campinas. *Monografia História do Município de Campinas*. RJ: Serviço gráfico do Instituto Histórico e Estatístico, 1952
- SAES, D. A Contestação à ordem monárquica no Brasil. *Primeira versão*, n. 49. Campinas, SP: Gráfica do IFCH / UNICAMP, 1992
- SANTA CASA DE MISERICÓDIA DE CAMPINAS: PRIMEIRO CENTENÁRIO. SP: Revista dos tribunais, 1972
- SANTOS FILHO, L. de C., NOVAES, J. N. *A febre amarela em Campinas 1889-1900*. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1996
- SCHAFF, A. *História e verdade*. SP: Martins Fontes, 1995
- SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. SP: Companhia das letras, 1998
- SEMEGUINI, U. C. *Campinas 1860-1980: agricultura, indústria e urbanização*. Campinas, SP: IE / UNICAMP, 1988 (diss. de mestrado)
- SODRÉ, N. W. *Síntese da história da cultura*. SP: Difel, 1982

SOUZA, C. P. de. (org.) *História da educação: processos, práticas e saberes*. SP: Escrituras Editora, 1998

SOUZA, R. F. de. *Educação e tradição: E. E. P. G. 'Francisco Glicério' de Campinas 1897-1997*. Araraquara, SP: FCL / UNESP, 1997

_____. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP / Área de publicações CMU / UNICAMP, 1998

_____. *Templos de civilização. Um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no estado de São Paulo*. SP: FE / USP, 1996 (tese de doutoramento)

TORRES, J. C. de O . *Os construtores do Império. Ideais e lutas do partido Conservador Brasileiro*. SP: Companhia Editora Nacional, 1968

UHLE, A . B. B. Orozimbo Maia: Cultura e política no final do século XIX. *Proposições. Revista Quadrimestral da faculdade de Educação*. Campinas, SP: UNICAMP, V.9, N.1 (25), março, 1999

VALLE, L. do. *A escola e a nação*. SP: Ed. Letras & Letras, 1997

WARDE, M. J. *Liberalismo e educação*. SP: PUC, 1984. (tese de doutoramento)

WITTER, J. S. (Org.). *Idéias políticas de Francisco Glicério*. Brasília/RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa/MEC, 1982

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e a reforma do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990

_____. et al. *História da educação; a escola no Brasil*. SP: FTD, 1994

_____. *Poder político e educação de elite*. SP: Cortez Editora / Autores Associados, 1992

XAVIER, R. C. L. *A conquista da liberdade. Libertos em Campinas na segunda metade do século XIX*. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1996

ZALUAR, A . E. *Peregrinações pela Província de São Paulo (1860-1961)*. SP: Martins, 1913

ZIMMERMANN, M. E. M. *O PRP e os fazendeiros de café*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

DOCUMENTAÇÃO PESQUISADA

1. Almanques (Biblioteca do Centro de Memória da Unicamp)

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1872. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1873. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872

ALMANAK DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO PARA 1873. São Paulo: Imesp, 1872

ALMANACH LITTERARIO DE SÃO PAULO PARA 1876. São Paulo: Typ. da Província de São Paulo, 1875

ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877

ALMANACH POPULAR DE CAMPINAS PARA 1879. Campinas, SP: Typ. da Gazeta, 1878

ALMANACH DO CORREIO DE CAMPINAS PARA 1886. Campinas, SP: Typ. a vapor do Correio de Campinas, 1885

ALMANACH DE CAMPINAS : LITTERARIO E ESTATÍSTICO PARA 1892. São Paulo: Typ. Cordona, 1891

ALMANACH DE CAMPINAS PARA 1908. São Paulo: typ. Casa Mascote, 1907

ALMANACH HISTÓRICO E ESTATÍSTICO DE CAMPINAS PARA 1912. São Paulo: Typ. Casa Mascote, 1911

ALMANACH HISTÓRICO E ESTATÍSTICO DE CAMPINAS PARA 1914. São Paulo: Typ. Casa Mascote, 1913

AMARAL, L. *Campinas, Recordações*. São Paulo: Secção de Obras Raras d'O Estado de São paulo, 1927

AMARAL, L. M. C. A . *A cidade de Campinas em 1900*. Campinas, SP: Imprensa à Vapor Livro Azul, 1899

2. Artigos de jornais (Arquivo “Edgar Leuenroth” da Unicamp)

JORNAL A GAZETA DE CAMPINAS (1870- 1885): Campinas, SP

3. Fundação e organização das escolas

ESTATUTOS DA SOCIEDADE CORRÊA DE MELLO. Fundada em Campinas e aprovados pelo Governo Provincial em 11 de fevereiro de 1881. Campinas, Typ. da Gazeta de Campinas, 1881 (Biblioteca da Centro de Memória da Unicamp)

STOLF NETTO, F. *Grande benemerita, benfeitora, sublime, augusta e respeitável loja simbólica "independência": Um pouco de seu passado e seus obreiros.* Campinas, SP: 1999 (Circ. interna da Loja Maçônica Independência – biblioteca dessa mesma Loja)

_____. *No passado, a maçonaria campineira e o ensino.* Campinas, SP: 1998 (Circ. interna da Loja Maçônica Independência – biblioteca dessa mesma Loja)

_____. *Uma escola noturna.* Campinas, SP: 1986 (Circ. interna da Loja Maçônica Independência – biblioteca dessa mesma Loja)

4. Legislação educacional

COLLEÇÃO DE LEIS PROMULGADAS PELA ASSEMBLÉA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO DESDE 1835 ATÉ 1888. São Paulo: Typ. Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1808 (Arquivos Históricos do Centro de Memória da Unicamp)

5. Legislação municipal

CÓDIGOS DE POSTURAS DA CAMARA MUNICIPAL DA CIDADE DE CAMPINAS. Typ. Campineira, 1864 (Biblioteca do Centro de Memória da Unicamp)

RELATÓRIO APRESENTADO À CAMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Sobre os serviços sanitarios e instrucção publica relativo ao periodo de 9 de Janeiro a 30 de julho do corrente anno pelo Dr. Antonio Alvares Lobo. Campinas, SP: Typ. a Vapor Livro Azul-Castro Mendes & Irmãos, 1893 (Arquivo da prefeitura municipal de Campinas)

RELATÓRIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Sobre a instrução pública. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 1919 (Arquivo da prefeitura municipal de Campinas)

ANEXOS

1. Estatutos da Sociedade Corrêa de Mello

ESTATUTOS DA SOCIEDADE CORRÊA DE MELLO

Estatutos da sociedade Corrêa de Mello. Fundada em Campinas e aprovados pelo Governo Provincial em 11 de fevereiro de 1881. Campinas, typ. da “Gazeta de Campinas”, 1881

Laurindo Abelardo de Brito, presidente da provincia de S. Paulo, etc.

Faço saber aos que esta carta virem que sendo-me presente os estatutos da “Sociedade Corrêa de Mello”, fundada na cidade de Campinas, e verificado que nenhum de seus artigos se oppõe ás leis em vigor e nem offerece inconveniente algum, resolvi, em virtude da attribuição que me confere o artigo 27 paragrafo 2º do decreto n. 2711 de 19 de dezembro de 1860, approvar os referidos estatutos.

Mando, portanto, que os mesmos estatutos sejam observados pela referida sociedade, e que as autoridades, a quem pertencer, os cumpram e façam cumprir como nelles se contêm.

Dada no palacio do governo de S. Paulo, aos onze dias do mez de Fevereiro de mil oitocentos e oitenta e um.

Laurindo Abelardo de Brito.

Carta pela qual v. Ex. Approva os estatutos da “Sociedade Corrêa de Mello”, fundada na cidade de Campinas, como acima se declara.

Para v. Ex. Vêr.

Firmino de Moraes pinto, a fez.

Por despacho de s. Ex. De 9 de Fevereiro de 1881.

José Joaquim Cardoso de Mello.

ESTATUTOS DA SOCIEDADE CORRÊA DE MELLO

CAPITULO I

DA SOCIEDADE E SEUS FINS

Art. 1 - Fica creada nesta cidade uma associação denominada - Sociedade Corrêa de Mello - com o fim de promover a instrucção popular.

Art. 2 - Tem a sociedade por principal objetivo manter cursos publicos de instrucção primaria gratuita, para ambos os sexos, no edificio construido pelo povo com esse destino, em homenagem à memoria de Joaquim Corrêa de Mello.

Paragrafo unico. Abrangerão os cursos sustentados pela Sociedade, o ensino completo da lingua portugueza, de arithmetica e algebra até equações do 1 grau inclusive, de geographia geral de historia do Brazil.

Art. 3 - Comprehende-se mais ou menos nos fins da associação a diffusão de noções geraes sobre direito publico e hygiene; o ensino sera organizado, passando a fazer parte do programma escolar, desde que os recursos sociaes possam conportar taes despesas, ou que professores gratuitos se encontrem para reger essas cadeiras.

Art. 4 - Esforçar-se-ha ainda a Sociedade em diffundir a instrucção, pela criação de novas escholas e pela de uma bibliotheca em que se facilite ao publico a leitura dos bons autores.

CAPITULO II DA ADMINISTRAÇÃO DA SOCIEDADE

ART.5 - A administração da Sociedade será confiada a uma directoria composta de cinco membros, eleitos em assembléia geral, por escrutinio secreto.

Art. 6 - A eleição da directoria será annual, salvo a caso de demissão ou vaga por fallecimento.

Art.7 - Compôr-se-ha a directoria de - presidente, vice- presidente, 1 secretario, 2 secretario e thesoureiro.

Art. 8 - À directoria compete:

P. 1º - Velar pelos interesses da Sociedade promovendo a realização dos seus fins.

P. 2º - Convocar a assembléia geral da Sociedade, quando fôr necessario, por si ou a requisição dos socios.

P. 3º - formar a mesa da mesma assembléa.

P. 4º - Administrar o patrimônio da Sociedade, representando-a em todos os atos e contractos, arrecadando os valores que lhe pertencerem, fazendo aquisição de bens moveis e imóveis, segundo as necessidades sociais, e alheando os que se tornarem dispensáveis ou imprestáveis.

P. 5º - Determinar o orçamento das despesas ordinárias e extraordinárias, e ordenar os pagamentos necessários.

P. 6º - Crer cursos de ensino superior, quando sejam requeridos por alunos contribuintes em numero sufficiente para cobrirem, com suas contribuições, as despezas que hajam de acarretar os mesmos cursos.

P. 7º - Organizar cursos livres de sciencias naturaes, como physica, chimica, geologia e desenho aplicado as artes, no caso em que, havendo quem se proponha a fazel-os, da sua criação não possa vir compromettimento para os interesses especiaes da Sociedade, nem dispendio de seus fundos.

P. 8º - Promover a organização dos cursos de que trata o art. 3 desses estatutos.

P. 9º - Criar aulas nocturnas de instrucção primaria, logo que seja compativel com os recursos sociaes.

P. 10º - Formar o plano de estudos e organizar a divisão dos cursos segundo o methodo mais adequado ás necessidades do ensino e á boa economia dos fundos sociaes.

P. 11º - Contractar professores para os cursos que tiver de manter, e bem assim aos demais empregados de que hover mister, arbitrando à uns e outros ordenados; e demittil-os quando não cumpram o que lhes é preceituado nos presentes estatutos ou deixem de dar execução ao que, não estando estatuido pela mesma directoria, lhes for indicado.

P. 12º - Fixar a pensão dos alumnos contribuintes de que trata o art. 43.

P. 13º - Marcar o dia de abertura e de encerramento das matriculas.

P. 14º - Marcar o dia de abertura e de encerramento dos cursos.

P. 15º - Organizar o programma para os exames e deternimar os dias e horas em que deverão ter lugar.

P. 16º - Determinar quaes os alumnos que deverão ser premiados, conforme o disposto no art. 61.

P. 17º - Marcar o dia da distribuição dos premios a presidir a este acto solemne.

P. 18º - Formar os modelos para as cartas que hão de ser conferidas aos alumnos, conforme o disposto no art. 58.

P. 19º - Executar e fazer executar estes estatutos e as deliberações da assembléa geral.

Art. 9 - Ao presidente compete:

P. 1º - Convocar a directoria , dirigir os seus trabalhos e presidir as secções da assembléa geral.

P. 2º - Representar a sociedade por si ou por seu procurador nos negocios judiciais com autorização para demandar activa ou passivamente e receber as citações dirigidas á sociedade.

P. 3º - Receber os requerimentos dos pretendentes á matricula, numerando-os, para despachal-os de conformidade com o preceituado no art. 78.

P. 4º - Rubricar todos os livros sociaes.

P. 5º - Velar pelo cumprimento destes estatutos e pela execução das deliberações da directoria e da assembléa geral.

Art. 10 - Ao vice-presidente compete:

Paragrafo unico. Substituir o presidente em todos os seus impedimentos.

Art. 11 - Ao 1º secretario compete:

P. 1º - Fazer toda a escripturação relativa ao expediente e correspondencia da Sociedade e o lançamento das actas das sessões da directoria e da assembléa geral, em livros especiaes.

P. 2º - Ter em boa guarda os livros, documentos e mais papéis da Sociedade.

Art. 12 - Ao 2º secretario compete;

P. unico - Fazer as vezes do 1º em tudo.

Art.13 - Ao thesoureiro compete:

Paragrafo unico - Arrecadar os rendimentos da Sociedade e applical-os segundo as instrucções da directoria; guardar a caixa da Sociedade, e fazer a escripturação respectiva; notar as faltas de cumprimento do disposto na segunda parte do art. 43, para se cumprir o regulado pelo art. 41.

Art. 14 - A directoria se reunirá sempre que o exigirem os interesses da Sociedade.

Art. 15 - A directoria poderá funcionar estando presentes apenas 3 de seus membros, uma vez que preceda aviso a todos; aviso que só poderá ser dispensado no caso de extrema urgencia, e no de ausencia de seus membros para fóra do municipio, quando a demora possa trazer prejuizos aos interesses sociaes.

Art. 16 - As decisões serão tomadas por maioria de votos, attribuindo-se ao presidente, em casos de empate, o voto de qualidade, além do que lhe compete como director.

Art. 17 - Os poderes da directoria durarão por espaço de uma anno, a contar do dia da posse; findo o qual apresentará ella á assembléa geral um relatorio minucioso de tudo o que de mais importante tiver occorrido na esphera da sua administração, e principalmente circumstancial-o em relação ao movimento dos cursos.

Art. 18 - No caso de demissão ou morte ou impedimento por mais de um mez, de qualquer dos membros da directoria, os outros directores chamarão para substituí-lo o que tiver obtido maior numero de votos para o logar da vaga; na falta designação um outro, que servirá até que em assembléa geral seja eleito o substituto na forma do art. 31.

Art. 19 - Além da directoria se elegerá em assembléa geral, pelo mesmo systema e pela mesma época, uma commissão de tres membros, denominados inspectores de curso.

Art. 20 - Aos inspectores compete:

P. 1º - Intervir directamente na vida organica da escola, provendo ás necessidades que de momento appareçam, e não tenham sido previstas pela directoria.

P. 2º - Velar zelosamente pela boa marcha dos cursos.

P. 3º - Ouvir aos professores a respeito da conducta dos alumnos, e aconselhal-os no modo de corrigil-os, auxiliando-os neste sentido.

P. 4º - Tomar conhecimento, como juiz supremo, das faltas graves commettidas pelos alumnos, concertando como o professor respectivo quanto á punição que lhes deva ser imposta.

P. 5º - Inquerir do procedimento dos professores quanto ao modo porque desempenham as obrigações do magistério.

Art. 21 - Na hypothese de faltas graves commettidas pelos alumnos, o meio de correcção a empregar, em que se tiverem accordado o inspector e o professor respectivo, será por aquele indicado á directoria a cujo conhecimento deve ser levado o caso.

Art. 22 - Quando o inspector verifique em algum dos professores falta de exacção no cumprimento dos seus deveres, ou porque seja pouco assiduo ás aulas, ou porque deixe de prolongal-os pelo tempo fixado no contracto, advertil-o ha primeiramente do abuso commettido e, em caso reincidencia communicará o facto á directoria para providenciar a respeito.

Art. 23 - No caso de que as faltas dos professores sejam commettidas por motivo de moléstia, o inspector o communicará á directoria, que providenciará de modo a que o ensino não soffra.

Art. 24 - A fiscalisação do estabelecimento será exercida alternadamente pelos inspectores, durando cada exercicio 2 mezes. Findo este praso organizará aquelle, cujo exercicio tiver decorrido, um relatório minucioso sobre todos os assumptos concernentes ao ensino, comprehendidos na esphera da sua jurisdição, apresentando as modificações do plano de estudos seguido no estabelecimento que mais convenientes lhe parecerem, para o bom andamento dos cursos e aproveitamento dos alumnos.

Art. 25 - A sucessão dos inspectores na fiscalisação da escola se fará pela ordem da votação; caso sejam igualmente votados os membros da commissão, regular-se-ha pelo accordo que fizerem entre si.

Art. 26 - No caso de vaga por demissão ou morte de qualquer dos membros da commissão, se providenciará como fica disposto no art.18, relativo á directoria.

CAPITULO III DA ASSEMBLÉA GERAL

Art. 27 - A assembléa geral é a reunião de socios effectivos, feita por convocação geral, e a que compareçam pelo menos vinte dos mesmos associados.

Art. 28 – Haverá duas sessões ordinarias da assembléa geral no principio do anno social: A primeira para a eleição da directoria e inspectores dos cursos, prestação de contas e outros assuptos de interesse social; a segunda para a discussão das conta da directoria anterior e posse da nova directoria.

Art. 29 – Além das reuniões ordinarias, funcionar á a assembléa geral sempre que exigirem os interesses sociaes.

Art. 30 – Nas suas decisões prevalecerá a maioria dos votos dos membros presentes.

Art. 31 – A assembléa geral regularmente convocada e constituida representa a Sociedade; cuas [suas] decisões são obrigatórias para todos os sócios.

Art. 32 – A assembléa geral poderá desfazer qualquer acto da directoria e cassar os seus poderes.

Paragrafo único – A sessão em que se houver de discutir a revogação dos poderes, deverá ter logar oito dias depois de feita a proposta; a votação para esse effeito deverá representar a maioria absoluta dos socios, contatos os presentes e ausentes.

Art. 33 – Além da directoria e inspectores dos cursos, serão tambem eleitos em assembléa geral os substitutos para o preenchimento das vagas que se derem por morte ou demissão dos directores.

CAPITULO IV DOS SOCIOS

Art. 34 – Compõe-se a sociedade de socios effectivos e fundadores.

Art. 35 – Será socio effectivo quem fizer inscrever seu nome no livro dos socios, e contribuir para a realisação dos fins sociaes, com a annuidade de vinte e quatro mil réis.

Art. 36 – Serão socios fundadores aquelles dos effectivos que se tiverem feito inscrever até a sessão da installação e os que concorrido para a construcção do monumento.

Art. 37 – Por decisão da assembléa geral da Sociedade poderá ser concedido o titulo de socio honorario á pessoa que se distinguir por serviços prestados á associação ou á instrucção publica.

Art. 38 – Também por decisão da mesma assembléa poderão ser considerados benemeritos os socios que fizerem á associação donativos de quantia superior a 500\$000 ou lhe prestarem outros relevantes serviços.

Art. 39 – São prerogativas dos socios effectivos:

P. 1º – Ser elegivel para qualquer dos cargos da eleição da Sociedade.

P. 2º — Intervir na direcção dos negocios sociaes pelo direito do voto e pelo da apresentação e discussão de projectos nas assembléas geraes da Sociedade.

P. 3º – Provocar a convocação da assembléa geral, requisitando-a á directoria, uma vez que motive o objecto da requisição e o apresente assignado por cinco sócios.

P. 4º – Influir para o bom andamento dos cursos andamento dos cursos mantidos e organisados pela sociedade por meio de reclamações dirigidas aos poderes incumbidos da sua direcção.

P. 5º – Tomar conhecimento do arquivo social.

Art. 40 – Não se poderão eximir os socios effectivos dos cargos e commissões pra que foram eleitos, salvo havendo motivo justificado.

Art. 41 – o socio que não estiver quite com a caixa social, trez mezes antes da reunião ordinaria da assembléa geral, perderá o direito de voto nas deliberações da mesma assembléa.

Art. 42 – As reclamações dos socios em relação ao funcionamento dos cursos, serão dirigidas á directoria, que tomará conhecimento do assumpto. No caso de não ser attendido, poderá o socio recorrer para a assembléa geral.

Art. 43 – Perderá a qualidade de socio o que deixar de concorrer com a annuidade a que se obriga pelos presentes estatutos apesar de já Ter sido tres vezes avisado e com intervallo de 8 dias pelo encarregado da arrecadação dos rendimentos sociaes.

Art. 44 – A annuidade poderá ser remida, mediante uma quantia que produza rendimento equivalente.

CAPITULO V DA ESCOLA

Art. 45 – Abrangerá o curso escolar o ensino completo das materias mencionadas no art. 2º destes estatutos, e será dividido em dous annos, com as denominações de 1º e 2º anno, no ultimo dos quaes o ensino será mixto entre os dois sexos.

Art. 46 – Além deste curso geral, cuja criação e manutenção constituem objectivo principal da Sociedade, serão tambem abertos, desde que para esse fim se reünam as condições requeridas por estes estatutos, os cursos especiaes de tratam o art. 3 e §§ 6º e 7º do art. 8, cuja organização fica a cargo directoria.

Art. 47 – Serão tambem creadas, conforme o dispõe o § 9º do mesmo art. aulas nocturnas, especialmente organisadas para a instrucção dos adutos, artistas trabalhadores á cuja matricula só se admittirão individuos que por suas circumstancias não possam frequentar as aulas diurnas.

Estes cursos nocturnos se regularão por tudo que fica disposto nestes estatutos.

Art. 48 – No fim de cada anno haverá exame dos alumnos do curso escolar propriamente dito, cujos nomes se acharem incluidos na lista dos habilitados a prestal-o, que pelos seus respectivos professores professores deverá ser apresentado á directoria, logo que seja marcado o dia do encerramento das aulas. Os alumnos cujos nomes não forem contemplados na lista por não se acharem habilitados em todas as materias do curso, poderão entretando requerer exames daquellas materias em que os professores o julgarem aptos a soffrel-o .

Art. 49 – Os exames sobre as diversas materias do curso se farão em separado e constarão de duas provas – uma escripta e outra oral.

Art. 50 – Nos exames não haverá pontos dados com antecedencia.

Art. 51 – Serão os exames presididos pelo juiz de direito da comarca, por representante da camara municipal e pelo inspector da instrucção publica – que para esse fim serão convidados- pelo presidente da directoria e pelos seus tres inspectores.

Paragrafo único – Em falta dos funcionarios publicos acima declarados, a directoria convidará á cidadãos em numero correspondente aptos para supprirem a sua falta.

Art. 52– Serão examinadores dous professores estranhos ao estabelecimento, e dois mais bem reputados.

Art. 53 – Terá voto no julgamento das provas, a mesa constituida como se acha determinada no art. 49.

Art. 54 – As provas serão julgadas por escrutinio secreto, a respeito de cada turma de alumnos que tiver concluido o exame, e em relação a cada materia.

Art. 55 – As approvações serão de tres graus – simples, plena e com distincção.

P. 1º – As do 1º grau serão traduzidas pela votação que representar a maioria dos juizes.

P. 2º – As do 2º pela unanimidade de votos no primeiro escrutinio e votação incompleta no 2º .

P. 3º – As do 3º por duas votações unanimes.

Art. 56 – A approvação dá direito ao alumno á matricula no curso superior.

Art. 57 – A reprovação em todas as materias do curso, veda ao alumno o accesso ao curso superior.

Art. 58 – A approvação em todas as materias do curso secundario dá direito ao alumno a um certificado ou carta que lhe será entregue pela directoria. Esta carta que será assignada pelos membros da directoria, e bem assim pelas outras pessoas que tiverem constituido a mesa julgadora, de que trata o art. 49, especificará as notas de approvação e outros titulos escolares pelos quaes o alumno se recomende á estima publica.

Art. 59 – O alumno reprovado em uma só materia do curso primario, poderá frequentar o superior mas não será admittido ao exame deste antes de ter a approvação que lhe faltou no primeiro.

Art. 60 – terminados os exames será marcado o dia e a hora para a distribuição dos premios; acto solemne que será presidido pela directoria da Sociedade com o conselho de inspeccoria e todo o professorado.

Art. 61 – A approvação plena e com distincção dá direito a um premio na distribuição.

Art. 62 – Haverá em cada anno um primeiro e um segundo premio.

P. 1º – Fará jus ao primeiro premio o alumno que obtiver distincção em todas as materias do anno, e cujo procedimento escolar tiver sido irreprehensivel.

P. 2º – Fará jus ao segundo premio o alumno que obtiver, pelo menos, approvação plena em todas as materias do anno, e cujo procedimento houver sido irreprehensivel.

P. 3º – No caso de igualdade de direito aos mesmos premios se solverá a preferencia pelas notas do curso, pelo grau de aptidão intellectual e pelas notas de comportamento. A directoria compete resolver sobre o assunto.

CAPITULO VI DOS PROFESSORES

Art. 63 – Os professores, como já foi estatuido, serão contractados pela directoria. Esta se esforçará por contractar para ao curso primario um professor para reger a cadeira do sexo feminino e uma professora para reger a do sexo masculino.

Art. 64 – Os professores serão obrigados a executar fielmente o plano de estudos que a directoria organizar, não só em relação ás materias ensinadas nas aulas, mas ainda em relação ao horario que as regular.

Art. 65 – Os professores assignarão, ao entrar no estabelecimento, o livro de presença que ficará a guarda do zelador e sob a fiscalisação do inspector em exercicio.

Art. 66 – O professor que faltar mais de tres vezes em um mez, perderá em seu ordenado a parte proporcional aos dias em que tiver faltado, salvo o caso de molestia comprovada.

Art. 67 – Os professores zelarão dos alumnos, mantendo a ordem e a disciplina, não só durante as aulas, como nos intervallos de estudo ou de recreio.

Art. 68 – O professor é juiz das faltas de seus alumnos e responsavel immediato pela conducta delles.

Art. 69 – Os professores só podem applicar correcções Moraes aos seus alumnos, devendo esta ser de tal natureza que não offendam ao melindre da boa educação.

Art. 70 – No caso em que algum alumno commeta uma falta grave, de modo a ser mister uma correcção energica o professor scientificará disto ao inspector em exercicio a quem compete em tal caso providenciar.

Art. 71- O professor é obrigado a apresentar ao inspector em exercicio um mappa bimensal de suas aulas, pelo qual se possa verificar qual a assiduidade, grau de aproveitamento e conducta de seus alumnos.

Art. 72 – Os professores sendo obrigados a seguir as instrucções da directoria, no exercicio de suas funcções poderão entretanto recorrer para a assembléa geral no caso de imposição vexatoria.

Art. 73 – Os professores do curso escolar propriamente dito, e dos cursos que possam vir a existir, serão obrigados a fiel observancia destes estatutos.

CAPITULO VII DOS ALUMNOS

Art. 74 – Os cursos sustentados pelos cofres sociaes são especialmente creados para o ensino de alumnos pobres, de ambos os sexos; caso porém o numero dos pretendentes pobres seja menor que o dos alumnos que se tiver deliberado admittir, e só nesse caso admittir-se-hão tambem alumnos contribuintes.

Art. 75 – As pessoas que pretenderem um logar de alumno, requererão a matricula ao presidente da directoria.

Paragrafo único – Para os cursos livres de que se trata o art. 8 § 7 não se exige matricula.

Art. 76 – A admissão gratuita será concedida na seguinte ordem de preferencia: 1^o aos orphams; 2^o aos filhos ou tutelados dos servidores do estado, que por sua punição pecuniaria não possam de outro modo dar-lhes educação; aos que não estiverem nestas condições.

Paragrafo único – em igualdades de condições se regulará a preferencia pela ordem em que forem apresentados os requerimentos.

Art. 77 – Os que pretenderem a admissão gratuita deverão provar o seu direito e bem assim os seus titulos de preferencia, se acharem-se no 1^o ou 2^o do art. anterior. Ao presidente compete resolver a respeito.

Art. 78 – A admissão de alumnos contribuintes nos casos em que puder ter logar será concedida regulando-se a preferencia pela ordem chronologica da apresentação dos requerimentos.

Art. 79 – Nenhum privilegio ou direito de preferencia caberá aos socios em relação á matricula de seus parentes, protegidos ou tutelados.

Art. 80 – Todo o alumno a que se facultar a matricula será examinado pelos professores que designarão o anno em que poderá cursar.

Art. 81 – Os alumnos não contribuintes terão direito de frequentar os cursos superiores uma vez que pela directoria seja reconhecida a sua aptidão.

Art. 82 – Todos os alumnos devem estricta observancia aos preceitos dos professores.

Art. 83 – O alumno que faltar ás aulas dous mezes seguidos, sem ser por motivo de enfermidade grave, justificada por attestados medicos perderá o direito ao exame annual.

Art. 84 – O alumno que faltar tres mezes seguidos perderá direito á frequencia dos cursos.

Art. 85 – Serão punidos com a pena de expulsão:

P. 1^o – Os alumnos que reincidirem em faltas graves, apesar das advertencias dos professores e inspectores.

P. 2^o – Os que pelo seu procedimento moral manifestarem educação incompativel com os deveres que convem observar em cursos de ensino mixtos, resistindo as admoestações, e correcções que receberem.

Art. 86 – O alumno que se distinguir por seu bom comportamento fará jus a uma menção honrosa, na acta da sessão solemne de distribuição de premios, além da vantagens que lhe resultarem das provas exhibidas em seus trabalhos escolasticos.

Art. 87 – O alumno pobre cuja assiduidade se tornar notoria e tiver obtido a menção honrosa de que trata o art. antecedente, receberá em sessão solemne premio chamado de animação, que será em especie determinado pela directoria, podendo ser constituido por uma doação pecuniaria.

Art. 88 – Os alumnos contribuintes pagarão trimensalmente adiantadas as suas pensões.

Art. 89 – As pensões pagas revertem sempre em beneficio do cofre social ainda quando o alumno abandone o curso antes de findo o trimestre pago.

CAPITULO VIII DO ZELADOR

Art. 90 – Haverá um zelador de nomeação da directoria.

Art. 91 – Ao zelador compete:

P. 1^o – Ter sob sua guarda o archivo social, cujo exame franqueará aos socios no proprio estabelecimento.

P. 2^o – Abrir a casa para o começo das aulas e fechal-as ao terminar-se o trabalho diario.

P. 3^o – Permanecer cada dia no estabelecimento enquanto durarem os cursos.

P. 4º – Fazer assignar aos professores os livros de presença, nos dias de aula em que se apresentarem para leccionar.

P. 5º – Exercer a mais severa vigilancia sobre os alumnos nas horas de entrada e de sahida, para impedir agglomerações, alaridos e outras inconveniencias.

P. 6º – Ter sua guarda as chaves dos aposentos reservados afim de impedir a presença de mais de um alumno ao mesmo tempo nesses logares.

P. 7º – Zelar de todos os utensilios do estabelecimento.

Art. 92 – Não consentirá o zelador sob qualquer pretexto em que sejam retirados do estabelecimento livros, documentos, manuscriptos, impressos e de quaesquer utensilios em geral, seja quem fôr a pessoa que pretenda fazel-o, sem exceptuar os socios.

CAPITULO IX DA CAIXA DA SOCIEDADE

Art. 93 – A' caixa da Sociedade que ficará ao cargo do thesoureiro, serão recolhidos:

P. 1º – Os rendimentos provenientes do patrimonio que a Sociedade adquirir.

P. 2º – As annuidades dos socios.

P. 3º – As contribuições pagas pelos alumnos [pensionistas] porcionistas.

P. 4º – Os donativos feitos á associação.

Art. 94 – Dos valores que, por meio dessas diversas fontes, a Sociedade venha a adquirir, reserva-se-há uma parte para a formação de um patrimonio social. Este patrimonio pelo qual ficará o thesoureiro como unico responsavel, será empregado pela directoria, do modo o mais adequado aos interesses e fins sociaes. Constituir-se-há:

P. 1º – Das contibuições dos socios.

P. 2º – Dos donativos feitos á Sociedade.

Art. 95 – Haverá mais uma caixa especial denominada caixa dos premios de animação, á qual serão recolhidos os donativos constantes em livros e dinheiro, cujo producto se reservará especialmente para os alumnos e professores que no cumprimento de seus deveres se distinguirem.

Art. 96 – Somente em casos extraordinarios a Sociedade lançará mão para a manutenção de seus cursos, de recursos provenientes de outra fonte que não sejam a annuidade dos socios e contribuições dos alumnos.

Art. 97 – Na hypothese de dissolução da Sociedade reverterá o saldo que existir em caixa em favor da instrucção publica do municipio de Campinas.

CAPITULO X DAS DISPOSIÇÕES FINAES

Art. 98 – A reforma destes estatutos só poderá ser resolvida de anno em anno.

Art.99 – Os regulamentos para os cursos primario e superior serão organisados pela directoria.

Campinas, 7 dr Fevereiro de 1881.

MANOEL DA SILVA MENDES.

VISCONDE DE INDAIATUBA.

CANDIDO BARATA.

ANTONIO CARLOS DE MORAES SALLES.

M. F. CAMPOS SALLES.

Contem estes estatutos 16 folhas que estão por mim numeradas e rubricadas com a rubrica de que uso. – Cardoso de Mello.

Secretaria do governo de S. Paulo, 8 de março de 1881.

José Joaquim Cardoso de Mello.

2. Indicativos para pesquisa: resgate da legislação educacional da província de São Paulo

Ao estudarmos as escolas populares fundadas em Campinas, na segunda metade do século dezanove, percebemos que todo o discurso das elites ligadas aos cafeicultores da região fundamentava-se na inexistência de uma política educacional da monarquia para as províncias.

Na tentativa de confirmarmos essas alegações, resolvemos investigar se de fato existiram, ou não, iniciativas governamentais nessa área. Nessa busca, nos deparamos com um riquíssimo material referente à legislação provincial. Nele encontramos as leis educacionais sancionadas tanto pela assembléia provincial como pelos presidentes da província de São Paulo.

São atos, decretos e leis que dispõem desde a dispensa de um professor até a reformulação completa do sistema escolar.

Todo esse material está a disposição no Centro de Memória da Unicamp, nos arquivos históricos, que possui as leis referentes aos anos de 1808 até 1888.¹

Na pesquisa inicial detectamos que as leis educacionais encontradas, iniciavam-se no ano de 1836 e encerravam-se em 1884. Como pretendíamos prosseguir até 1889, após 1884, utilizamos-nos dos textos de Primitivo Moacyr que apresenta e comenta essa legislação até 1889.²

Esse material, sobre a legislação educacional das províncias, ainda não especificamente explorado, guarda, entre tantas outras coisas, as origens da escola pública paulista. Por percebemos a complexidade que envolveria essa análise preferimos apenas indicar algumas possíveis interpretações que o conjunto dele comporta.

Inicialmente pensada para compor o corpo dessa dissertação, através de um capítulo, essas análises transformaram-se nesse anexo que propõe ser uma proposta indicativa para um estudo que pretendemos realizar, como continuidade dessa pesquisa, num trabalho futuro de doutoramento.

Mesmo realizando uma análise extremamente superficial dessa legislação, podemos perceber um certo acompanhamento dela em relação ao que propunha os que a criticavam.

Isso, pode ser demonstrado principalmente em relação a alguns itens como a ampliação das disciplinas ao longo do período, que atendia ao que era considerado essencial para a formação da população, ao método que também partia desse pressuposto, a criação de escolas noturnas com cursos voltados para a população adulta, entre outros.

Assim, críticas ao mesmo tempo que descaracterizavam as escolas públicas existentes, também serviram de modelos para uma tentativa, por parte do governo monárquico, no caso os provinciais, de acompanhar o que se considerava de mais avançado na época.

¹COLLEÇÃO DE LEIS PROMULGADAS PELA ASSEMBLÉA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO DESDE 1835 ATÉ 1888. Typ. Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1808

²MOACYR, P. *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)*. SP: Cia Ed. Nacional, 1939

Consideramos como ponto de partida o Ato Adicional de 1834 que, conforme estudos realizados por diversos autores, descentralizou o poder público criando as assembleias provinciais que tinham como responsabilidade legislar sobre toda a vida política, administrativa, econômica e judiciária da província.

A educação também passou a configurar-se como responsabilidade provincial. Como a proposta era conhecer as propostas educacionais da província de São Paulo, entendemos que essa lei pode ser considerada um marco inicial significativo nesse estudo.

A Assembleia legislativa competia dispor,

“sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promove-la, não comprehendendo as faculdades de medicina, os cursos juridicos, academias actualmente existentes, e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral.”³

Apesar das controvérsias que a interpretação dessa lei gerou, pois alguns defendiam que as responsabilidades sobre os graus da instrução não apresentavam-se de uma forma clara, o poder central, na prática, não atuou na elaboração, construção ou manutenção das escolas primárias existentes na província.

Em relação ao ensino secundário, manteve algumas aulas isoladas e atuou na criação de um colégio no município da Corte considerado padrão para os demais: O Colégio Pedro II.

Mesmo com a responsabilidade, na época entendida como das províncias, de atuar na instrução primária e secundária, as iniciativas neste sentido foram sempre muito tímidas. Em relação a primária, a partir de 1846, encontramos leis gerais que a regularia até a proclamação da república.

No que dizia respeito à secundária, nenhuma com a perspectiva de organização geral, apenas algumas que criavam ou fechavam cadeiras de latim, francês e gramática latina. Sem atuação oficial nesse segmento, em São Paulo, até o final do império, ele se encontrará totalmente nas mãos dos particulares, atendendo a formação dos filhos das elites cafeicultoras, que

³ Ato Adicional. Lei de 12 de agosto de 1834. Apud FERREIRA, 1982: 227

não precisavam do ensino público primário pois, esse, as próprias famílias asseguravam.

A partir dessa data, as leis provinciais decretadas, e aqui apresentadas, foram somente as relativas ao ensino primário.

A primeira lei provincial que deveria regular a instrução primária provincial foi decretada somente doze anos depois do Ato Adicional, neste período nenhuma lei geral foi criada para garantir a organização escolar, somente leis específicas foram promulgadas como a de criações de cadeiras de primeiras letras, sobre ordenados e gratificações de professores, e uma outra que estabelecia castigos “moderados” aos alunos.⁴

Em 1846, a sua decretação, tinha como objetivo regular em conjunto a instrução primária na província (MOACYR, 1939) e criar uma escola normal para formação de professores.

Em relação ao currículo, propunha o mesmo do decreto de 1827, apenas acrescentou o que foi chamado de segunda aula que deveria ensinar aos meninos, noções de história e geografia geral e do Brasil, além de ciências físicas aplicadas à vida. Às meninas, história, geografia e música.

No que dizia respeito à inspeção e fiscalização dessas escolas, criou-se uma comissão composta de *“três cidadãos residentes no lugar, um nomeado pelo governo, e dous pela camara municipal, sendo um sacerdote, o qual poderá ser o parocho”*.⁵

Nesta comissão estavam representados além da sociedade civil, o governo provincial, o local e a igreja. À ela competia, visitar as escolas, verificar a freqüência e as condições de ensino dos alunos, a realização dos exames finais, o trabalho dos professores, inclusive atestando-os para recebimento dos seus vencimentos.

Além da criação e regulamentação das escolas primárias, estabeleceu, também, uma escola normal na capital da província. A preocupação com a formação dos professores aparecia na legislação, pois as eles se creditavam os débitos da deficiência do sistema de ensino. Os professores deveriam ser

⁴ COLLEÇÃO DE LEIS PROMULGADAS PELA ASSEMBLÉA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO DESDE 1835 ATÉ 1888. São Paulo: Typographia imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1808

⁵ Lei número 310 de 16 de março de 1846. Vid nota 4

contratados por concurso público e abriu-se a possibilidade de particulares ministrarem aulas, desde que seguindo a legislação vigente.

Essa lei, vigorou até 1868, quando uma outra reforma a substituiu. A reforma de 1868, alterou pouca coisa em comparação à anterior. Em relação ao programa das disciplinas, apenas acrescentou o chamado sistema métrico de pesos e medidas, o que no nosso entendimento, já prenunciava as alterações que seriam feitas, no sentido de tentar acompanhar, pelo menos na teoria, as mudanças vividas pela sociedade e as conseqüentes alterações que a educação deveria sofrer.⁶

A fiscalização das escolas, passou a ser responsabilidade do presidente da província, dos inspetores gerais e dos distritos.

Um artigo polêmico, mandava suprimir as escolas que não tivessem 20 alunos, assim ao mesmo tempo que se propunha uma expansão da rede escolar, mesmo sabendo que com esse dispositivo muitas escolas seriam fechadas, ele foi mantido.

Em 1874, uma lei estabelecia a obrigatoriedade do ensino:

“Art. 1º – O ensino primário é obrigatório para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e de 7 a 11 do sexo feminino, que realizarem dentro da Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade physica ou moral.”⁷

Esse critério, vinha complementar a considerada tríade fundamental para a garantia da educação: gratuidade, já garantida pela Constituição, a obrigatoriedade, nesse momento assegurada, e a laicidade que seria pouco a pouco, na prática, realizada.

Para garantir a freqüência dos alunos à escola, um dos elementos que garantiria a eficácia da lei, foram criadas comissões municipais que deveriam ter o conhecimento da população escolar e garantir a sua ida às escolas. Caso isso não acontecesse, a lei previa punições e multas aos pais ou responsáveis por elas. Novamente, a formação dos professores reaparece

⁶ Reforma da Instrução Publica: numero 54 de 15 de abril de 1868. Vid nota 4

⁷ Lei numero 9 de 20 de março de 1874. Vid nota 4

como preocupação legislativa, com a reabertura da escola normal para a preparação dos professores primários.

Onze anos depois, em 1885, mais uma reforma foi decretada. Essa lei propunha a criação de um conselho diretor e de conselhos de instrução nos municípios e da divisão da província em 12 distritos escolares. Reafirmava a obrigatoriedade do ensino primário, permitia a abertura de escolas não católicas, considerando livre o exercício do magistério. Dividia o ensino em 3 graus complementares e alargava o programa das disciplinas *“adicionando-lhes entre outras matérias, elementos de geometria pratica, desenho, noções de ciências físicas e naturais, economia e prendas domésticas e ginásticas.”*⁸

Essa proposta de ampliação das disciplinas, mais uma vez, demonstrou a preocupação em acompanhar o que se considerava necessário para a formação dos alunos. Essas disciplinas, foram consideradas, pelas escolas particulares, inclusive pelas existentes em Campinas, o grande critério diferenciador, delas, em relação à educação existente.

Nos currículos das três escolas estudadas, geometria prática, desenho e as chamadas ciências físicas e naturais eram considerados fundamentais na instrução do homem moderno, que deveria muito mais do que acompanhar os avanços científicos, exercitá-los na sua vida cotidiana.

Além desses artigos, fundava cursos noturnos para adultos nas cidades, propunha ajuda às escolas que oferecessem cursos profissionalizantes aos menores de idade. Esses artigos, demonstravam mais uma vez, as mesmas preocupações dos particulares, que viram nesses dois segmentos: cursos noturnos para adultos e escolas profissionalizantes, a perspectiva de inserção social dos “marginalizados” na ordem vigente. Das escolas estudadas, todas propuseram o ensino noturno, e uma em especial, se dedicou, preferencialmente, a ele.

Reorganizou, novamente, a escola normal *“(...)incluindo no respectivo programa as matérias correspondentes as que devem ser lecionadas na escola primária.”*⁹ Propôs a concessão de bons salários aos professores e rigor na fiscalização das escolas. A questão salarial apareceu, nas críticas, inúmeras vezes, como motivo da falta de qualidade das escolas públicas.

⁸ Ato de 2 de maio de 1885. Vid nota 1, p. 393

⁹ Ato de 2 de maio de 1885. Vid nota 1, p. 394

No ano seguinte, em 1886, a Assembléia Legislativa decretava uma outra reforma que foi vetada pelo presidente da província. A justificativa para o veto foi a alegação de falta de recursos para a sua implementação e a inconstitucionalidade da reforma, que segundo ele, atribuía a direção do ensino público a um conselho superior eletivo e não a ele, como garantia a constituição do império e o Ato Adicional de 1834.

Com um programa extenso de disciplinas divididas em 3 graus, essa lei não foi aprovada. Como deveria ser, segundo o presidente da província, em 1887, uma nova reforma foi implementada.

Segundo a lei de 7 de abril de 1887, a direção da instrução pública, competia ao presidente da província e ao conselho superior, que deliberava a partir dos conselhos municipais criados. Propunha a criação de um curso noturno e liberava o ensino de primeiro e segundo grau para o exercício dos particulares. Um item, propunha o fechamento de escolas consideradas vagas ou com número insuficiente de alunos.¹⁰

Dividia o ensino primário em 3 graus, cada qual correspondendo a um nível de ensino, apresentando um programa, que além das disciplinas básicas para “o aprender ler, escrever e contar” apresentava muitas outras que vinham de encontro com a proposta da formação científica, numa perspectiva da vida prática.

Esse currículo, superava, em termos educacionais, os discursos dos opositores do regime monárquico. Por seu significado, representava formalmente, o que se considerava o de mais avançado em propostas educacionais, e extensão, extremamente grande para o que defendia enquanto ensino primário, acreditamos que ele merece estar presente no corpo desse texto. Abaixo, a sua transcrição:

“1º grau: a) educação cívica; educação religiosa (facultativa para os filhos dos acatólicos); lição de cousas com observação espontanea; b) leitura, ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno até o ponto de ler corretamente, prestando o professor atenção à prosodia; c) exercício de análise sobre pequenos trechos lidos de modo a poder o aluno compreendel-os e ficar, sem decorar regras gramaticais, conhecendo a

¹⁰ Lei de 7 de abril de 1887. Vid nota 1, p. 414

construção de frases e sentenças: d) escrita graduada com aplicação das regras de ortografia; e) aritmetica elementar incluindo as quatro operações fundamentais, frações ordinarias e decimais e regra de tres simples, com exercicios praticos e problemas graduados de uso comum; f) ensino pratico do sistema legal de pesos e medidas; g) desenho linear de mão livre e caligrafia; h) exercicio de redação de cartas, contas e faturas comerciais; i) noções de geografia geral e fisica, concernente aos fenomenos de evaporação, formação de nuvens, das chuvas, do vento, das serras e das montanhas, de sua influencia na formação dos rios etc., guiando os alunos ao conhecimento do mapa da provincia; j) ginastica; k) canto oral – 2º grau: a) continuação da lição de cousas; b) leitura de autores nacionais, com mais apurada observação da prosodia e manejo dos lexicons; c) escrita, com atenção as regras da ortografia; f) continuação do estudo da aritmetica, compreendendo mais: regra de tres composta, regra de juros simples e composta, formação e extração de raízes, resolução à unidade, divisão em partes proporcionais, incluindo-se as regras de sociedade e mistura media; com problemas de aplicação à vida comum, regras sobre conversão de moedas e sobre cambio; e) gramatica elementar da lingua nacional ensinada em exercicios praticos e analise de prozadores e poetas modernos; f) continuação do estudo de geografia fisica com aplicação acerca da formação de montanhas, vulcões, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil e estudo de sua divisão administrativa; g) algebra até equação e problemas do 1º grau e geometria plana; h) desenho linear, incluindo elementos de projeção geometrica e desenho topografico elementar e caligrafia; i) exercicios de composição. 3º grau : a) leitura de autores classicos da lingua nacional com analise da sintaxe; b) gramatica da lingua nacional; c) continuação do estudo da algebra até equação do 2º grau com problemas, e continuação do estudo de geometria; d) desenho com aplicação de artes; e) geografia fisica e geral com maior desenvolvimento quanto ao, no tocante a suas relações industriais e comerciais com os outros paízes; f) noções elementares e praticas de quimica e fisica; g) noções de cosmografia; h) historia do Brasil e especialmente da provincia de São Paulo; i) exercicios de declamação e estilo. Nas escolas do sexo feminino haverá mais: nas do 1º grau: costura simples, nas do 2º grau: costura, crochet, córtes sobre moldes, labores mais comuns, e economia doméstica; nas do 3º grau: costura, córtes e levantamento de moldes e

trabalhos diversos de agulha, bordados uteis e economia doméstica.”¹¹

Ao analisarmos a legislação educacional do período e as propostas daqueles que a criticavam e a consideravam incapaz de atender aquilo que propunham como ideal para o momento, percebemos um acompanhamento entre ambas. O discurso do ceticismo, da necessidade de tornar a escola útil para atender a demanda da economia, de formar cidadãos comprometidos com os ideais nacionais assemelhavam-se.

Se considerarmos a bibliografia existente sobre o tema educação elementar no período estudado, não encontraremos essa perspectiva. As leis, segundo ela, não refletiram a realidade ou não se aplicavam na prática, no sentido de transformá-la. Como já demonstrado, os autores, defenderam que mesmo com uma produção legal na organização educacional, a educação da Província de São Paulo não conseguiu garantir uma escolarização básica para a população, como formalmente desde 1827, se propunha.

Assim qual o papel dessa legislação, se na prática ela não atingiu os seus objetivos, no sentido de construir um sistema nacional de ensino para o Estado Nacional nascente a partir de 1822?

XAVIER (1992), se posicionou contrária a idéia dominante na historiografia educacional do transplante cultural¹². Segundo ela, o que aconteceu no Brasil, não foi uma transposição para a realidade brasileira do que acontecia nos países mais avançados como França, Inglaterra e posteriormente os Estados Unidos.

Na sua opinião, a não realização das idéias proclamadas pela legislação, significou uma estratégia do governo imperial em conceder formalmente as reivindicações da classe dominante e, principalmente, das camadas médias da população, que ansiavam por uma educação que lhes possibilitasse ascensão social. Assim ao mesmo tempo que criava leis para regular o ensino primário, priorizava, concretamente, o ensino superior e deixava livre aos particulares, verdadeiros interessados, o ensino secundário.

¹¹ Lei de 7 de abril de 1887. Vid nota 1, p. 426

¹² Na sua obra PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO DE ELITE, XAVIER (1992), apresentou os autores que trabalharam com a idéia do transplante cultural.

Nesta pequena exposição, a perspectiva de apresentar a legislação sancionada tanto pela assembléia legislativa como pelos presidentes da província se tornou necessária a medida que percebemos, que toda a justificativa para a criação de escolas em Campinas partiu da afirmação da não realização governamental nessa área, e como já demonstrado, essa idéia foi compartilhada também por historiadores, que mesmo divididos nas suas interpretações sobre o fato, partiram dele.

Nesse sentido, a necessidade de resgatarmos as atitudes governamentais, e nesse caso, a legislação nos pareceu bastante significativa para identificarmos, mesmo considerando a não realização plena dela, as ações dos governantes em relação à educação e a sua comparação com aquela que se colocava enquanto alternativa .

Nesse resgate, percebemos formas de realizações práticas dessa legislação, tanto quanto semelhanças entre ela e a que se dizia alternativa, como notamos que ela oficializou os grandes temas educacionais da época como a gratuidade, obrigatoriedade e abriu espaço para a futura laicidade do ensino, a medida que permitiu a abertura de escolas, independente da religião professada por seus fundadores e alunos.

Um dos aspectos, na perspectiva da sua realização prática, que podemos considerar é que as escolas particulares – no caso, as escolhidas como objeto de estudo deste trabalho – seguiram e ou influenciaram o currículo proposto pelo governo imperial, através da ação provincial.

Esse argumento, poderia facilmente ser refutado se considerarmos o aspecto da obrigatoriedade em seguir a legislação vigente. Mas, o que nos chamou atenção, foi o acompanhamento gradual dos programas das disciplinas, tanto o oficial como o proposto pelas escolas particulares.

Em 1846, o programa oficial se resumia nas disciplinas básicas do ensino primário, ler, escrever, contar, e ter algumas noções de história, geografia e princípios da moral cristã. Esse currículo, foi inicialmente o básico oferecido pelas escolas estudadas. Gradativamente, ele foi ampliado, tanto pela legislação, como pelas escolas. Essa ampliação assemelhava-se nas disciplinas consideradas necessárias para aquele momento.

Em 1868, o “sistema métrico de pesos e medidas”, foi acrescentado. Ele era considerado essencial, nas escolas particulares, como uma maneira

de propiciar aos alunos elementos de sobrevivência na sua vida prática. O comércio, e até a agricultura, necessitavam de elementos capazes de decifrar os novos códigos de metragem propostos.

Ainda nessa perspectiva, em 1885, o currículo foi ampliado pelo governo e novas disciplinas propostas: geometria prática, desenho, noções de ciências físicas e naturais, entre outras, vinham de encontro com o que propunha os defensores da “escola moderna” que deveria dar noções tanto da sobrevivência cotidiana, e nesse caso, o desenho, a geometria eram considerados essenciais, como instruir os alunos na perspectiva do cientificismo lecionando ciências físicas e naturais.

Esse acompanhamento, entre as propostas governamentais e das escolas particulares, se tornou mais evidente na última reforma educacional do império.

Nesse programa, já apresentado, extremamente extenso – para o que se acreditava como objetivo do ensino primário – disciplinas como ensino prático do sistema legal de pesos e medidas, desenho linear de mão livre e caligrafia, exercícios de redação de cartas, contas e faturas comerciais, vinham novamente de encontro com a educação que se colocava como alternativa a então existente.

O método intuitivo, presente nas escolas particulares, e considerado o grande divisor entre a “educação antiga”, e a “educação moderna”, permeou essa reforma: “a lição de coisas”, aparecia junto com a educação cívica e religiosa.

Em relação à oficialização dos grandes temas da época, a gratuidade foi assegurada na legislação de 1827, a laicidade, gradativamente foi sendo assegurada nas legislações oficiais quando facultava o ensino aos particulares e abria a possibilidade dos “acatólicos” lecionarem, ou, no caso dos alunos, estudarem. A obrigatoriedade, desde de 1874 foi decretada e reafirmada nas legislações posteriores até 1887.

Nessa perspectiva, o referencial que se propõe analisar essa legislação, parte do entendimento da sua inserção no contexto das transformações – principalmente a partir da década de 60 – sofridas pela sociedade.

Como já demonstrado, a cidade de Campinas, nesse período vivenciou mudanças nos âmbitos da sua economia, política e sociedade, que numa dimensão mais ampla, e com algumas diferenças, pode ser considerada expoente e símbolo, das transformações vividas pela província de São Paulo.

Assim, essa legislação foi comparada com a proposta educacional das escolas particulares existentes em Campinas com a intenção de demonstrar que tal como as transformações econômicas, políticas e culturais, as educacionais, mesmo estando ainda inseridas no regime monárquico já anunciavam a sua derrocada. Muito antes da mudança de regime a proposta oficial de educação, muitas vezes, numa perspectiva de sobrevivência, tentando acompanhar as transformações, já apresentava as mudanças que se esperava concretizar com a proclamação da república.