



Universidade Estadual de Campinas

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE
MUNICÍPIOS AGRÁRIOS – A trajetória de Paulínia, SP**

Meire Terezinha Müller Soares

Campinas, 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE
MUNICÍPIOS AGRÁRIOS : A trajetória de Paulínia, SP.**

Meire Terezinha Müller Soares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História, Filosofia e Educação

Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação Brasileira – HISTEDBR

Linha de Pesquisa: Estudos temáticos e História Regional da Educação

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE
MUNICÍPIOS AGRÁRIOS : A trajetória de Paulínia, SP.**

Autora : Meire Terezinha Muller Soares

Orientador : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Meire Terezinha Müller Soares e aprovada pela banca composta pelos seguintes membros:
Data : 10/05/2004

Assinatura: _____
Prof. Dr. Sérgio E.M.Castanho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Profª Drª Senira Anne Ferraz Fernandes

Campinas, 2004

© by Meire Terezinha Müller Soares, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Soares, Meire Terezinha Müller.

So11i O impacto da industrialização no sistema educacional de municípios agrários:
A trajetória de Paulínia, SP / Meire Terezinha Muller Soares. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2004.

Orientador: Sérgio Eduardo Montes Castanho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Indústria petroquímica. 2. Sistemas educacionais. 3. Escolas públicas -
Paulínia (SP). 4. Educação – História – Paulínia (SP). 5. Capitalismo.

I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

04-0076-BFE

Ao Vinícius e Celina, com meu amor incondicional e meu pedido de desculpas por desviar o tempo, que seria de vocês, para esta pesquisa.

Ao Beto, pela paciência e compreensão, suprimindo, em casa, as minhas ausências.

Aos meus pais, Deoclydes e Luzia, doutores formados pela escola da vida, que me ensinaram lições inesquecíveis de amor e respeito ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho, cujos conhecimentos, seriedade e profissionalismo me guiaram, tornando minha pesquisa mais segura. Sua presteza e elegância nas correções, além do respeito ao trabalho dos orientandos são traços admiráveis de sua personalidade. Minha alegria e agradecimento por tê-lo como orientador.

Ao prof. Dr. José Claudinei Lombardi e demais colegas do HISTEDBR, cujas discussões enriqueceram meu trabalho.

Aos professores doutores José Luiz Sanfelice, Maria Márcia Sigrist Malavazzi e Senira Anne Ferraz Fernandes, pela leitura atenta e contribuições importantes na qualificação e defesa.

Ao sr. Ernani Bicudo de Paula, reitor da Universidade São Marcos, que permitiu uma flexibilidade de horários de trabalho, para que eu pudesse concluir minha investigação.

Aos funcionários da Universidade São Marcos – Campus Paulínia, por dedicarem-se em dobro, suprimindo minhas ausências.

À Maria das Dores Soares Maziero e Valéria Aroeira Garcia, amigas de todas as horas, com quem compartilhei este trabalho desde sua gênese e cujo incentivo foi fundamental.

Agradeço ainda, pela confiança em mim depositada, ao pessoal da Escola Estadual “Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas”, em especial ao prof. Ede Carlos de Jesus que vasculhou comigo os arquivos; ao prof. José Santo Jesus Fiorini – do Museu Municipal, sr. Wellington Mazotti, pela cessão dos originais do Jornal do ACP.

A meus irmãos, sobrinhos, cunhados e todos aqueles que, sabendo do meu interesse pela Educação, viveram comigo esta pesquisa. Meu amor incondicional.

POEMA DE CIRCUNSTÂNCIAS

Mário Quintana

Onde estão os meus verdes?
Os meus azuis?
O arranha-céu comeu!
E ainda falam nos mastodontes, nos brontossauros, nos
tiranossauros.
Que mais sei eu...
Os verdadeiros monstros, os Papões, são eles, os arranha-céus!
Daqui
Do fundo
De suas goelas.
Só vemos o céu, estreitamente, através de suas gargantas
ressecas.
Para que lhes serviu beberem tanta luz?!
Defronte
À janela onde trabalho
Há uma grande árvore...
Mas já estão gestando um monstro de permeio!
Sim, uma grande árvore...
Enquanto há verde,
Pastai, pastai, olhos meus...
Uma grande árvore muito verde...
Ah! Todos os meus olhares são de adeus
Como o último olhar de um condenado!

ODE TRIUNFAL

Álvaro de Campos

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos amigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
(...)
Ó ferro, ó aço, ó alumínio, ó chapas de ferro ondulado!
Ó cais, ó portos, ó comboios, ó guindastes, ó rebocadores!

SOARES, Meire Terezinha Müller. **O impacto da industrialização no sistema educacional de municípios agrários: A trajetória de Paulínia, SP.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 200 p.

RESUMO

Investiga o impacto que o capitalismo industrial e a instalação de empresas acarreta ao sistema escolar de municípios agrários. Utilizando a cidade de Paulínia como campo de observação, a investigação debruçou-se sobre fontes primárias e secundárias, analisando as relações que as empresas, o capitalismo industrial e a escola estabeleceram quando da implantação da Refinaria da Petrobrás, no município, no início dos anos 70.

O aumento do número de unidades escolares, da demanda e da democratização da escola demonstra não só a importância que ganha o sistema escolar com o advento da industrialização como também fornece importantes dados sobre a migração intensa que se desencadeia no período, para concretizar a instalação da refinaria. Essa migração carrega em seu bojo toda uma mudança no padrão de acumulação, na questão fundiária, no aumento dos preços de bens móveis, imóveis e aluguéis, bem como no interesse desencadeado pelas camadas populares com relação à educação, visando o ingresso no mercado de trabalho.

A preocupação com a formação dos educandos também fica visível, na análise de dados que mostram a adaptação da escola à nova realidade que se apresenta e com a preocupação da formação de operários para o modelo ocupacional que se configura.

Palavras-chave: industrialização e educação; educação em Paulínia; história da educação regional.

ABSTRACT

The research investigates the impact of industrial capitalism and the enterprises settling have caused to the agrarian counties' school system.

The municipality of Paulinia is used as a paradigm. The investigation uses primary and secondary sources, through the analysis of the relationships the enterprises, the industrial capitalism and the school have established at the time of the Petrobrás Oil Refinery settling, in the early seventies.

The increase in the number of schools, the requirement for them either and the school democratization demonstrate by themselves, not only the importance of education has reached with the arrival of the industrialization, but also provide important data about the massive migration at the time, due to the Oil Refinery settling.

The outcoming of this migration brings a whole change to the accumulation patterns, to the agrarian point and an increase of prices related to wealth, such as real estate, house rent, a.s.o.

The popular social stratum becomes interested in education as a means to get into the market-work. This worryment with the students formation is also clear, through the analysis of the data, which show the school adaptation to the new reality and the preoccupation with the aquirement of learning by the workers, that should be suitable to the actual configurative occupational model.

KEY-WORDS : industrialization and education; education in Paulinia; regional history of education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	05
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS	09
CAPITULO 1	
QUADRO GERAL DO AVANÇO DO CAPITALISMO NO BRASIL E NA REGIÃO DE CAMPINAS	17
1.1 - O capitalismo brasileiro : abordagem inicial	17
1.2 - O avanço do capitalismo no estado de São Paulo e em Campinas- Primeira república	25
1.3 – A economia brasileira na Segunda República	37
1.4 - O milagre econômico brasileiro	49
1.5 – As crises do petróleo	53
CAPITULO 2	
PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ OS ANOS 70 DO SÉCULO XX	57
2.1 – Saber é poder – a Educação e a República	65
2.2 – Campinas como suporte político, econômico e educacional na primeira República: afirmação dos ideais liberais e republicanos da Educação	89
2.2.1 – Os Grupos Escolares	97
CAPITULO 3	
A EDUCAÇÃO EM PAULÍNIA – PERMANÊNCIAS E RUPTURAS	105
3.1 – Aspectos históricos do município de Paulínia	105
3.1.1 - Tutti buona gente - o período agrário	107
3.1.2 -Diversifica-se a economia : início da industrialização	129
3.1.3 - De distrito a município: altera-se a política, mantêm-se as limitações educacionais	145
3.1.4- Nas veias de aço, chega o ouro-negro – instalação da REPLAN: período industrial	151
3.2 – A municipalização do ensino público estadual – fecha-se um ciclo	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
ADENDO – breve cronologia das citações, alterações legais, leis e reformas educacionais	183
LOCAIS VISITADOS	187
BIBLIOGRAFIA	189

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um estudo sobre o impacto que acarreta o processo da industrialização a municípios agrários, não só quanto à economia, à política, à cultura e ao sistema ocupacional, mas principalmente ao seu sistema escolar.

O interesse por esta pesquisa partiu da preocupação em compreender a trama das relações existentes entre os vários fatores que atuam no sistema educacional e, para desenvolvê-la, houve um longo processo de reconstrução não só da história da educação, mas da própria história do município de Paulínia¹, que tomo como modelo para a investigação. Passando de agrário a industrial num curto período de tempo – o que possibilita um levantamento rápido de resultados - a análise dos dados referentes ao contexto no qual foi produzida a inter-relação entre as escolas (notadamente as de ensino fundamental), a sociedade, as indústrias e a consolidação do capitalismo industrial é a especificidade deste estudo.

A investigação que ora se apresenta, estruturada em três capítulos, necessitou de busca e análise de fontes primárias, tanto com particulares quanto nas instituições culturais e de ensino do município, além dos estudos bibliográficos.

A *garimpagem* por documentação ratificou o que outros pesquisadores têm escrito acerca da dificuldade que as instituições têm em manter arquivos bem organizados e em local adequado. Contando com a colaboração e interesse da direção e funcionários da escola estadual “Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas” de Paulínia, pudemos vencer essas barreiras, criando mecanismos de investigação que envolveram, entre outras atividades, a própria reorganização dos arquivos,

¹ Paulínia é um município localizado a noroeste do Estado de São Paulo, que dista 118 km da capital. Faz divisa com Campinas, Cosmópolis, Hortolândia, Jaguariúna, Sumaré, Americana e Nova Odessa. De acordo com o SEADE (2003) Paulínia tem 56.787 habitantes dos quais apenas 565 vivem na zona rural. O município possui 107 empresas, na maioria ligadas à área petroquímica, 584 estabelecimentos comerciais e 14 bancos. De acordo com o IPEA-Instituto de pesquisas econômicas aplicadas, em 2002, Paulínia tinha 89,4% da população em idade entre os 7 e 22 anos matriculada nas escolas. Com o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,847, Paulínia é a 13ª cidade no *rankiung* do IPEA regional e a 44ª no nacional. Em 05/06/2003, o Jornal *Todo dia* divulgou, na p. 07, que o índice de analfabetismo (acima de 15 anos) na cidade é de 6,1%, sendo 2.306 analfabetos totais e 6.672 analfabetos funcionais. Dados comparativos e comentados serão apresentados ao longo deste trabalho. www.paulinia.sp.gov.br Acesso em 15 jul, 2002.

transformando-se os obstáculos iniciais em elemento detonador de reflexão e ações que podem vir a beneficiar novos pesquisadores.

O período a ser estudado inicia-se no final da primeira República e estende-se por todo o século XX, pois só assim poderemos realizar análises qualitativas das fontes investigadas. Assim como Paiva (1983), acreditamos que

Na história da educação brasileira, podemos realmente afirmar que o final da Primeira República constitui neste século um dos mais importantes períodos. Nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos. Nele adquire força a concepção de educação-panacéia, encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical (p. 90).

No capítulo 01, “Quadro Geral do avanço do capitalismo no Brasil e na região de Campinas”, realizamos uma retrospectiva histórico-sócio-econômica, situando a região a ser analisada no contexto do capitalismo nacional e internacional, bem como as crises que levaram o governo brasileiro a investir na criação e implantação de refinarias de petróleo, na década de 70, como resultado do desenvolvimento do programa iniciado em 1951, e que ficou conhecido como “O petróleo é nosso”.

No capítulo 02, “Panorama da educação brasileira, a partir do final do século XIX até os anos 70 do século XX”, estreitamos nosso olhar para a educação campineira por ser desse município que Paulínia se originou, sucessivamente como vila, bairro e distrito para depois emancipar-se.

No capítulo 03 encontra-se o cerne de nosso trabalho: “A educação no município de Paulínia – permanências e rupturas”. Como outros municípios de perfil agrário até o período anterior ao Golpe de Estado de 1964, Paulínia se vê,

repentinamente, inserida no processo industrial. Esse período corresponde ao que Sheen (2000) considera

o momento da luta e da conquista do poder por um novo segmento das classes dominantes – o assim denominado ‘grupo multinacional e associado’ – ligado à expansão do capitalismo monopolista no país, com reforço da situação de dominação externa. Nessa conjuntura, a conquista do poder pelo grupo multinacional e associado levou à implantação no país de um novo modelo econômico – o dependente-associado – e de um novo modelo político – o autoritarismo – através da ditadura da burguesia, conduzida pelo aparelho de Estado que, à medida que avançava o capitalismo monopolista, assumia um caráter nitidamente intervencionista. (...) A Política Educacional definida pelo novo bloco de poder fez parte dessa reordenação a que nos referimos acima, e teve como base uma maior intervenção do aparelho de Estado no setor (p.9).

A implantação de uma refinaria da Petrobrás - a REPLAN² detonou no município um processo de alteração nos planos econômico, político e social, bem como introduziu modificações profundas no sistema educacional. Neste capítulo, as pesquisas, embasadas por subsídios bibliográficos, apresentarão o comportamento da escola pública quando defrontada, subitamente, com o processo de industrialização circundado pela dialética de sua relação com a sociedade e pelo processo de acumulação de capital.

Para essa análise, o capítulo foi dividido nos sub-temas especificados abaixo, nos quais transita tanto a história da educação do município quanto as reflexões sobre as permanências e rupturas observadas no sistema econômico, na sociedade e no sistema escolar ao longo de todo esse período:

² A REPLAN – Refinaria do Planalto, em Paulínia, é uma das dez refinarias da Petrobrás e a sexta a ser instalada no Brasil. De acordo com sua assessoria de imprensa, apresenta a maior capacidade de refino da América Latina, com 48.000 m³/dia, o que representa 25% da produção total de petróleo refinado no Brasil. A REPLAN abastece o mercado de uma das mais desenvolvidas regiões nacionais, abrangendo todo o estado de São Paulo, triângulo mineiro, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. O petróleo bruto, descarregado em navios tanques no terminal marítimo Almirante Barroso (TEBAR) em São Sebastião, SP, é bombeado até os tanques da Refinaria de Paulínia através de oleodutos de 225 km de extensão. A captação de água se faz nos rios Atibaia e Jaguari sendo que os detritos são despejados no rio Atibaia. O escoamento da produção da Refinaria se dá por meio de transporte ferroviário (40%), rodoviário (10%) e dutoviário (50%). De acordo com TAKANO (2002), em 1999, somente em ICMS a REPLAN contribuiu com a cifra de R\$ 2 bilhões. Em abril de 2000, Paulínia recebeu R\$ 9,3 milhões em ICMS, dos quais R\$ 5 milhões advindos da REPLAN.

1. “Tutti buona gente! O período agrário” em que resgatamos o panorama histórico que serve de pano de fundo à história da educação paulinense desde o final do século XIX até a década de 60, período em que o município mantinha-se com perfil agrário.

2. “Diversifica-se a economia : início da industrialização”, em que tratamos da abertura de tecelagens e da chegada das primeiras indústrias no rastro da Rhódia, que se instalara na localidade na década de 40.

3. “De distrito a município : altera-se a política, mantêm-se as limitações educacionais”, que trata da transição política de Paulínia, que passou de distrito de Campinas a município autônomo.

4. “Nas veias de aço chega o ouro negro – instalação da REPLAN – período industrial” que evidencia a chegada da Petrobrás nos anos 70, os acordos políticos, os conchavos e polêmicas desde a escolha de Paulínia para a implantação da maior refinaria de petróleo da América Latina até os impactos ambientais, sociais, econômicos e culturais advindos dessa implantação.

5. Finalizando, ensaiamos uma análise sobre a dissolução da rede pública estadual de ensino fundamental, refletindo sobre o processo que culminou com a municipalização do ensino no ano de 1998. Procuramos, nesse capítulo, estabelecer um diálogo com as leis que pavimentaram o caminho por onde trilhou a municipalização, a transferência de responsabilidades do Estado aos municípios e as conseqüências desse processo no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulínia, tal como se apresenta hoje, não tem, em número suficiente, documentos que possam compor uma historiografia específica, uma vez que se configurou como município autônomo apenas em 1964.

Para o período antecedente, as buscas por documentação levam aos arquivos de outras localidades, principalmente aos de Campinas que mantêm a documentação relativa a seus ex-distritos, inclusive Paulínia. No que concerne à história da educação, essa questão torna-se dramática, uma vez que não há no município um órgão específico encarregado da guarda e manutenção dessas fontes. Porém, levando em conta que até o silêncio e a ausência têm um significado, a dificuldade na busca de dados, ao invés de servir de desestímulo, motivou-nos ainda mais a aprofundar a investigação, não só para vencer essa *orfandade historiográfica* mas também para conseguirmos desenvolver uma análise sobre o contexto em que se deu o processo de industrialização do município, que o levou a ingressar no capitalismo internacional, bem como o impacto que essas mudanças causaram ao processo educativo, político, cultural e social.

Embora conscientes de que o distanciamento do objeto de estudo é fundamental para uma pesquisa relevante, partimos da articulação das dimensões teórica e prática da nossa própria práxis educativa e profissional em Paulínia, quer como aluna (tendo cursado no próprio município, sempre na rede pública, todo o período do ensino fundamental e médio, de 1965 a 1975), professora (de 1980 a 1990) ou no exercício das funções de Diretora e Secretária Municipal de Educação (1991 a 2000).

Creemos ser relevante esclarecer que a pesquisa que empreendemos surgiu após uma primeira de que participamos e que buscava agrupar as informações contidas em diversas fontes acerca do município de Paulínia, até então dispersas.

Naquela oportunidade, catalogamos e consultamos fontes primárias, secundárias, hemerográficas, iconográficas e fotográficas, na maioria em poder de particulares, concomitantemente com o exercício de funções administrativas junto

ao serviço público municipal. Percebemos a importância da educação na configuração de uma nova sociedade que começava a surgir no final da década de 60, quando foi definido o município de Paulínia para a instalação da Refinaria do Planalto, a REPLAN. Decidimos então nos aprofundar na pesquisa sobre a história da educação municipal, entendendo, como Gomes (2001), que

(...) as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, não é obra do acaso, mas uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade. (p.05)

A curiosidade científica levou-nos a novas pesquisas, a fim de aprofundar a análise da história da educação municipal, que na primeira ocasião fora tratada de modo superficial. Na tentativa de realizar nosso plano de investigação e o de exposição, partimos de pressupostos para todo o trabalho e que podem ser assim sintetizados:

1. Até 1970, Paulínia (que havia sido distrito de Campinas até 1964) era um município típico do interior paulista, cuja economia era baseada na produção agrícola. O sistema educacional estava sedimentado num modelo estruturalmente estável, sem a preocupação quantitativa (mantendo-se por longos períodos uma continuidade sistemática no número de vagas ofertadas) nem qualitativa (mantendo-se os pressupostos teóricos, sem nenhuma preocupação com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho).

2. Com a chegada da REPLAN, a partir de 1970, o ensino expandiu-se fortemente, devido ao crescimento da demanda que, por sua vez, foi intensificada pelo crescimento demográfico decorrente do processo de industrialização.

3. O sistema educacional passou, então, por significativas mudanças, sofrendo adaptações que o levaram a um novo enquadramento, cujo objetivo era corresponder às novas necessidades da sociedade em vias de industrialização.

Esses pressupostos parecem levar a constatações óbvias. No entanto, sem a convalidação do referencial empírico, se tornam apenas suposições, sem fundamentação científica. O impacto da industrialização no sistema escolar, sua conseqüente adequação e aumento da demanda serão primeiro averiguadas para, após registro e interpretação das fontes, dar um sentido ao contexto mais amplo. Para a interpretação das relações da evolução do sistema educacional atrelado ao contexto histórico, político e econômico, valemo-nos do trabalho realizado por economistas, sociólogos e historiadores, cujos estudos nos pareceram relevantes. Para nossa investigação, ainda, foi fundamental compreender os caminhos do processo de consolidação do capitalismo, via industrialização, bem como a realidade educacional brasileira advinda desse processo, pois

É pela reconstituição do percurso do capitalismo no Brasil que a pesquisa educacional pode desvendar a constituição da consciência pedagógica nacional, lançar luz sobre questões como a da 'inadequação' e da 'dependência cultural'. (...) A apreensão do que é "funcional" aos interesses dominantes, implica o desvendamento das funções específicas que a escola brasileira foi chamada a assumir, no contexto particular da penetração e do avanço das relações capitalistas no país, atendendo às exigências da ordem econômico-social que se consolidava. (XAVIER, 1990 p. 15 e 18).

Finalmente, cabe esclarecer que esta pesquisa não pretende simplesmente apresentar fatos e datas relativos à história da educação do município de Paulínia, o que produziria um trabalho de cunho particular, exclusivista e, portanto, sem abrangência. Nosso objetivo é analisar o processo de industrialização, tendo como contraponto o sistema escolar e suas implicações, aspecto comum a tantos municípios que passaram por processo similar. Nossa investigação pretende, portanto, apresentar um panorama muito mais amplo, de modo que a própria educação brasileira possa se reconhecer ali.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS.

Como ponto de partida metodológico, é importante definirmos nossa posição num campo de intervenção afastado da concepção positivista da história, entendida como sucessão de fatos isolados e lineares, na qual não existe uma cadeia lógica de causa e efeito. Como Hobsbawm³ (2000), cremos que o movimento da história ocorre como nos contos maravilhosos de *As Mil e Uma Noites*, em que Sherazade mantém-se viva encadeando suas histórias umas às outras, numa trama sem fim, na qual cada fato, cada palavra, cada elo da corrente influencia o que lhe vem a seguir.

Os conceitos acerca dos termos *História* e *História da Educação* podem servir como ponto de partida para nossas reflexões filosóficas. Até que ponto esses dois conceitos estão imbricados, se complementam ou se excluem?

Para Hobsbawm (2002), a *História* tem importância fundamental por ser o caminho que leva o indivíduo, seja ele historiador ou não, a uma reflexão sobre sua própria visão do presente, uma análise da contemporaneidade, mesmo quando se refere ao passado remoto.

(...) a maioria dos historiadores, inclusive todos os competentes, sabe que ao investigar o passado, até mesmo o passado remoto, estão igualmente pensando e expressando opiniões a respeito do presente e suas questões, e falando a respeito delas. Compreender a história é importante tanto para os cidadãos como para os especialistas. (...) Os historiadores não devem escrever somente para outros historiadores. (p.311)

Exige-se todo cuidado ao tratar do campo da História da Educação, porque, embora contenha a mesma importância da História em si, atua em uma outra dimensão, em que a locução pode mascarar ou confundir a verdadeira essência do

³ HOBSBAWM, E. – Entrevista para a Folha de São Paulo – Caderno *Mais* – 04/04/2000.

estudo que se pretende e que, no caso, não pertence nem à História nem à Educação, mas a um terceiro campo, separado dos outros dois, por um fio muito tênue que, embora se assemelha a ambos, lhes é distinto.

Trata-se de História da Educação e não de História (porque neste caso também o nosso projeto se esvazia) e nem apenas de Educação (porque neste caso ela seria desenraizada). O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir a postura histórica. (...) A História, por obra da hipertrofia da primeira palavra da locução, acaba por não ser compreendida, o seu significado acaba por não ser explicitado claramente; assim, a História acaba sendo absorvida no sentido tradicional da seqüência de fatos ou seqüência de idéias, resumindo-se a uma mera cronologia. (SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE, 2000, p.30).

Ratificando o pensamento de Saviani, Tambara (2000) afirma que:

No caso específico da História da Educação, é forçoso reconhecer que ainda não há uma massa de produção, apesar do muito que se fez, capaz de tornar esta área efetivamente autônoma tanto da História como da Educação. Vive-se em uma espécie de limbo. Muito da indefinição teórico-metodológica decorre da ausência de parâmetros próprios, supondo que isto seja um dia possível (p. 86)

A importância dessas reflexões é tentar articular, nesta investigação, uma análise historiográfica que inclua a história da educação e que mantenha a unidade possível entre pensamento e ação, especificamente na área educacional. Estabelecendo não apenas a narração do passado, o trabalho pretende promover o questionamento, a pesquisa e a interpretação do processo de transição de um sistema escolar inserido numa sociedade agrária e seu comportamento quando defrontado com o capitalismo industrial, dentro de um conjunto mais amplo. Exercitando a dialética dessas mudanças, podemos refletir sobre o momento presente e sobre nosso próprio papel na sociedade, nos apontando meios para que

possamos adotar uma posição mais crítica da realidade. A vinculação metodológica, segundo Tambara (2000),

Não deve ser algo perfunctório, mas sim o amálgama essencial que conduz à escolha da teoria e da opção metodológica. Está inserida aqui a idéia de que, em cada investigação, existe um projeto de transformação para a sociedade. A pesquisa deve responder a algo e este algo deve ser socialmente construído. Aqui aparece novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos. Há uma relação intrínseca entre a história que se investiga e a história que se faz (p.81).

A pesquisa pretende, numa reflexão sobre os fatos históricos, aprofundar-se na análise da sucessão de circunstâncias e situações que serviram de cenário, onde os atores sociais se moveram, de modo a termos, hoje, determinado tipo de situação econômica, social e educacional.

No levantamento de fontes, nos deparamos com dificuldades quase intransponíveis, devido à não existência de dados e documentos que pudessem fundamentar o trabalho. Assim, foi privilegiada a busca em arquivos-mortos de instituições de ensino, acervos públicos e particulares, além do Museu e Biblioteca Municipal de Paulínia, tendo conseguido descobrir importantes fontes primárias pertencentes a antigos moradores. Especialmente interessantes são os arquivos particulares da família Mazotti⁴, que possui os únicos exemplares do “Jornal do ACP – Artur Nogueira, Cosmópolis e Paulínia” correspondentes aos anos de 1968 a 1980 e que refletem nos anúncios, no número de páginas e na opção por determinado tipo de notícias, as tendências e a ideologia dominantes no período.

A pesquisa elaborada junto aos arquivos da *Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas* também se mostrou fundamental pela quantidade e importância das fontes que contém.

⁴ A família MAZOTTI abriu uma empresa gráfica no município de Paulínia em 1964, passando a publicar o Jornal do ACP semanalmente, a partir de 1968. A família manteve a empresa gráfica até meados dos anos 80, quando a vendeu. O jornal, então, passou a chamar-se *Jornal de Paulínia* e circula ainda hoje.

A observação das capas, das caligrafias, da cola (provavelmente feita com trigo e água) com que foram afixados os recortes de jornais relativos à educação, a própria observação do método de arquivo dos educadores pretéritos nos remeteram a um passado que nos desafia a compreendê-lo melhor.

Em gavetas esquecidas, armários empoeirados e cômodas repletas encontram-se documentos displicentemente guardados, quase sempre sem identificação ou data: fotos, cadernos escolares, diplomas, provas, discursos proferidos por ocasião de formaturas, livros de termos de visitas e recortes de jornais. Fragmentada e dispersa, recupera-se a história da educação pública de Paulínia.

Sendo, na maioria das vezes, registros administrativos, essa documentação serve de ponto de partida para nosso estudo, revelando-nos aspectos importantes do processo de implantação das unidades escolares, da origem dos alunos, das características do corpo docente e discente, evasão, repetência, oferta e demanda, pois podem ser

... considerados documentos 'quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano' (Phillips, 1974, p.87). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatística e arquivos escolares (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.38).

Na seleção de fontes primárias, buscamos na hermenêutica a atribuição do valor objetivo de cada documento, pois ela "...se processa sobre os aspectos internos da fonte histórica, sobre seu conteúdo, avaliando e julgando sua autenticidade e significado" (THOMÉ, 2002, p.134). Embora nosso estudo se baseie nos dados de um município, não queremos fazer *crônicas de aldeia*⁵ (VENTURI apud GOMES, 2001) mas sim refletir sobre o desenvolvimento dos

⁵ Crônicas que se referem a aspectos restritos a um local, que refletem acontecimentos pitorescos ou curiosos, reais ou não, específicos de uma aldeia. Na Literatura, Júlio Diniz, romancista português do século XIX é um dos maiores representantes desse estilo literário. Assim, por analogia, historiadores utilizam a expressão quando querem referir-se a estudos sem abrangência.

municípios agrários que, inseridos no processo de industrialização, se transformam e cuja trajetória é, na maioria, muito parecida. Paulínia, assim, se apresenta como um modelo interessante pelo fato de a instalação de uma refinaria romper com um modelo econômico agrário de forma abrupta, acelerando sua inserção no modelo capitalista industrial, tornando a análise mais ágil e passível de observação rápida de resultados.

Mesmo mantendo em evidência os problemas regionais, não podemos nos esquecer dos “perigos que espreitam o regionalismo exacerbado” (THOMÉ, 2002, 134). Nenhuma História Regional da Educação, isolada, se sustenta, quer geográfica quer historicamente, pois está inserida num contexto mais amplo, que precisa ser compreendido para que as mudanças regionais façam algum sentido. Buscamos, como Castanho (1987), um

...método que não se confunde com mero levantamento historiográfico, apesar de conter esta fase no seu desdobramento. Nem aqui, porém, trata-se de um “registro vazio”, mas de uma “descrição densa”, em que o arcabouço conceptual já está permeando o próprio levantamento historiográfico, na seleção e classificação dos fatos de relevância. (p.17)

Procuramos, portanto, nos afastar do positivismo, segundo o qual o pesquisador é reduzido a um mero coletor de informações e documentos, um indivíduo de mente neutra, impossibilitado de elaborar uma análise; um mero *arrumador* de fontes que comprovem, por si mesmas, a verdade única, provada e comprovada por documentos.

Aplicado ao problema de que nos ocupamos, a realidade histórica, não é difícil concluir que, por ser ela extremamente móvel, e assim fugidia, o pensamento, ao confrontá-la, não tem mais do que três vias: a primeira, é dizer que a ciência não se ocupa de tais assuntos imprecisos e imperfeitos, mas apenas daquilo que, perfeito em si, não se move: é a postura metafísica clássica. A segunda consiste em aceitar a história como objeto de ciência verdadeira, mas abordá-la, ou incompletamente, ou congeladamente: são as

posturas do historicismo, do positivismo e, mais contemporaneamente, do estruturalismo. A terceira, que aqui nos interessa, é a *dialética*, capaz do prodígio de trazer a realidade viva ao pensamento vivo numa produção viva (CASTANHO, 1993, p.10)

A abordagem que nos propomos a fazer neste trabalho parte do pressuposto de que, para uma efetiva análise da comparação entre o sistema educacional antes e após o advento da industrialização, é importante considerar as referências fundamentais do contexto histórico. E não poderemos compreender o processo educativo e sua respectiva configuração se não o situarmos como fenômeno ligado a uma determinada estrutura econômica, pois, segundo Gomes (2001)

Qualquer que seja o objeto de estudo em questão, não se constitui em uma realidade estática ou abstrata e sim, dinâmica e complexa, cuja configuração se realiza numa sociedade cuja essência é a sua estrutura contraditória, caracterizada pelo antagonismo das classes sociais que a constituem. A educação, como qualquer outra instituição, não tem uma história à parte, mas se constitui como parte integrante do todo social, captado por suas determinações sócio-econômicas. Considerar os fenômenos desvinculados de uma determinada realidade social significaria, a meu ver, a negação da história como ciência. (p.08)

Não se pode reconstruir uma história da educação sem antes se proceder a uma reflexão sobre as condições materiais, a ordem econômica e política em que se organiza a sociedade onde ocorre o processo educacional que se pretende estudar. Uma vez que a sociedade é formada por classes de interesses antagônicos, a educação acaba sendo alvo de disputas de diferentes grupos, com interesses muitas vezes divergentes. A educação não está descolada do contexto social onde se insere, nem tampouco a escola, instrumento de efetivação da educação, é uma ilha isolada da sociedade em que se estrutura e se organiza.

Saviani, com o auxílio de Althusser e Marx, concluiu pela impossibilidade de se 'compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital'. (SANFELICE, 2002 p.03).

Assim, na análise documental, procuramos fazer as necessárias pontes e contextualização, para que os dados ali contidos extrapolassem a informação impressa e dialogassem diretamente com a realidade e a sociedade à qual pertencem, tentando sempre perseguir, como demonstrou Marx⁶, o objeto da pesquisa, por aproximações sucessivas do real. Embora a lógica do pensamento dialético não garanta, por si só, uma prática crítica e transformadora, sem a sua incorporação

...são menores as possibilidades de romper-se o circuito fechado da lógica do pensamento utilitarista e pragmático, que tenta reduzir ao nível da ação de cada indivíduo a solução dos problemas de caráter estrutural, por exemplo, sob a falácia da qualificação profissional que garante a empregabilidade. Em toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. O que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Isso nada tem a ver com o 'presentismo' ou 'pragmatismo', mas antes a consciência de que o presente se enraíza ao passado e se projeta no futuro. (ROSAR, 1995, p.28).

Não se pode compreender o presente sem se compreender suas raízes. Não se pode investigar a História da Educação sem, como enfatiza Cardoso (1981), "defender o direito e a obrigação de sempre perguntar o porquê". (p.18).

⁶ Cf. ROSAR (1995) “Tanto pela pesquisa empírica, como pelo debate teórico com seus interlocutores, ele foi se apropriando do conceito de estrutura do capitalismo. A seqüência de sua produção é uma evidência desse

CAPÍTULO I

QUADRO GERAL DO AVANÇO DO CAPITALISMO NO BRASIL E NA REGIÃO DE CAMPINAS

... para cada fase da história econômica, existe uma classe distinta e separada de capitalistas. (PIRENNE, citado por DEAN, 1971, p. 41)

1.1 – O capitalismo brasileiro: abordagem inicial

Este capítulo sobre o avanço do capitalismo brasileiro, deve ser iniciado com a constatação (ratificada por CANO, 1998) de que a questão regional da economia ainda não foi interpretada como deveria, além de existirem equívocos adicionados à inadequação do aparelho teórico utilizado por muitos que se debruçam sobre esse assunto.

A raridade no número de trabalhos que tratam de uma visão integrada do fenômeno regional inserido na dinâmica social de toda a nação, demonstra que o assunto é, ainda, um fértil campo de investigação. Outra discussão que trazemos ao centro do debate neste capítulo e que há muito movimentou os meios acadêmicos do Brasil é: Que capitalismo é esse? Quando o Brasil ingressou no capitalismo? Houve um outro modelo econômico que não esse em nosso país?

Esta abordagem inicial faz-se importante na medida em que queremos compreender a educação como parte integrante e integrada à sociedade, que influencia e é influenciada pelos movimentos do capital, num diálogo entre o todo e a região. Como Ianni (1981), acreditamos que

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, o que passa a

fato: *Grundrisse, Contribuição à Crítica da Economia Política e, finalmente, O Capital*” (p.4)

influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (p. 33)

Para Xavier (1990), é muito difícil fazer uma demarcação histórica do início do capitalismo brasileiro, já que, desde o período colonial, o capital dominava a economia e “o que se verificou no último quartel do século XIX foi a passagem para novas formas de dominação capitalista” (p.28).

Para Cano (1995), no Brasil o “implante industrial” que determina as novas relações do trabalho e do capital se iniciou nas décadas de 1870 e 1880, consolidando-se apenas entre 1920 e 1930 (p.21), ou seja, o capitalismo brasileiro seria “tardio”, com quase um século de atraso em relação à Inglaterra (centro do capitalismo de então) onde havia ocorrido a Primeira Revolução Industrial.

Tivemos assim que continuar convivendo com uma sociedade eminentemente rural e, até 1888, predominantemente escravista (CANO, 1995, p.21)

Já Gorender (1998) afirma apenas considerar como “capitalista” o período posterior à implantação de indústrias no Brasil, classificando todo o período anterior a isso, inclusive a cafeicultura de São Paulo, como configurações econômicas não capitalistas, alegando que

... a cafeicultura de São Paulo, no período pós-Abolição, ao explorar o trabalho de colonos, tampouco adquiriu caráter capitalista. As fazendas de café eram de propriedade de residentes no Brasil e não do capital estrangeiro, a exemplo do que sucedia com plantagens de produtos tropicais em muitos países da América Latina, Ásia e África (p. 33)

Ainda Gorender (op.cit).

A constituição do modo capitalista (...) tem sempre uma fase precedente – a da acumulação *originária* (também chamada

primitiva) do capital. (...) Na Europa, a acumulação originária do capital realizou-se no bojo do feudalismo. No Brasil, nunca houve feudalismo, o que Caio Prado Jr. foi o primeiro a demonstrar de maneira fundamentada. A acumulação originária do capital se processou no âmbito do escravismo colonial e tendo este como a fonte da própria acumulação (p. 08).

Para esse autor, a acumulação primitiva no Brasil teria sua gênese logo após o descobrimento, uma vez que nem toda a renda aqui produzida era enviada a Portugal, mas uma parte permanecia na colônia, nas mãos de mercadores, tanto para a comercialização da produção quanto para a implementação e ampliação do próprio modelo escravista. Para ele, não houve “capitalismo brasileiro”, uma vez que

o modo de produção capitalista é absolutamente incompatível com o trabalho escravo. Seu desenvolvimento depende da formação de um mercado de mão-de-obra despossuída, abundante e juridicamente livre para ser assalariada, sob contratos de trabalho rescindíveis quando convier ao empregador (GORENDER, 1998 p.20)

Já Xavier (1990), tem uma visão diferente da de Gorender (1998), alegando que,

se desde o início a atividade agroexportadora servira à acumulação do capital, as necessidades geradas pelo avanço interno do capitalismo e pela sua inserção na economia mundial levaram a um rompimento com as formas tradicionais dominantes nas relações de produção, basicamente com o trabalho escravo. Esse avanço, articulado com as demais mudanças verificadas na área da circulação e da própria produção do café, transformou a economia cafeeira no centro da acumulação capitalista baseada no trabalho assalariado (p.31).

Para nossa investigação e após análise dessas posições divergentes sobre o início do capitalismo brasileiro, assumimos, como Castanho (2003), que

Se considerarmos o quadro geral da evolução do capitalismo, especialmente no mundo ocidental, mas também, e sem dúvida, no restante do planeta, encontraremos três fases nitidamente diversificadas: a *mercantil*, do século XV à segunda metade do século XVIII, a *industrial*, desse ponto até o início dos anos 70 do século XX, e a *pós-industrial*, que se desenha desde então, prolongando-se por nossos dias, neste início de século XXI. Embora um mesmo fio perpassasse esses três momentos, que é a lógica do capital, elevado à categoria de sujeito, não se pode deixar de reconhecer profundas diferenças entre cada uma das fases. A principal diz respeito à forma de acumulação de capital, que é basicamente comercial na primeira, essencialmente manufatureira na segunda, gerencial e financeira na atual. (p.14/15)

A relação e influência entre cafeicultura e industrialização é outro ponto conflitante no pensamento de estudiosos sobre o tema. Enquanto Cano (1995) afirma haver uma *simetria* entre elas, Gorender (1998) considera “essa *simetria* uma concepção errônea” (p.34). Segundo sua visão,

verifica-se que a cafeicultura paulista gerou vultosos excedentes líquidos, cuja maior parte, ao invés de reaplicar na própria expansão (cafeeira), desviou *por meio dos bancos*, para o financiamento da indústria. Nas circunstâncias da época, os investimentos industriais em capital fixo não eram grandes nem exigiam prolongada maturação (p. 36).

A seguir lança a pergunta:

Como explicar as empresas de um (...) Matarazzo, Antônio Pereira Ignácio (fundador do Grupo Votorantin), Antônio Proost Rodovalho (fundador da Cia. Melhoramentos), Klabin-Láfer, Jafet, Ometto-Dedini, Simonsen e tantos outros, cuja origem nada teve a ver com fazendas de café? Foi por via do mecanismo bancário e comercial, principalmente, que o capital acumulado na cafeicultura se transferiu à indústria. (p.38)

Essa posição não é ratificada por Dean (1971) que apresenta em seu trabalho sobre a industrialização paulista um capítulo todo dedicado ao tema, intitulado “O comércio do café gera a indústria”, no qual demonstra as circunstâncias que aceleraram a industrialização, dentre elas a cafeicultura sendo que :

O comércio do café não gerou apenas a procura da produção industrial: custeou também grande parte das despesas gerais, econômicas e sociais, necessárias a tornar proveitosa a manufatura nacional. (...) Importantíssimo para os primórdios da indústria, mercê da necessidade de matérias-primas importadas, como a juta e o trigo, o pôrto de Santos foi igualmente um empreendimento do café (op.cit. p. 14).

O mesmo pensamento pode ser verificado em Xavier (1990), que define essa problemática a partir da constatação de que a industrialização teria sido “gestada” na economia cafeeira, que teve, porém, seu desenvolvimento atrelado à presença de capital estrangeiro:

(...) quando se afirma que a germinação do processo de industrialização brasileiro está intimamente ligada à acumulação de capital propiciada pela economia cafeeira, não significa que os fazendeiros do café tenham investido na produção industrial, ou mesmo que a industrialização tenha sido financiada exclusivamente por capital nacional. Fazendeiros e comerciantes investiram direta ou indiretamente, além dos bancos e dos investimentos feitos diretamente pelas empresas estrangeiras e por um pequeno número de imigrantes ricos, ou que aqui enriqueceram, ligados em geral a firmas importadoras. O relevante é que esse grupo empresarial foi gestado nas condições criadas na economia cafeeira, complexa, diversificada, mas fortemente associada e controlada pelos interesses estrangeiros, o que dificultava o desenvolvimento de um projeto econômico e político independente (p.34).

Assim como Xavier (op.cit.), todos os demais autores estudados concordam que é certa a presença de capital estrangeiro (principalmente o inglês) na industrialização brasileira, investido tanto diretamente na economia quanto através de empréstimos ao governo. Esse capital teria permitido a diversidade de

empreendimentos e o desenvolvimento de forças produtivas em ritmo acelerado, como a implantação da rede ferroviária e linhas telegráficas. (DEAN, 1971, p.42).

Ratificando esse pensamento, temos em Cano (1995) a afirmação de que o capital estrangeiro teria possibilitado o desenvolvimento da indústria pesada, enquanto que o capital estatal (notadamente após a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, em 1952) teria possibilitado a infra-estrutura para os setores químico, elétrico e siderúrgico. O capital nacional estaria restrito à industrialização leve.

Quanto à formação da burguesia industrial no Brasil, confrontamo-nos também com pensamentos divergentes.

Gorender (1998, p.10) considera que, com a independência, cresceu o poder dos agricultores sobre o Estado nacional que se criara, fortalecendo a burguesia mercantil. Mais tarde, esse poder oligárquico repercutiu também sobre o surgimento da burguesia industrial, de vários modos: através da exportação e importação diretas pelos portos brasileiros; pelo barateamento dos bens de consumo (e de produção); pela cessação do comércio e fisco portugueses ou, ainda, pela necessidade do surgimento de uma burocracia estatal desenvolvida para atender as funções estatais antes concentradas em Lisboa. Teria surgido assim uma *burguesia mercantil* (comerciantes e banqueiros) que prosperou naquele momento “pré-capitalista” enquanto o agente organizador do modo de produção *capitalista* seria somente a burguesia *industrial*. No Brasil e em outros países, parte dessa burguesia mercantil teria passado a industrial quando deixou de comprar e vender produtos, organizando sua própria produção e investindo na indústria.

Para Cano (1995), a burguesia industrial não se constituiria numa classe à parte da burguesia mercantil, representando apenas um desdobramento, uma “metamorfose do velho capital mercantil nacional, que conduzira o padrão de acumulação primário-exportador da economia nacional cafeeira-escravista” (p.22)

Dean (1971), por outro lado, considera que o acúmulo de capitais gerado pela agricultura permitiu que a economia se diversificasse, possibilitando não só o surgimento de múltiplas e novas atividades comerciais através de empresas

investidoras como bancos, bolsas de valores e companhias de seguros, como também a captação de dinheiro, sua mobilização e geração de novos investimentos. O Brasil se afastava do modelo agro-exportador, modernizando-se e tentando sincronizar suas atividades às dos países centrais.

o café era a base do crescimento industrial nacional, primeiro que tudo, porque proporcionava o pré-requisito mais elementar de um sistema industrial – a economia monetária. (...) em todo o Brasil o dinheiro circulante nas décadas de 1870 e 1880 oscilava entre 15 e 20 mil réis *per capita* (de 7 a 15 dólares). Por volta de 1875, as vendas do café começavam a proporcionar dinheiro para comprar o pano e desestimular o emprego de escravos em ofícios manuais (p.10).

Para esse autor, a oligarquia cafeeira, representada pelos proprietários rurais e amparada pelo poder advindo do café, não apenas sobreviveu como classe, mas também conduziu “(...) a passagem de uma cultura rotineira de cana-de-açúcar, no princípio do século XIX, para um complexo sistema industrial nos meados do século XX” (op.cit. p.41). Aínda Dean (1971)

A própria terra adquiriu valor monetário e converteu-se num fator volátil de troca. Era vendida para obtenção do capital, talvez para a compra de máquinas agrícolas ou de ações de uma firma comercial; ou um negociante comprava terra ou executava uma hipoteca, a fim de entrar no negócio do café. Os novos bancos, cujos fundos se investiam originalmente em transações de café a curto prazo, poderiam usar parte de sua capacidade de criação de crédito para financiar industriais. Os agricultores passaram a interessar-se mais pelos aspectos comerciais e financeiros do seu negócio. (p.12).

Uma unanimidade entre os autores analisados é o que diz respeito à implantação do processo industrial no Brasil. A exemplo dos países europeus, a industrialização brasileira teria começado com a predominância da indústria leve de bens de consumo não-durável, “ocupando os primeiros lugares, durante muito tempo, os ramos de tecidos e de alimentos” que representavam, em conjunto,

50,1% da participação no valor do produto industrial nacional em 1920. (GORENDER, 1998, p.29).

Nesse primeiro período, as indústrias estavam subordinadas à “economia primário-exportadora” que determinava o mercado de trabalho, a origem dos capitais e a demanda de bens de consumo. (CANO, 1995, p.22).

A indústria leve que se desenvolveu a partir dos anos 20, a expansão das classes médias urbanas, as crises do período e a modernidade mundial fizeram a pressão necessária à consolidação da industrialização e do capitalismo no Brasil. Nesse período, a intensa efervescência cultural (com a Semana de Arte Moderna), política (surgimento dos partidos de esquerda) e social (primeiras greves de operários) dão o panorama propício no qual ocorrerá, na década seguinte, a Revolução de 30.

computado todo esse transcurso, levamos cerca de 100 anos para consolidar no Brasil a implantação da Primeira Revolução Industrial.(CANO,1995, p.22)

O reflexo no sistema escolar desse processo de implantação e consolidação do capitalismo industrial se faz sentir na adoção do liberalismo também na educação. A ideologia educacional liberal, embora tenha influenciado intelectuais por séculos, instalou-se definitivamente no Brasil entre os anos 20 e 30, “quando o capitalismo aqui se consolidava na transição para a fase industrial” (XAVIER, 1990, p.19).

A partir de 1930 e até aproximadamente 1955, tivemos uma industrialização limitada a bens intermediários e de produção, mas que ainda não permitia uma reprodução autodeterminada da indústria, tendo sido esse período classificado por Cano (1995) como *período de industrialização restringida*. (p.23). Para esse autor, o Brasil levou meio século para ingressar na Segunda Revolução Industrial, estando completamente engajado apenas a partir de 1956 quando, então, estava concluída a implantação de indústrias de bens de consumo durável, intermediários e de capital, além do completo domínio da utilização de novas

tecnologias, de bases de pesquisas científicas, de motores elétricos e do surgimento da grande empresa, de trustes e de escalas produtivas maiores.

Ratificando os dizeres de Cano, Xavier (1990) nos esclarece que:

Foi nas primeiras décadas do século XX que o Brasil encontrou a oportunidade e as condições históricas necessárias para superar a crise da economia agroexportadora e alterar as formas tradicionais de dominação capitalista, através da industrialização (p.30)

Para Castanho (1993),

As contradições de que se nutre o tecido histórico até ao ponto de ruptura, uma vez iniciadas, prosseguem. Por esse motivo, o modo de produção capitalista instalado irá desenvolver-se até ao ponto em que as próprias forças produtivas, para prosseguirem na sua expansão, exigem um certo tipo de mudança qualitativa. Essa mudança será a industrialização (p. 46).

1.2 O avanço do capitalismo no estado de São Paulo e em Campinas – Primeira República.

Segundo Baeninger (1996), desde meados do século XIX o Estado de São Paulo apresentava um impressionante dinamismo econômico e populacional. Na virada do século, eram 161 municípios e uma população de 2.225.968 habitantes, sendo a imigração e o complexo cafeeiro os fatores que explicam e caracterizam esses números. Nesse período, surge o que Xavier (1990) denomina de “capitalismo monopolista” que seria a fusão entre o capital industrial e o capital bancário, dando origem ao capital financeiro. A gênese desse capitalismo estaria na superação da fase da livre concorrência e sua transformação em imperialismo, possibilitando a formação de monopólios, trustes e cartéis. (p.32)

Porém, a primeira atividade paulista de cunho comercial (com importância internacional) foi a produção açucareira. A partir do século XVIII, através do Vale do

Paraíba, a exploração canavieira alastrou-se até a região de Campinas, promovendo o povoamento do interior, com formação de grupos humanos fixos nas várias sesmarias e engenhos que utilizavam a mão-de-obra cativa.

Uma das principais conseqüências do ciclo do açúcar paulista, segundo Semeghini (1991) foi o crescimento, a melhoria e a diversificação do sistema viário, que permitia o fornecimento do produto a outras regiões do país. Entretanto, o açúcar transportado por tropas era muito suscetível a grandes prejuízos por ser facilmente perecível em contato com chuvas e rios, o que lhe aumentava o preço.

Baeninger (1996) afirma que foi o ciclo açucareiro que possibilitou a construção de Campinas e contribuiu para que surgissem pequenos núcleos ligados ao setor agrícola e ao comércio de escravos, iniciando a urbanização e a diversificação da economia (p.21 a 25). Apesar de não haver um marco divisório entre os ciclos canavieiro e cafeeiro, a partir de 1830 o café começou gradativamente a substituir a cana e a fortalecer a urbanização paulista, sendo que em 1835 a cafeicultura havia superado o açúcar como o mais importante item agrícola do país. Esse crescimento deveu-se à exportação para a Europa e Estados Unidos que passaram a comprar café brasileiro quando uma praga destruiu os cafezais do Ceilão (na época, principal exportador). Baseado na mão-de-obra cativa, a cafeicultura se deu, portanto, como “cultura de substituição” (BAENINGER, 1996, p. 28).

Com a promulgação da Lei Áurea, em 1888, o latifúndio e o poder das oligarquias continuou intocado, devido à não participação de nenhum segmento camponês no processo de abolição. Quando, na letra morta da lei, todos os homens se tornaram livres e passíveis de serem cooptados para o trabalho remunerado, as forças produtivas modernas e as relações de produção capitalistas tornaram-se desimpedidas e em condições de se instalarem plenamente. Porém, mesmo tendo retirado o maior entrave para o desenvolvimento pleno do capitalismo, a abolição não possibilitou uma mudança imediata.

Mais difícil de se remediar era a escassez de mão-de-obra causada pelo fim do tráfico de escravos. A escravidão representava mais do que um mero desafio técnico ou financeiro; era a base social, no Brasil, de trezentos anos de exploração agrícola (DEAN, 1971 p.42).

Quando os escravos libertos começaram a trabalhar, foi adotado o sistema de *meeiros*, sem salários, a exemplo do que já vinha ocorrendo com os homens livres pobres. O uso de dinheiro, entretanto, foi a única saída para a imigração em massa que se deu logo após a abolição. Porém, enquanto nas relações econômicas operava-se uma mudança, nas relações sociais permanecia a dominação sobre os imigrantes, mostrando-se a contratação de trabalhadores estrangeiros bastante vantajosa e útil ao latifundiário, uma vez que o colono plantava, colhia e comprava, nas próprias fazendas, os bens de que tinha necessidade, voltando o capital para o fazendeiro. Alguns imigrantes, inadaptados ao trabalho agrícola, tornaram-se operários, abrindo pequenos comércios e indústrias, formando uma classe pequeno-burguesa. Segundo Dean (1971), a explicação para a preponderância no número de comerciantes e industriais estrangeiros sobre os brasileiros foi “a ausência quase completa de um quadro de paulistas nativos com um estilo urbano de vida” (p.58), o que explicaria a permanência dos brasileiros nas fazendas, como agricultores, ou abraçando profissões liberais. Além disso, os imigrantes produziam artigos ao gosto dos compatriotas, sendo que “nem a elite rural nem o grupo de negociantes nascidos no país conheciam muita coisa das preferências dietéticas, indumentárias ou arquitetônicas dos europeus” (p.60).

Para Gorender (1998), ainda no início do século XX, o número de indústrias era pequeno e a agricultura continuava representando “quatro quintos do valor líquido da produção do país, ficando a indústria com o quinto restante” (p.24 e 25).

Dean (1971) discorda, esclarecendo que já existiam 121 firmas apenas na capital do Estado de São Paulo, em 1875. Nessa industrialização nascente, que se utilizava de energia mecânica, “onze firmas empregavam mais de cem operários: três fiações, uma fábrica de cerveja, três fábricas de chapéus, uma fábrica de fósforos, uma fundição e duas oficinas ferroviárias”. Para esse autor, a indústria convivia, em paralelo, com a cafeicultura, que era ainda o principal produto de exportação, sendo que dois terços da produção total continuavam sendo exportados, o que nos dá a justa medida do poder dos cafeicultores paulistas:

a partir de 1870, a instalação de fábricas prosseguiu em ritmo seguro. Por volta de 1907 (...) o número de fábricas paulistas crescera celeremente. Havia mais de 24.000 operários na indústria e 326 firmas no Estado. (DEAN, op.cit. p.19)

Campinas⁷ era, na época, maior e mais importante que a própria capital, devido à produção cafeeira. Dean (1971, p. 10) esclarece que em 1872 foram exportados, através do Porto de Santos, 40 milhões de dólares de café produzido em Campinas; em 1912 esse valor elevou-se para 170 milhões. Centravam-se em terras campineiras o poder econômico e o político, que definiam os rumos do Brasil. Porém, os sucessivos surtos de febre amarela que assolaram o município causaram grande evasão para a zona rural ou para cidades da região. O êxodo fez com que, em 1889, a população de 20 mil se reduzisse para 5 mil moradores (BRITO, 1969 p.20). A lavoura cafeeira, assim como todos os demais setores, se ressentiu desse fato: o número de imigrantes caiu para 295 em 1889 contra 1990 do ano anterior (BAENINGER, 1996, p.33). Na última década do século XIX, a cidade retomou seu crescimento, com a entrada de 2927 estrangeiros. Em 1900, porém, embora inteiramente re-saneada, a cidade perdera irreversivelmente para a capital do Estado a primazia do desenvolvimento paulista.

O início do século XX no Estado de São Paulo e em Campinas foi acompanhado de profundo dinamismo em termos econômicos e populacionais, sendo que o processo de urbanização já havia se consolidado. Em 1900, a população de Campinas já era de 67.694, com taxa de crescimento anual de 2,48%. (Fundação SEADE, Arquivo demográfico). Essa urbanização configurou uma divisão social do trabalho mais acentuada.

A última metade da década de 10 viu o mundo mudar seu contorno. As conseqüências do impacto da Primeira Grande Guerra, da Revolução Russa e da febre espanhola levaram à ruína a antiga ordem social baseada na propriedade e na produção agrícola via exploração do operariado. Novos atores sociais entraram em cena e anseios de igualitarismo contagiaram também o Brasil. A República *café-com-leite* começava a ser contestada, a demanda industrial crescia com a

⁷ Segundo historiadores como BRITO (1969), LAPA (1996), PUPO (1983) e SEMEGHINI, (1991)

urbanização e, cada vez com mais rapidez, a oligarquia cafeeira perdia o poder⁸. Tornaram-se comuns greves de ferroviários e outras categorias passaram a imitá-los. O Anarquismo (ideologia que imigrou para o Brasil no mesmo navio dos italianos) ainda predominava entre operários. Os políticos eleitos no período já não representavam apenas a elite cafeeira: mostravam a emergência de uma classe média – jornalistas, poetas, agitadores culturais, historiadores e profissionais liberais começaram a compor a lista dos eleitos num processo preparatório para a tomada de consciência que levou a agitações políticas que sacudiram o Brasil entre os anos 20 e 40.

O recenseamento de Campinas para 1918, mostra que a população total era de 105.160 (incluindo-se aí os distritos), com 46.068 pessoas vivendo na área urbana (43,82%). A população estrangeira era de 24.515 pessoas (23,3% da população, sendo que 25,6% desse total vivia nas áreas rurais). Nesse recenseamento, nada consta sobre o número de habitantes da vila de José Paulino, uma vez que esse agrupamento humano era formado por um aglomerado de casas nos arrabaldes da cidade.

A Primeira Guerra Mundial propiciou uma oportunidade para que os fabricantes nacionais colocassem no mercado os seus produtos, em substituição aos bens estrangeiros, cuja importação tornava-se difícil com o conflito. Embora apresentando esse rápido crescimento na manufatura nacional, houve, segundo Dean (1971) dificuldades com as questões sociais, uma vez que

o súbito advento da inflação e a escassez de gêneros alimentícios causaram tremendas dificuldades aos operários, cujos sindicatos cresceram rapidamente em número e militância, e provocaram inúmeras greves, inclusive as greves gerais de 1917 e 1919 (p.170).

Em 1920 por iniciativa do vereador Álvaro Ribeiro, através da resolução 606/20 foram aprovados incentivos (como isenção de impostos) para as indústrias que viessem para Campinas. Como conseqüência, foi instalada nesse mesmo ano

⁸ Campos Salles e Francisco Glicério faleceram, respectivamente, em 1913 e 1916, sem cargos políticos. Em 1907, em circunstâncias inusitadas, suicidou-se o Barão Geraldo de Rezende ao ver sua fazenda hipoteca para saldar débitos. Isso denota não apenas a dificuldade das elites em manter o poder político-econômico como também a ascensão da classe operária.

a primeira fábrica de tecido elástico da América Latina (Godoy & Valbert), permitindo a substituição da importação desse material da Inglaterra e Suíça. Iniciava-se assim o parque industrial campineiro que foi agregando novas indústrias (curtumes, cerâmicas, fábricas de papelão e de chapéus). Esse parque industrial, ao se expandir, fez com que houvesse desapropriação de antigas fazendas de café, mudando gradativa e sistematicamente o perfil do município.

Na década de 20, a população do Estado de São Paulo representava 16,6% da população nacional, (BAENINGER, 1996, p.40) propiciando a ampliação do mercado de trabalho. Nessa mesma década, enquanto as atividades do setor primário absorviam 56,5% da PEA (População Economicamente Ativa), o setor secundário era responsável por 18,7% enquanto o terciário já mobilizava 24,8% da PEA. A partir desse período, a produção cafeeira no município de Campinas começou a dar mostras de uma grave crise, com a diminuição em 11% da área cultivada (BAENINGER, 1996, p.38). Havia na cidade noventa e um estabelecimentos fabris, empregando 2.865 operários. O ramo têxtil era o setor mais importante, havendo uma tecelagem especializada na fabricação de tecidos de seda. (SOUZA, 1996, p.61).

Em 1927 encerrou-se a imigração européia subsidiada e Campinas – que se encontrava dinamizada economicamente - via nascer uma nova classe de proprietários agrícolas e industriais:

A entrada do elemento estrangeiro no Estado de São Paulo foi, do ponto de vista demográfico, fundamental para o crescimento, composição e distribuição da população. Do ponto de vista econômico, propiciou o desenvolvimento agrícola e industrial. Em 1905, um terço das propriedades agrícolas pertencia a estrangeiros, ultrapassando 50% em 1920, sendo que 80% das indústrias tinham como proprietários: italianos, ingleses, suíços, franceses e, sobretudo, alemães. (BAENINGER, 1996, p. 37)

O ciclo da cafeicultura encerrou-se na década de 30 no estado de São Paulo. Porém, sua maior contribuição foi ter diluído, através e ao longo das inúmeras estradas de ferro instaladas no período, a população que se concentrava

na região metropolitana. As ferrovias foram plantando, ao longo de todos os seus percursos, novas cidades, vilas, aglomerados humanos que formam o interessante perfil da maioria das cidades do interior paulista. O café, mesmo tendo proporcionado lucros excelentes aos fazendeiros, não poderia expandir-se indefinidamente, tal como acontecia com as indústrias. Segundo Dean (1971) alguns fazendeiros do café referiam-se à nascente burguesia industrial, como “aristocracia do dinheiro, plutocracia industrial” sendo seus representantes aqueles que “tinham chegado na terceira classe para ‘empobrecer antigas famílias da aristocracia rural, genuinamente brasileiras”’ (op.cit. p. 76). São Paulo contava, então, com 245 municípios.

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, a classe operária cresceu em tamanho, mas continuava sem acesso aos benefícios da nova ordem econômica. Ao contrário, eram terríveis as condições de moradia das famílias amontoadas nos arrabaldes das grandes cidades, depois de enfrentar extensas jornadas de trabalho mal pago. Surgiram organizações de trabalhadores na tentativa de lutar em defesa de seus interesses contra a exploração dos donos do capital. Em 1925, numa demonstração do crescimento da classe operária, pela primeira vez o dia do trabalho foi comemorado no Brasil em primeiro de maio, sendo lançado, nesse mesmo dia o jornal do PCB “A Classe Operária”. Ainda em 1925 a General Motors abriu uma fábrica em São Paulo com possibilidade de montar 25 automóveis/dia.

O fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do capitalismo industrial, criou forte expectativa com respeito à educação, pois a complexidade do trabalho passou a exigir qualificação da mão-de-obra.

No setor econômico, entre 1929 e 1930, a produção industrial americana havia caído 30% e a alemã 40%, sendo que o desemprego havia atingido 27% da PEA nos Estados Unidos, 23% Grã-Bretanha e 44% na Alemanha, o que serviu como fermento para o nazismo. O preço da tonelada de café havia caído de 67,3 mil libras esterlinas para 17,8 mil libras. O governo café-com-leite mascarava os prejuízos comprando os estoques por preços altos, mas com a queda das divisas esse procedimento não pôde se sustentar. A ruptura da base econômica levou a

elite política remanescente da aristocracia cafeeira à ruína, consolidando-se irreversivelmente o desgaste do seu poder. A crise do café no Brasil, porém, teve algumas conseqüências que acabaram sendo, de certa forma, benéficas: a reação dinâmica provocada pela crise fez crescer o mercado interno e a queda das exportações, o que resultou em maiores oportunidades para a indústria brasileira.

A industrialização promoveu também o incentivo ao setor de transportes que propiciou a facilidade de escoamento da produção, tal como ocorrera com a rede ferroviária. A malha rodoviária, que atingira um total de 113.570 quilômetros em 1928, passou para 258.390 km em 1939 e 460.000 em 1955.

Em virtude da urbanização acelerada, um dos segmentos industriais que mais cresceu entre as décadas de 10 e 30 foi o têxtil, causando, conseqüentemente, um aumento no interesse pelo plantio de algodão. Segundo Baeninger (1996, p.41), o Instituto Agrônomo de Campinas desenvolveu importantes pesquisas sobre várias qualidades de algodão bem como sobre o controle de suas pragas, recolocando Campinas no cenário econômico mundial. Sobre esse assunto, manifesta-se Dean (1971):

a mais importante das empresas de transformação agrícola foi a indústria de fiação e tecelagem do algodão, que se criou na esteira do modesto surto de exportação do algodão, registrado na década de 1860. Antevendo a volta final da América do Sul ao mercado mundial, alguns lavradores que haviam plantado algodão investiram sabiamente parte de seus lucros em máquinas têxteis (p.43).

Em março de 1930, quando ocorreram eleições diretas para o substituto do presidente Washington Luís, concorreram Getúlio Vargas, pelo Rio Grande do Sul e Júlio Prestes, por São Paulo, que foi eleito, apesar das denúncias de fraudes, de ambos os lados. Em julho daquele ano, o assassinato de João Pessoa se transformou num marco político, que deu origem a um golpe com a participação de militares. Vargas assumiu o governo provisório, prometendo uma assembléia constituinte para o ano seguinte, o que não aconteceu.

Se analisarmos o golpe de 30 separadamente de seu enfoque político, perceberemos que o Brasil atravessava uma crise econômica sem precedentes a qual Vargas, pela postura que vinha demonstrando, não poderia ter enfrentado “dentro da estrutura democrática” (DEAN, 1971 p.221). Vargas justificou essa crise econômica, associando-a ao declínio do preço do café. Segundo Dean (op.cit) porém,

É verdade que o preço do café caíra dois centavos de dólar, mas o valor total das exportações não diminuía por causa disso. (...) A crise não ocorrera, especificamente, por haver caído o preço do café, mas porque os importadores brasileiros, influenciados pela subida do preço do café no ano anterior e animados pela atitude do governo, haviam comprado 1.000.000 de contos (84.000.000 de dólares) de mercadorias a mais do que em 1936. (...) Ter admitido ou ter consentido em que lhe chamassem a atenção sobre isso, que a culpa cabia à atitude tolerante do seu governo para com as importações, teria sido extremamente constrangedor. (p.222).

O governo provisório de Vargas foi marcado por instabilidades e questionamentos. Em 1932 eclodiu em São Paulo a Revolução Constitucionalista⁹ cujo objetivo maior era protestar contra o fato de Vargas governar sem uma Constituição. A revolução contou com as elites oligárquicas paulistas que haviam perdido o poder em 30 e que queriam demonstrar, assim, sua oposição aberta ao Governo Provisório. No início de 1932, o Partido Republicano Paulista e o Partido Democrático aliaram-se na Frente Única Paulista para propor, além da nova Constituição, o final da intervenção federal nos Estados. Vargas, por sua vez, reconheceu os sindicatos dos operários e legalizou o Partido Comunista, apoiando um aumento no salário dos trabalhadores, medidas essas que acirraram ainda mais

⁹ No dia 23 de maio, durante um comício pela Constituição na Praça da República, quatro estudantes foram mortos: Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo cujas iniciais formam a sigla MMDC, símbolo da revolução. Em 09 de julho, começa a rebelião armada proclamada pelo ex-governador paulista Júlio Prestes e pelo interventor federal Pedro de Toledo. As tropas rebeldes se espalham por São Paulo e ocupam as ruas. A imprensa defende a causa dos revoltosos. Tropas paulistas são enviadas para os fronts em locais estratégicos do Estado, como o sul da Minas Gerais, o norte do Paraná e o Vale do Paraíba, num contingente de 35.000 homens, mas as tropas federais são mais numerosas e bem equipadas. Aviões (os “vermelhinhos”) são usados para bombardear cidades do interior paulista, inclusive Campinas. Os revoltosos esperavam a adesão de outros Estados, o que não aconteceu. Em outubro de 1932 os paulistas se rendem. Prisões, cassações e deportações se seguem à rendição. As estatísticas oficiais declaram 830 mortos, mas estima-se um número muito maior. www.cpdoc.fgv.br Acesso em 20/12/2003

os ânimos das elites. Uma greve que mobilizou duzentos mil trabalhadores foi o estopim para que empresários e latifundiários paulistas se unissem contra Vargas naquele que foi considerado o conflito armado brasileiro mais importante do século XX.

Em 1934, sucedendo a Lei da Organização do Governo Provisório, vigente desde 1930, foi promulgada uma nova Constituição, de cunho liberal e grandemente influenciada pela Constituição alemã, o que lhe valeu o apelido de “polaca”. Nela a educação aparece, pela primeira vez, como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelo poder público.

Em 1935, a população total de Campinas era de 134.000 pessoas, sendo que na zona urbana viviam 69.010 habitantes. Destes, 2.871 eram operários. Em 1940, para 83.140 habitantes da zona urbana, havia 5.575 operários. (BAENINGER, 1996, p.42).

Em 1937, resultante de um golpe, instalou-se no Brasil o Estado Novo. Governo ditatorial e centralizador, durou até 1945 e foi claramente influenciado pelos regimes nazi-fascistas europeus em que o forte controle estatal imprimiu grande crescimento à indústria, através da política de substituição de importações pela produção interna. Vargas, conhecido como *pai dos pobres* e *protetor dos trabalhadores* subordinou a estrutura sindical ao Estado, manipulando a opinião pública através do populismo, da propaganda do governo e da censura, sufocando a oposição com prisões, perseguições, tortura e exílio. Segundo Xavier, (1990)

A década de 30 foi decisiva para o avanço das relações capitalistas na área de produção nacional. Do ponto de vista econômico, o Brasil sofreu as conseqüências da crise internacional de 29, manifestação inequívoca da fase crítica por que passava a economia capitalista mundial, que exigia sua rearticulação. O afrouxamento dos laços de submissão que atavam a economia nacional aos centros hegemônicos do capitalismo internacional, resultado da grande recessão e da eclosão da Segunda Grande Guerra favoreceu a expansão do processo de ‘substituição de importações’, que marcará a feição típica da industrialização brasileira (p. 37).

A diferença entre a situação de 30 e a de 37, portanto, é que a segunda contava, além do apoio popular, com o apoio dos industriais. Adotando uma política paternalista, o governo acalmava o proletariado, distanciando-o das reivindicações e lutas pela preservação de seus direitos. O Estado Novo abandonou, ainda, a perspectiva liberal, tanto econômica quanto política. Em junho de 1939, proibiu-se a formação de sindicatos paralelos de trabalhadores, ou seja, aqueles autônomos e não autorizados pelo Estado.

Identificando-se com os regimes totalitários, o Estado Novo getulista tentou conservar-se neutro em relação à Segunda Grande Guerra, que eclodira no mesmo ano, entre os Estados liberais e o nazi-fascismo europeu. Apesar das pressões norte-americanas, o Brasil continuava indeciso, reflexo das tendências contraditórias dos homens do governo¹⁰. A participação direta do país no conflito mundial aconteceu após repetidos ataques aos navios brasileiros pela força submarina alemã. Cerca de dezoito navios e 607 homens desapareceram nesses ataques, o que provocou reações que resultaram em manifestações populares exigindo a entrada do Brasil na guerra. Em 21 de agosto de 1942, finalmente, Osvaldo Aranha, ministro das Relações Exteriores, declarou guerra contra a Itália e a Alemanha.

O triunfo das forças democráticas contra o fascismo, porém, pôs o Estado Novo em posição extremamente incômoda. No dia seguinte ao final da guerra, a ditadura de Vargas já não tinha lugar, pois havia sido ultrapassada pelos acontecimentos, cristalizando-se a supremacia econômica dos EUA, cujos interesses imperialistas se chocavam com nosso modelo nacionalista.

Diante das pressões crescentes da opinião pública, Getúlio decretou anistia aos presos políticos, inclusive ao líder comunista Luís Carlos Prestes, que estava preso desde 1936. Depois de nove anos na prisão do Estado Novo, Prestes voltou a atuar, organizando no dia 23 de maio de 1945 uma gigantesca manifestação popular no Rio de Janeiro, na qual o Partido Comunista expressou seu apoio ao governo de Getúlio. Apesar de estranha, tal atitude do PCB estava de acordo com sua linha política, baseada no antiimperialismo e na aliança com as forças

progressistas nacionais. No segundo semestre de 1945, a tônica recaiu sobre a questão da Constituinte, que deveria reunir-se somente depois da eleição presidencial, marcada para 2 de dezembro daquele ano. Foi quando se expandiu a pregação do "queremismo"¹¹, orientada pelos trabalhistas e apoiada pelos comunistas. Em 29 de outubro de 45, porém, se desencadeia o Golpe de Estado, sendo Vargas obrigado a abandonar o poder, transmitindo-o ao Judiciário. Terminava aí o Estado Novo. A derrubada de Vargas não teve, entretanto, como se esperava, a devida repercussão política e popular. Ao contrário, a forma como Getúlio caiu fez com que este parecesse, aos olhos da opinião pública, vítima do "partido dos ricos". O prestígio do ditador não diminuiu e, surpreendentemente, sua popularidade mostrou-se bem acima das expectativas criadas nas eleições presidenciais que levaram o general Dutra ao poder.

Curioso notar o papel atribuído à escola nesse período. Morvan Dias de Figueiredo, vice-presidente da Federação das Indústrias, encaminhou um relatório ao Governo Federal em 1939 no qual afirmava, sem demonstrar nenhuma estranheza, que as crianças do estado de São Paulo deixavam o sistema escolar aos onze ou doze anos, se muito. A lei daquele período permitia o trabalho apenas a partir dos quatorze anos, o que, segundo o relatório, permitia que crianças ficassem ociosas e passíveis de desvirtuamento.

Já (nos) defrontamos com um gravíssimo problema, que é o fato de permanecer o menor desempregado entre essa idade e aquela em que lhe é permitido trabalhar, isto é, quatorze anos. O número de jornaleiros, de crianças que jogam futebol nas ruas, de gatuninhos que são, às vezes apanhados pela polícia, forma-se durante este intervalo. E o seu remédio era empregarem-se mais cedo, em lugar de estudarem mais.(DEAN,1971, p.240).

Baseado nesse pensamento, o governo propôs uma parceria com a Confederação Nacional das Indústrias, criando o SENAI (Serviço Nacional de

¹⁰ Enquanto Filinto Müller, chefe da polícia do Rio, e Francisco Campos eram favoráveis às potências fascistas do eixo Berlim-Roma-Tóquio, Osvaldo Aranha colocava-se contra. www.cpdoc.fgv.br Acesso em 20/12/2003.

¹¹ “Queremismo” é o nome fantasia dado ao movimento pró Vargas, que tinha como lema “Queremos Getúlio”.

Aprendizagem Industrial) pelo decreto-lei 4048/1942. Quatro anos depois, criava também o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) organizado pela Confederação Nacional do Comércio e regulamentado pelo decreto-lei 8621/1946, na tentativa de formar, ao mesmo tempo, o aluno e o trabalhador. Porém, as escolas criadas a partir dessas parcerias, foram pouco a pouco sendo associadas às camadas populares, além de representarem um sistema paralelo de educação, que aprofundava o abismo entre as escolas oficiais (para as elites) e as escolas profissionais (para os futuros trabalhadores do comércio e operários advindos das camadas populares e que precisavam ingressar mais cedo no mercado ocupacional).

1.3. A economia brasileira na Segunda República

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939/1945) começou no Brasil o período conhecido como *Segunda República* que se estendeu desde a deposição de Getúlio em 1945 até o golpe militar de 1964.

A inadequação pela qual vinha passando o modelo agrário-exportador brasileiro ao mercado internacional capitalista fica clara se pensarmos na enorme crise pela qual havia passado a política cafeeira, reflexo de concessões e protecionismo que se arrastavam desde a primeira República e que se repetiria de forma permanente, num círculo vicioso.

Após a ascensão de Vargas, continuou a proteção ao preço do café, porém o aumento extraordinário da dívida externa levou finalmente o governo ao seu congelamento, em 1938-39. Queimaram-se 78 milhões de sacas até 1944.

Nesse panorama, a industrialização e a diversificação da economia eram o único rumo a ser tomado. A industrialização, porém, começou sem apoio do Estado e sem uma política clara até a era Vargas, quando realizações efetivamente inovadoras tomaram forma. Um plano quinquenal, elaborado em 1939 por iniciativa do próprio presidente, tinha como meta a construção de uma usina de aço, fábrica

de aviões, usinas hidrelétricas, estradas de ferro e de rodagem, além da compra de aviões e navios alemães. Embora apenas parte desse plano tenha sido levada a cabo, foi grande a importância dessas inovações para a vida nacional: através da instalação de novas indústrias estatais, o Estado assumia o papel de principal investidor. Criavam-se com isso, as bases institucionais da qual emergiria uma nova espécie de grupo burocrático que se proliferaria nos anos 50, composta de militares e civis: os tecnocratas.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939/1945) teve efeitos favoráveis à política de industrialização no Brasil, pois muitas indústrias brasileiras substituíram fornecedores tradicionais de produtos manufaturados, tornando-se a exportação de tais artigos um item importante na pauta exportadora do país.

Em 1946, durante o mandato de Dutra, foi eleita a Assembléia Constituinte que deu origem à quarta Constituição republicana, na qual os direitos trabalhistas do período getulista foram incorporados ao texto constitucional.

No plano internacional, o governo Dutra inseriu-se nos quadros da guerra fria, caracterizada, a partir de 1947, com a Doutrina Truman. O ingresso oficial do Brasil no cenário da guerra fria aconteceu com o tratado de assistência mútua, em setembro de 1947, entre Brasil e Estados Unidos. Segundo as normas das relações internacionais que o Brasil assumiu, Dutra rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, ao mesmo tempo em que o Partido Comunista do Brasil, chefiado por Luís Carlos Prestes, foi declarado ilegal.

O novo governo de Vargas, sucedendo Dutra, realizou-se no momento em que os países capitalistas se reorganizavam, tendo como centro os Estados Unidos. Desse modo, o processo de industrialização, que havia sido facilitado pela Segunda Guerra, foi anulado, pois o imperialismo retomou seu vigor. Todavia, a política econômica de Vargas era marcadamente nacionalista, chocando-se com os interesses americanos. Em 1951 a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos reuniu-se para elaborar um grandioso projeto para o setor energético e viário, em que uma considerável soma de capital norte-americano seria aplicada. Em oposição a essa abertura ao capital estrangeiro, surgiu um maciço movimento de nacionalização do petróleo, sob o lema “O petróleo é nosso” ocorrendo a mais significativa decisão de

Vargas do período: a criação da Petrobrás, através da lei 2004 de 3 de outubro de 1953, que estabeleceu o monopólio estatal do petróleo. Como o nacionalismo de Vargas não agradava aos capitalistas norte-americanos, o presidente Eisenhower cancelou unilateralmente o acordo de desenvolvimento, entregando 180 milhões de dólares dos 400 prometidos. Paralelamente à política nacionalista, Getúlio concedeu especial atenção ao movimento trabalhista, procurando apoiar-se na grande massa popular para sustentar o seu programa econômico. Seu ministro do trabalho, João Goulart, reorganizou os sindicatos de modo a dar ao governo maiores condições de manipular a massa operária. Vargas enfrentava, então, a oposição dos conservadores, cada vez mais violenta e teve em Carlos Lacerda¹², um dos mais ferrenhos opositores, que procurava relacionar Getúlio a um possível retorno ao Estado Novo. Em meados de 1954, o jornalista sofreu um atentado e embora tivesse saído ileso, foi morto um oficial da Aeronáutica, major Rubens Vaz. O envolvimento de pessoas que compunham a segurança pessoal de Vargas nesse ato de violência fez com que o exército se colocasse contra o presidente, exigindo a sua renúncia. Na manhã de 24 de agosto de 1954, após escrever uma carta-testamento, Vargas se suicidou.

Nos dezesseis meses que se seguiram ao suicídio de Getúlio, três presidentes se sucederam: o vice-presidente Café Filho, que, por motivos de saúde, imediatamente deixou o cargo; o presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, que pouco depois foi interditado pelo Congresso Nacional e finalmente Nereu Ramos, vice-presidente do Senado, que se manteve na presidência até 31 de janeiro de 1956.

Desde o início dos anos 50, a indústria brasileira apresentava dois aspectos preponderantes: de um lado, empreendimentos centrados na produção de bens perecíveis e semiduráveis, destacando-se particularmente as indústrias têxtil, alimentar e de vestuário; de outro, empresas inteiramente nacionais, normalmente gerenciadas pelo núcleo familiar. Segundo Paul Singer (1987) essas últimas haviam

dado mostras da apreciável capacidade de expansão via auto-
acumulação, chegando a se constituir alguns 'impérios industriais'

¹² À época, proprietário do Jornal Tribuna da Imprensa.

(como os de Francisco Matarazzo e Ermírio de Moraes), estava claro que nenhuma tinha possibilidade de mobilizar os recursos necessários para efetivamente iniciar a indústria pesada no país (p. 90).

A partir de 53, com o fim da Guerra da Coréia (1950/1953), teve início uma conjuntura extremamente desfavorável ao Brasil, devido à queda dos preços dos produtos primários no mercado internacional, motivada pelas manipulações dos Estados Unidos. A dificuldade de obter divisas com as exportações provocou uma crise financeira, de modo que o recurso de tomar empréstimos no exterior se tornou inevitável e a vinculação do Brasil ao capital internacional, particularmente ao norte-americano, começou então a delinear-se.

O suicídio de Vargas, portanto, representou a vitória dos partidários do desenvolvimento dependente do capital estrangeiro. Contudo, seria um exagero vincular seu ato apenas a essa questão e, sobretudo, atribuir a Getúlio a imagem de um nacionalista intransigente. O comportamento político de Vargas em relação ao capital estrangeiro era bastante flexível; Ele apenas não concordava com o alinhamento completo do Brasil aos Estados Unidos recusando-se a atuar como peça subordinada ao imperialismo econômico.

Em 1956 foi eleito, apoiado pelas forças getulistas, Juscelino Kubitschek de Oliveira para a presidência da República. Derrotadas, as forças antigetulistas, notadamente a UDN, reagiram à ascensão de Juscelino e tentaram impedir a sua posse, que foi garantida pelo general Henrique Teixeira Lott, então ministro da Guerra.

O governo Juscelino Kubitschek foi marcado por transformações de grande alcance, sobretudo na área econômica. Enfatizando um amplo desenvolvimento industrial, JK estabeleceu para a economia 31 objetivos, conhecidos como *Plano de Metas*, entre os quais investimentos em energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e construção da nova capital. Uma das mais significativas medidas foi a criação do Grupo de Estudos da Indústria Automobilística (GEIA), que seria o carro-chefe da industrialização brasileira, apesar das distorções econômicas verificadas posteriormente.

Sem dúvida, o governo de Juscelino alterou a fisionomia econômica do país, com o desenvolvimento acelerado das indústrias e diversificação da economia. Todavia, com o modelo econômico concebido e executado, outros problemas apareceram, sendo o maior deles a volta da inflação provocada pela abertura para o capital estrangeiro que pressionava a economia nacional. Além disso, o centro-sul se desenvolvia aceleradamente, agravando as disparidades econômico-regionais, notadamente em relação aos estados do Nordeste, o que levou, sem sucesso, à criação da SUDENE. A necessidade de operários propiciou o êxodo rural, o que modificou a composição social dos grandes centros urbanos, aumentando a pobreza e desdobrando-se, nos anos seguintes, em graves crises que culminariam com o movimento militar de 1964.

Talvez a dimensão mais importante do estilo desenvolvimentista de Juscelino tenha sido o pleno enquadramento do Brasil nas novas exigências do capitalismo internacional, que tinha os Estados Unidos como centro hegemônico. Em vez da exportação de capitais, a ação do capitalismo avançado se deu pela implantação direta de indústrias, iniciando-se, com isso, a internacionalização do mercado brasileiro e aprofundando a dependência econômica do país. Parece estranho que isso possa ter ocorrido com um governo aparentemente herdeiro do getulismo, em que João Goulart era o vice-presidente e cuja candidatura triunfou através da velha coligação PSD-PTB.

Com o Plano de Metas, iniciou-se a organização das multinacionais, que monopolizaram o setor mais dinâmico da economia, exercendo inegável influência na redefinição da economia e da política do Brasil. Esse modelo econômico, conhecido como “industrialização excludente” (GORENDER, 1998, p.106) garante o desenvolvimento, mas com distorções, devido ao arrocho salarial e à perversa concentração de renda. Essa situação não tardou a provocar tensões sociais, sempre sufocadas pela repressão.

O rápido desenvolvimento do capitalismo pós-64 não se faz senão com a exploração impecável da força de trabalho, fim para o qual a política repressiva do regime militar representou instrumento plenamente eficaz. Daí a queda brusca da participação dos salários na renda industrial. Em 1961, esta se dividia em 29% para os

salários e 71% para os lucros. Em 1973, cabiam aos salários 23% e aos lucros 77%. (GORENDER,1998 p.106)

O modelo de desenvolvimento econômico, que ganhou forma com Juscelino, seria retomado a partir de 1964, fazendo do movimento militar que derrubou João Goulart o seu herdeiro direto. Houve, porém, uma considerável diferença entre os períodos de 1955 a 1965, e de 1965 em diante. No primeiro, apesar da maciça presença do capital estrangeiro, procurou-se dirigir toda a força econômica para a dinamização do mercado interno. De 1965 em diante, a nova estratégia passou a orientar essa força econômica para o mercado mundial.

Nesse sentido, o movimento militar de 1964 e o regime implantado a partir daí podem ser vistos como resultado, entre outras coisas, da luta entre aqueles que procuravam enquadrar as multinacionais às perspectivas da economia brasileira e aqueles que, inversamente, desejavam o enquadramento da economia brasileira à perspectiva econômica das multinacionais. O desfecho da luta, em 1964, foi a vitória da última tendência.

Para Paul Singer (1987), o movimento militar de 1964

coincide com uma redivisão internacional do trabalho, que as multinacionais estão levando a cabo em todo mundo capitalista, e que consiste precisamente em transferir a países semi-industrializados, como o Brasil, determinadas linhas de produção industrial. A crescente exportação de bens industrializados pelas multinacionais instaladas no Brasil aumenta a importância destas empresas no cenário econômico nacional, pois delas passa a depender cada vez mais a Balança de Pagamentos. Sendo estes bens adquiridos por subsidiárias nos países importadores das mesmas multinacionais que os exportam - como da Ford do Brasil, que fornece motores à sua matriz americana -, sua presença no Brasil passa a se justificar não apenas por trazerem recursos de capital e know-how técnico, mas também por assegurarem mercado para uma parcela crescente de nossas exportações (p.180)

O resultado principal dessa nova conjuntura foi a minimização da importância da burguesia nacional, que passou para o plano secundário, uma vez que os postos de comando de tais indústrias estavam em mãos de indivíduos

designados pela direção da matriz estrangeira. Evidentemente, as contradições engendradas pelo modelo de desenvolvimento industrial da década de 1950 expressaram-se através do aguçamento das lutas sociais e políticas. A presença do capital internacional e seu papel cada vez mais decisivo no controle da economia, tiveram importância fundamental no desfecho da luta.

Em 1960 foi eleito para presidente Jânio da Silva Quadros, com amplo apoio popular e da UDN. Jânio ofertava aos setores da oposição a mais excelente perspectiva para quebrar a herança getulista. A vitória janista foi impressionante (5 636 623 votos contra 3 846 825).

Talvez a vitória de Jânio tenha ocorrido porque ele oferecia ao cidadão comum do eleitorado urbano a possibilidade de uma transformação radical através de sua personalidade forte. Ao lado de Getúlio, Jânio foi um dos mais carismáticos líderes do Brasil e, apesar de excêntrico, era um político bastante conservador e autoritário. Desde o início, procurou controlar os sindicatos, não hesitou em reprimir os protestos camponeses do nordeste, mandando prender estudantes rebeldes e adotando uma política de austeridade, acreditando poder assim corrigir os vícios da administração pública e reprimir a corrupção.

Porém, os problemas que Jânio tinha a resolver eram muitos e difíceis: além da pesada herança das contas legadas por Juscelino, referentes à construção de Brasília, a sua política de austeridade era constituída de medidas impopulares, como congelamento dos salários, restrição ao crédito, corte de subsídios federais e desvalorização do cruzeiro. Com isso, as inquietações empresariais e operárias não tardaram a aparecer.

Aumentando a crise, em agosto de 61 Jânio enviou ao Congresso um projeto que determinava um novo imposto sobre todos os lucros, nacionais ou estrangeiros, ou seja, através de medidas tributárias, bloqueou em parte a acumulação de capitais e a remessa de lucros, ferindo os interesses do imperialismo e da classe dominante. Isso foi suficiente para que uma sistemática campanha de oposição ocorresse, por intermédio da imprensa. O pretexto para intensificar essa campanha foi dado pelo próprio presidente, ao agraciar Ernesto "Che" Guevara que, retornando do Uruguai, passara pelo Brasil. Guevara, ao lado

de Fidel Castro, era a figura mais conhecida da revolução cubana de 1959. Bastou este novo gesto para que a oposição buscasse identificar o governo de Jânio ao comunismo. O ponto culminante da campanha antijanista foi a denúncia de Carlos Lacerda, então governador do estado da Guanabara, através de uma rede nacional de televisão, acusando-o de tramar para o Brasil um regime análogo ao de Cuba. Em 25 de agosto de 1961, diante das oposições acirradas, Jânio, irritado, teria simplesmente renunciado, com esperanças de ser recolocado no poder pelo povo, a fim de estabelecer um governo centrado na sua autoridade pessoal. Na carta renúncia, Jânio acusou as "forças terríveis que se levantaram contra mim" de levar ao fracasso seu plano de governo. Com a renúncia de Jânio, a presidência deveria ser assumida por João Goulart, o Jango. Durante toda a sua vida política, Jango estivera ligado às forças getulistas e parecia ser o principal herdeiro de Vargas, de quem fora ministro do Trabalho além de vice-presidente de Juscelino e novamente reeleito vice de Jânio. Todavia, sua atuação política era identificada pelas forças conservadoras como notoriamente comunista: na União Soviética seu nome era citado com simpatia pelos jornais. Para fortalecer ainda mais essas opiniões, quando Jânio renunciou, Jango encontrava-se em visita à China comunista. Devido à sua ausência, a presidência foi assumida por Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, ficando o poder nas mãos dos três ministros militares: general Odílio Denys (Guerra), brigadeiro Moss (Aeronáutica) e almirante Sílvio Heck (Marinha) que declararam estado de sítio para evitar qualquer manifestação pública. Ao mesmo tempo, passaram a controlar a imprensa e o rádio, entrevistaram nos sindicatos e prenderam seus opositores. Toda essa movimentação pretendia impedir a posse de Jango.

Enquanto as divergências se radicalizavam na iminência de uma guerra civil, os Estados Unidos, temendo que o exemplo cubano se repetisse no Brasil, alteraram sua tática antijanguista e passaram a pressionar o general Denys e seus aliados para a concordância com uma alteração no regime político. Plínio Salgado, ex-chefe integralista, apresentou ao Congresso uma emenda constitucional estabelecendo o regime parlamentarista no Brasil. Desse modo, João Goulart seria chefe de Estado, mas com poderes limitados. A emenda foi aprovada pelo

Congresso e, nessas condições, Jango assumiu a presidência em 7 de setembro de 1961¹³, mas quem passava a governar era o primeiro-ministro, (Tancredo Neves), nomeado pelo presidente e aprovado pelo parlamento. Moderado, Tancredo visitou os EUA, conseguiu empréstimos e estabeleceu um plebiscito para definir o regime político, que deu uma esmagadora vitória do presidencialismo. Acabava-se o parlamentarismo e Goulart poderia, finalmente, exercer os poderes presidenciais. Meses depois seria derrubado pelo movimento militar de 1964.

O aspecto mais marcante da presidência de João Goulart foram as reformas de base, consideradas inaceitáveis pelas elites que viam, num golpe militar, a possibilidade de manutenção de seu poder.

As mais polêmicas reformas de base eram a *reforma agrária* inspirada nas experiências do Japão, França, Alemanha e China e a *reforma urbana*, que controlaria o valor dos aluguéis de imóveis, motivando os inquilinos a comprar a casa própria. Ambas, evidentemente, sofreram oposição acirrada das classes dominantes.

As reformas de base também tinham cunho político: direito de voto para analfabetos, sargentos e patentes inferiores nas Forças Armadas, embora os comandantes militares alegassem que isso traria indisciplina para as tropas. As elites e a classe média também repudiavam o voto dos analfabetos.

A reforma da educação foi outro ponto importante, que tinha apoio da UNE (União Nacional dos Estudantes), pois previa a construção de mais escolas e universidades públicas, sendo que os estudos deveriam ser voltados para os problemas nacionais do Brasil, deixando de copiar modelos estrangeiros.

Além da oposição sistemática da UDN, dos latifundiários, dos grandes empresários e da classe média, Jango ainda tinha de enfrentar a grande imprensa que lhe atribuía ao todas as mazelas do país. As reformas de base, enfim, se

¹³ A intensa hostilidade de que se cercou a posse de Jango já denunciava o grande desgaste do *populismo* no Brasil. Mas aquilo a que se convencionou chamar de *populismo*, numa análise mais profunda, não data propriamente do período que se abriu em 1945 e se encerrou em 64; mergulha na revolução de 1930, configurando-se como produto do cruzamento entre o processo da crise política e o desenvolvimento econômico que então principiava. Nessa fase, a industrialização ganhou corpo e se firmou, tanto pela falência do federalismo da República Velha quanto pela implantação de um Estado fortemente centralizado, que culminou na instituição da ditadura de Vargas.

constituíam numa nova proposta de desenvolvimento capitalista nacional e mexiam com grupos poderosos que não tolerariam perder alguns privilégios. Para mantê-los, recorreram à mão armada do golpe militar.

Enfim, em 1964 os militares deram o golpe, assustados pelo grande fantasma da época: a Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro. O golpe foi fundamentado na própria formação dos militares que, nas academias, tinham aprendido que as greves, os protestos sociais, as manifestações populares eram intoleráveis e, portanto, rejeitavam a aproximação populista de Jango com os sindicatos. O general Golbery do Couto e Silva, especialista em geopolítica, dizia que o Brasil, país gigantesco com população crescente, tinha o destino de se tornar a grande potência capitalista do Cone Sul e, para isso, os militares deveriam assumir a direção do país. No ideário militar, a salvação do país estava no golpe, que implantaria o binômio Segurança e Desenvolvimento, lema bastante parecido com “Ordem e Progresso” dos republicanos. Jango percebeu que sua resistência poderia provocar uma guerra civil, preferindo, portanto, se exilar no Uruguai.

Os militares chamaram o golpe de “Revolução de 1964”, porém, diferente de uma revolução na acepção exata do termo, no Brasil a estrutura econômica continuou a mesma: capitalismo, latifúndios e forte presença do capital estrangeiro. É um grande erro achar que o governo autoritário implantado em 1964 foi uma ditadura sobre toda a população, ou que o poder político ficou todo na mão dos militares. Os latifundiários, os grandes empresários, as multinacionais e os EUA foram os mentores do golpe. Ou seja, Jango foi derrubado por uma conspiração conjunta de militares e também de civis. Os militares foram os executores, mas os principais beneficiados com o regime militar foram os grandes empresários, ministros e elites econômicas. O fato de a ditadura calar os trabalhadores deixou o campo livre para o mais selvagem dos capitalismos. O regime militar contou ainda com a participação de civis nas prefeituras, no governo dos estados bem como nos ministérios, o que nos indica que o regime militar foi também uma ditadura civil.

A par dos acontecimentos políticos, as décadas de 60 e 70 representam um período de grande expansão industrial no país, principalmente no estado de São Paulo sendo que,

nesse contexto, a instalação de indústrias e agroindústrias na região (de Campinas) intensificou a conurbação de municípios e a tendência a um processo de metropolização. (...) Esse processo gerou um padrão de crescimento físico com áreas intermediárias vazias e horizontalização com grande ação especulativa dos capitais mercantis. (BAENINGER, 1996 p.20).

Campinas, que já vinha tendo vários distritos emancipados ao longo de todo o século XX¹⁴ viu Paulínia¹⁵ requerer o status de município autônomo em 1964. Em 1967 foi criada a região metropolitana de São Paulo, quando o estado contava com 425 municípios.

Os anos 70 deixaram como herança o desequilíbrio financeiro e uma enorme dívida externa, que se agravaria na década seguinte. A partir de 1978, movimentos populares da sociedade civil passaram a exigir a abertura política e o retorno da legalidade. As campanhas chamadas de “Diretas Já” promoveram comícios que encheram as praças do país pedindo eleições diretas. No ano seguinte, banqueiros internacionais cortaram os créditos para o Brasil diante da elevação da recessão e elevação de taxas de juros nos Estados Unidos, o que deu início à nossa mais grave crise econômica.

O Brasil dos anos 80 estava mergulhado na sua mais profunda crise econômica e social, devido à “ciranda financeira” (CANO, 1995, p.27), que seria um círculo formado pela dívida externa/ dívida interna/ déficit público/ emissão de títulos públicos/ ampliação da dívida interna. Já no quadro educacional, essa década foi o período de incentivo à municipalização do ensino fundamental, iniciando-se esse processo com a criação da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Dos conflitos entre o MEC e a UNDIME surgiu um dualismo entre as redes municipais e estaduais, causando, grosso modo, a pauperização das escolas municipais. A política educacional do período representa competição, falta de cooperação e entrosamento entre as esferas federal, estadual e municipal, gerando condições desfavoráveis ao sistema escolar e ingerência de recursos. A situação no final da década estava dramática: 50% das crianças

¹⁴ Em 1924 emanciparam-se Americana e Cosmópolis; Em 1954, Sumaré e Valinhos

¹⁵ FUNDAÇÃO SEADE, 1981.

repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora do sistema escolar (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA 2002, p.44).

Em 1985, terminado o governo militar, começa a Nova República, com a eleição indireta de Tancredo Neves, que morreu antes de assumir o cargo. Foi substituído pelo seu vice, José Sarney, que se tornou o primeiro presidente civil desde 1964. Logo ficou claro que a solução para a crise política e econômica estava longe do fim, o que denotava claramente que o novo governo, embora não militar, mantinha a mesma estrutura e representava uma herança da ditadura. O governo Sarney foi marcado por grande inflação, enorme dívida externa sob o controle do FMI e pauperização da classe média.

Sucederam-se, sem sucesso, vários planos econômicos, com mudança da moeda e congelamento de preços. Cresceu a pobreza e aumentou enormemente a violência no campo e nas cidades. Se o regime militar havia terminado com uma crise econômica, havia a esperança de uma outra perspectiva política e da busca da democracia num próximo governo. Já no final do mandato de Sarney, somou-se à crise econômica a descrença e a incerteza, que levaram o governo ao mais alto índice de rejeição da história recente do país – 64% entre “ruim” e “péssimo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.46) sendo que 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza.

Quando a nova Constituição foi promulgada, depois de choques ideológicos principalmente quanto a questões sociais e reforma agrária, foi eleito por voto popular o primeiro presidente civil: Fernando Collor de Mello que governou por apenas dois anos (1990/1992). Entre ineficazes medidas econômicas de impacto, foi denunciado em escândalos e corrupção, o que culminou com seu impeachment.

Se observarmos a variação do PIB (Produto interno bruto) de Paulínia nesse período de quase vinte anos, demonstrada no quadro abaixo, podemos verificar que houve, como no resto do país, oscilações que refletem as crises, as tentativas de conter a inflação acentuada e os vários planos de estabilização implantados, que não obtiveram os resultados esperados. Incluímos aí dados sobre

a região de Campinas e São Paulo, todos com acentuado desenvolvimento industrial, traçando um paralelo entre o macro e o micro.

Município	1985	1990	1996
São Paulo	85.361.431.998	87.790.870.807	107.608.757.593
Campinas	5.625.125.877	5.371.407.995	7.195.495.080
Paulínia	3.442.014.351	3.398.346.128	3.754.403.174

Fonte: IBGE e IPEA 1998 (US\$ de 1998 – Período de 1985 a 1996)

O índice de crescimento do Estado foi de 2,8% no primeiro quinquênio e de 22,3% no segundo. Já para Campinas, houve um decréscimo de 4,7% no PIB relativo ao período de cinco anos e um aumento de 33,9% nos cinco anos seguintes. Acompanhando o decréscimo relativo ao período 1985/1990, Paulínia também apresentou um déficit de 1,2 % no primeiro quinquênio e um aumento de 10,47% nos cinco anos seguintes, demonstrando a retomada do crescimento.

1.4– O milagre econômico brasileiro

O quinquênio 56/60 é considerado como um primeiro momento do engajamento brasileiro na *Segunda Revolução Industrial* (CANO, 1995, p.25) em que o governo envidou todos os esforços no sentido de implantação da industrialização pesada. No período de 67 a 74 ocorreram importantes alterações no plano econômico nacional com reformas fiscais, financeiras e administrativas, que serviram de base àquilo que CANO (1995) chama de “capitalismo selvagem brasileiro” ou “a base formal e logística àquilo que se conheceu como ‘milagre econômico brasileiro’” (p.57).

O mesmo espírito de euforia quanto às possibilidades econômicas propiciadas pelo “milagre” pode ser buscado na origem econômica da República e nas transações financeiras que ocorreram naquele período.

O movimento republicano contou com a participação da classe média (através do exército) e a classe até então dominante – a dos cafeicultores. Essa união possibilitou um deslocamento do poder para novos setores, o que de fato ocorreu mas não atendeu aos interesses da nova burguesia que se formara. No período do governo provisório de Deodoro (1889-1891), Rui Barbosa assumiu o Ministério da Fazenda. Convicto de que a circulação monetária (que já era grande desde o Império) era bem menor do que a realidade, promoveu uma reforma financeira visando a industrialização que, tendo falhado, levou a uma inflação violenta, gerando um caos econômico sem precedentes que ficou conhecido como *encilhamento*.¹⁶

O que ocorreu de fato foi que Rui Barbosa estabeleceu mecanismos de benefícios a bancos privados, fazendo cair as cotações da Bolsa. Em janeiro de 1891, renunciou ao cargo de ministro. O que Gorender (1998) observa sobre o encilhamento é que há um lado positivo, quase sempre ignorado. Segundo ele, essa “injeção monetária” nas áreas industriais teria sido a responsável pelo grande desenvolvimento do setor têxtil a partir da última década do século XIX. (p.29).

Sobre esse assunto, o Visconde de Taunay escreveu, na época, um interessante texto, que foi publicado primeiramente como folhetim do jornal carioca “A Gazeta de Notícias” em 1893 e, depois, pela Livraria Magalhães.

Era o Encilhamento, palavra quase genial do povo, adaptada da linguagem característica do Sport, local em que se dá a última demão aos cavalos de corrida antes de atirá-los à raia da concorrência e forçá-los, ofegantes e em supremos esforços, a pleitearem o prêmio da vitória. E, quantos, montados por hábeis jockeys, cuja existência se passa a fazê-los ganhar ou perder à vontade, quantos não tinham de ficar em meio da arena, vencidos, humilhados, arquejantes, o pêlo alagado de mortal suor, a curtirem as vergonhas e as angústias da derrota, com as pernas a tremer, o coração a estalar da vertiginosa carreira, para que um único, um só, o mais rápido, o mais feliz, ou o mais bem guiado pela trapaça do

¹⁶ Logo após a proclamação da República, entre 1889 e 1892 o Brasil sofreu o “encilhamento” cujo nome significa o momento em que os cavalos de uma corrida estão “encilhados”, prontos para a largada e o jogo dos apostadores explode em frenesi. “Por analogia, o termo foi empregado aos lances dos investidores na compra e venda de ações de companhias diariamente constituídas, em escala desmedida” GORENDER (1998, p. 36/37).

cavaleiro, atingisse a meta, e arrebatasse, entre delirantes aclamações, o ambicionado laurel, aproveitado em seus rebotalhos, quando muito, por mais dois ou três companheiros de glória hípica?! (TAUNAY, 1894, p.12).

Num movimento que remete a essa mesma euforia, o chamado “milagre” (décadas de 60 e 70), combinou o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O PIB cresceu na média anual de 11,2% tendo seu pico em 1973, com variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%, o que parecia, de fato, um milagre. Porém, a explicação para essa aparente situação favorável estava na base da economia mundial caracterizada por uma ampla disponibilidade de recursos. Alguns países aproveitaram a oportunidade para tomar empréstimos externos. No Brasil, além de empréstimos, cresceu o investimento estrangeiro, principalmente na indústria automobilística, que liderou o crescimento industrial com taxas anuais acima de 30%.

Houve ainda enorme expansão do comércio exterior e aumento na exportação da soja, cujo preço no mercado internacional era muito favorável. A política econômica de Delfin Neto e outros técnicos planejadores do milagre era “fazer crescer o bolo, antes de distribuí-lo”. Privilegiou-se, assim, a acumulação de capitais, o aumento de consumo da classe média e o achatamento dos salários dos trabalhadores. Segundo Cano (1995)

As excepcionais taxas de crescimento desfrutadas pelo governo autoritário, entre 1967 e 1974, induziram seus dirigentes e sua tecnocracia à formulação do projeto ‘Brasil-Potência’ imaginando poder converter a economia brasileira numa das maiores potências econômicas mundiais. (p.25)

Houve também um aumento no número de oferta de empregos com uma diminuição de poder de compra do salário mínimo inversamente proporcional. Porém, como mais pessoas trabalhavam nas famílias, ganhava-se individualmente menos mas a redução era compensada pelo acesso ao trabalho de um maior

número de membros de uma mesma família, o que mascarava a situação econômica real. A desproporção entre o avanço econômico e o retardamento de programas sociais, nesse período, tornou o Brasil conhecido internacionalmente, destacando-se, por um lado, pelo seu potencial industrial e, por outro, por baixíssimos indicadores de saúde, educação e habitação.

O ponto vulnerável do milagre era justamente sua excessiva dependência do sistema financeiro e do comércio internacional, além da necessidade de contar com determinados produtos importados, dos quais o mais importante era o petróleo.

Em meados dos anos 70, exauriu-se o 'milagre' e a crise econômica advinda exerceu pressões sobre o regime militar brasileiro que se organizou de modo diferente, criando novas estratégias na agenda governamental: o discurso da segurança nacional deu lugar a outro, "que enfatizava a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas" (SHIROMA, MORAIS e EVANGELHISTA, 2002, p.41). Cano (1995) nos lembra que

A crise da dívida e a retomada da hegemonia norte-americana a partir de fins de 1978 mostrariam as imensas dificuldades que se colocavam aos países subdesenvolvidos mais industrializados para continuarem avançando na industrialização. É preciso entender que estávamos, na verdade, pegando o 'último bonde' da Segunda Revolução Industrial; que a economia internacional estava mostrando, já na segunda metade da década de 1970, que aquele sistema industrial nascido no século XIX e amadurecido ao longo da década de 1960 chegara ao fim. (p. 26).

Encerrado o "milagre" desta maneira, só restou ao povo, as migalhas do "bolo" que Delfim ajudou a fazer crescer.

1.5 - As crises do petróleo

Desde 1859, o verdadeiro motor mundial das atividades econômicas é o petróleo. Em princípio, servindo apenas como matéria-prima do querosene, era utilizado na iluminação, mas com o advento da indústria automobilística e dos motores a gasolina e diesel, tornou-se o principal produto do mundo industrializado.

Calcula-se que a quantidade total de petróleo existente no mundo alcançasse a cifra de um trilhão de barris, dos quais 43,4% já foram extraídos até 1990, sendo que 67% das reservas ainda existentes encontram-se no Oriente Médio¹⁷.

No Brasil, o interesse pela extração de petróleo começou no século passado. As primeiras concessões foram registradas em 1858, para pesquisa e lavra nas proximidades de Ilhéus, na Bahia, área hoje conhecida como Bacia de Camamu. As primeiras atividades de extração eram amadoras e desorganizadas, com recursos escassos e sem equipamentos adequados. Porém, entre 1892 e 1897, Eugênio Ferreira de Camargo, um rico fazendeiro de Campinas, entusiasmado com notícias vindas do exterior, obteve uma concessão para a região de Bofete (SP), na Bacia do rio Paraná. Importou uma sonda completa, uma equipe de perfuração dos Estados Unidos e abriu o que é considerado o primeiro poço de petróleo do país, que chegou aos 488 metros de profundidade e só encontrou água sulfurosa.

¹⁷ Da Arca de Noé às pirâmides do Egito, são muitas as referências à presença do petróleo na vida dos povos da Antigüidade. O termo “betume” que aparece na Bíblia representava, possivelmente, resíduo de petróleo. O mesmo betume serviu como material de construção no Templo de Salomão e nos Jardins Suspensos da Babilônia. Ao longo de vários séculos, o petróleo era recolhido na superfície e tinha apenas valor utilitário. A primeira mineração aconteceu em 1742, na Alsácia. Em 1859, um ex-maquinista de trem, Edwin Drake teve a idéia de perfurar um poço, na Pensilvânia, Estados Unidos, com um instrumento que lembrava um bate-estaca, produzindo 19 barris por dia, encorajando muitas outras tentativas. Cinco anos depois da descoberta de Drake, funcionavam, nos Estados Unidos, 543 companhias dedicadas ao novo ramo de atividade. O petróleo passou então a ser utilizado em larga escala, substituindo os combustíveis disponíveis, principalmente o carvão, na indústria e os óleos de rícino e de baleia na iluminação. Com a invenção dos motores à explosão, no final do século, as aplicações do petróleo multiplicaram-se rapidamente. No final do século XIX, dez países já extraíam petróleo de seus subsolos. Começava, assim, um grande negócio e mais um capítulo da história daquela que se tornaria a principal matéria-prima do século XX, capaz de transformar as relações econômicas do mundo, dando impulso à industrialização, ao progresso tecnológico, servindo de combustível para máquinas e guerras. [www.terravista.petroleo](http://www.terraviva.net/petroleo). Acesso em: 01 de maio, 2003.

A partir de 1907, começaram a surgir pesquisas de órgãos públicos brasileiros a fim de se encontrar poços (como o Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil [SMGB- criado em 1907] ou o Departamento Nacional da Produção Mineral [DNPM - criado em 1933] além de pesquisas feitas pelo próprio Governo do Estado de São Paulo)¹⁸. Mas as dificuldades eram imensas: faltavam recursos, equipamentos e pessoal qualificado. Até o final dos anos 30, estrangeiros, brasileiros e órgãos oficiais realizaram uma série de pesquisas na Bahia, Sergipe, Alagoas e Amazonas, sempre com resultados desanimadores. O Brasil (e praticamente o mundo) dependia do petróleo vindo dos poços orientais, o que se constituía numa grande dificuldade, já que durante todo o século XX, ocorreram várias crises econômicas advindas de conflitos nos países produtores. De 1908 a 1950, as companhias petrolíferas americanas e inglesas formaram impérios abarcando as zonas produtoras de petróleo localizadas no Oriente, explorando os poços a partir de uma política de concessões levada a termo pelos Xá e por chefes tribais árabes. Após a segunda guerra mundial, porém, um surto nacionalista teve início na região do Golfo Pérsico. Quando o primeiro ministro Mossadegh nacionalizou a British Petroleum, foi deposto pela Agência de Inteligência Americana (CIA) e pelo serviço secreto inglês, sendo substituído pelo Xá Reza Pahlevi (pró-americano), criando enfrentamentos entre os estados-nacionais da região e as empresas multinacionais.¹⁹

No Brasil, a campanha pela autonomia no campo da extração e refino de petróleo foi uma das mais polêmicas. Uma facção política achava que o país deveria criar uma empresa estatal que tivesse exclusividade sobre a prospecção, extração, refino e distribuição do petróleo e de seus derivados. Esse grupo entendia que, se o Brasil não mantivesse o controle total sobre o produto, estaria sujeito a grupos internacionais que o monopolizariam, comprometendo ainda mais a economia nacional. Outra facção entendia que o petróleo deveria estar ligado a empresas privadas (tanto brasileiras quanto internacionais) que já conheciam e tinham experiência na área. Em dezembro de 1951, Getúlio Vargas enviou ao Congresso o projeto 1516/51, que previa a criação de uma empresa mista, porém,

¹⁸ Conforme www.petrobras.com.br Acesso em 12/maio, 2003.

sob o controle majoritário da união. Esse projeto sofreu emendas que retirava dele qualquer participação estrangeira. Os partidos de esquerda (alguns, inclusive na clandestinidade) defendiam a exclusividade brasileira no programa que ficou conhecido como “O Petróleo é nosso”. Já a imprensa e grandes grupos empresariais que dependiam do capital estrangeiro, eram a favor da participação privada. Após uma batalha parlamentar de 23 meses, o Senado aprovou a lei 2004 de 03 de outubro de 1953, criando a PETROBRÁS.

Em 1973, ocorreu a maior de todas as crises do petróleo durante a Guerra de Yom-Kippur, em 1973 quando os árabes decidiram aumentar o preço do barril de US\$ 2,9 para US\$ 11,65, apoiados pela OPEP²⁰. Desde sua formação, a OPEP objetivou desenvolver uma política de produção e controle de preços do petróleo, além da independência dos países produtores frente às grandes potências. Essa crise foi mais que um confronto entre o mundo árabe e os anglo-americanos, mas entre produtores e consumidores. Segundo Cano (1995), as elevadas importações de bens de petróleo durante os anos de 1970 a 1974 “desnudaram nossa fragilidade cambial; a financeira continuaria ainda encoberta pelo processo de endividamento que então crescia (p.57)”. Com o preço do barril quadruplicado, Bolsas de Valores de vários países do mundo quebraram, forçando as potências a uma política de conciliação. Em 1977 Egito e Israel assinaram um acordo de cessar-fogo, sendo que Israel se comprometia a devolver a região do Monte Sinai ao Egito. Para combater a crise, o Brasil passou a aplicar novos recursos na Petrobrás, de modo a diversificar a produção e o refino, implantando inúmeras refinarias pelo país, inclusive a REPLAN – Refinaria do Planalto, em Paulínia, e passando a atuar com plataformas submarinas e investindo na criação de novas refinarias por todo o país, numa tentativa de exportar menos enquanto o preço do barril não baixasse.

Em 1979, deposto o Xá Pahlevi, iniciou-se a revolução Xiita (comandada pelo Aiatolá Komeini), que desorganizou todo o setor produtivo da região, criando um sentimento anti-ocidental. Teve início também a guerra Irã/Iraque e a invasão do Afeganistão pela União Soviética. A crise estendeu-se até 1981, quando o

¹⁹ Conforme www.cosmo.com.br Acesso em 06/dez, 2002.

preço do barril saltou de US\$ 13 para US\$ 34 (1072% em relação ao preço de 1973). Para sair dessa dependência, os países importadores passaram a desenvolver formas de combustíveis alternativos, como o álcool, a energia nuclear e o carvão. O Brasil desenvolveu, no período, o Programa Nacional do Álcool (Pró-álcool) visando redução no consumo de derivados de combustíveis não-renováveis. (CANO, 1995).

²⁰ OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo – fundada em Bagdá em 1960

CAPÍTULO 02

PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ OS ANOS 70 DO SÉCULO XX.

Neste capítulo, serão abordados aspectos relativos à educação brasileira desde os anos finais do século XIX até os anos 70 do século XX, período em que Paulínia se configura, respectivamente, como vila, bairro, distrito e município autônomo. A história da educação brasileira relativa ao período anterior,

Na História da Educação brasileira, encontramos muitas informações que nos possibilitam compreender o funcionamento do sistema educacional nos primeiros anos da República Velha, registros estes que atestam, sem dúvida alguma, a intimidade entre o poder político e a educação, atrelados sob a égide da dominação. Os fatos históricos comprovam que o ensino foi um dos mais poderosos instrumentos usados pelas classes dominantes para se manterem no poder político, bem como para a disseminação do capitalismo e da discriminação:

Quanto mais solidamente é o povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e alimentar em alto grau a sua riqueza, que essa seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pelas ciências (*A província de São Paulo* 04/01/1890 apud CLARK, 1998, p.76)

A influência positivista permeia todo o período, sendo expressão corrente a preocupação de “redimir o homem da ignorância, encaminhando-o à luz da sabedoria e riqueza impulsionada pelo trabalho”. (*A Província de São Paulo* 30.12.1876 apud CLARK, 1998, p.76).

Esse será um postulado recorrente na história da educação brasileira, ou seja, o estudo considerado como um remédio, um antídoto contra a doença do analfabetismo e da falta de instrução.

Uma das poucas vozes que contrariou essa tendência de associação entre educação e *status* social e econômico, questionando a escola como trampolim para funções *mais nobres* (intelectuais) em detrimento das *menos importantes* (trabalhos manuais) foi a de Anísio Teixeira (1956):

Somos uma nação que transformou a educação no processo pelo qual se retira do povo uma parcela, cada vez mais considerável, dos seus habitantes, para dar-lhes condições artificiais de ocupação semiparasitária e fazer infelizes os demais que trabalham nos trabalhos produtivos do país. Este tremendo paradoxo educacional, graças ao qual a própria educação é um dos mais graves problemas brasileiros, é que me faz falar com êste calor. A um homem que sente que o Brasil um dia deverá ser, todo êle educado, êsse homem não pode deixar de se revoltar em sentir que a educação, longe de ser a preparação de cada um para fazer o que fazia antes, de modo melhor e mais perfeito, seja apenas o processo pelo qual o brasileiro deixa de pertencer às classes produtoras brasileiras, para engrossar as fileiras de suas classes parasitárias ou semiparasitárias. E o dia, repito, em que todos estiverem educados? Quem irá trabalhar pelo Brasil? (p. 1618).

O século XIX comportou um resto de colônia onde se sucederam duas fases imperiais e os primórdios de uma fase republicana, tendo sido, portanto, palco de expressivas mudanças políticas, econômicas, culturais e, conseqüentemente, educacionais.

Historicamente esse período foi marcado pela vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, trazendo consigo a família real e toda uma comitiva de imigrantes lusos. Os reinóis, que aportaram na colônia mais por necessidade que desejo, trouxeram para a nova terra a tentativa de manter, pelo menos nas questões de conforto e acesso a equipamentos culturais, o *modus vivendi* a que estavam habituados na Europa. A abertura dos portos foi uma providência urgente e necessária, motivada pelo novo endereço dos nobres aristocratas portugueses. A vinda da família real, ainda, tornou imperiosa a reorganização administrativa da colônia, com ações que culminaram na nomeação de ministros e instalação de órgãos de justiça, além de providências relacionadas à infra-estrutura básica que pudesse atender o súbito aumento da população.

Do ponto de vista educacional, a transformação do Brasil em sede do Império Português propiciou a abertura dos primeiros cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana. A implantação de escolas de nível superior, mais que a tomada de consciência sobre a importância do acesso ao sistema escolar, foi uma medida de conveniência. Foram criados cursos com finalidade específica, como a Academia Militar de oficiais do exército e da marinha (visando à defesa militar); cursos de engenharia, medicina e treinamentos avulsos de química, economia e agricultura – áreas que poderiam dar suporte aos novos habitantes.

O ideário pedagógico predominante nesse período, segundo a classificação de Saviani é a da *vertente leiga da pedagogia tradicional humanista*, ou seja, aquele que mantém a visão essencialista do homem. Essa *essência humana*, ao invés de ser entendida pelo senso comum (criação e desígnios de Deus), é aqui compreendida como “o poder da natureza, da razão”, ou seja, a crença nas luzes da razão – marca distintiva do século XVIII, o *século das luzes*, em que havia o predomínio das idéias enciclopedistas que se mantêm no início do século XIX.

Com relação à abertura de escolas para alfabetizar e promover o acesso à escolaridade (o que corresponderia ao atual ensino fundamental), verificamos em Ribeiro, 1995, que, naquele período,

...o ensino primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de ‘mais de 60 cadeiras de primeiras letras’. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos (1995 p.41)

Em 1821, com o retorno da família real a Portugal, manteve-se, contra o desejo da nobreza lusa, a continuidade da abertura dos portos. Protestos ocorreram porque a burguesia portuguesa que aqui se instalara acreditava que essa seria uma atitude afrontosa ao poder da metrópole, uma facilidade permitida à colônia que poderia criar sérios problemas, tanto no plano econômico - com o intercâmbio de produtos diretamente pela via colonial, excluindo a metrópole do

processo mercantil – quanto no ideológico, com a ocorrência daquilo que Ernst Bloch chamou de “*Ungleichzeitigkeit der Gleichzeitigkeit*” (traduzido por Guerreiro Ramos como “a contemporaneidade do não coetâneo” (apud PAIVA, 1991), fazendo disseminar idéias “fora de lugar” que perigosamente poderiam fluir em direção à independência, já prenunciada em vários movimentos sediciosos ocorridos naquele século bem como no anterior.

Em 1822, num desejo de manutenção de poder nas mãos da nobreza portuguesa e como etapa final de um processo inevitável, foi proclamada a Independência do Brasil, fato político que gerou o endividamento brasileiro e cuja principal consequência, segundo Fatorelli (2003) foi o fato de que

fomos obrigados a herdar a dívida de 1,3 milhão de libras esterlinas que Portugal havia contraído junto à Inglaterra, justamente para lutar contra nossa independência. Não conseguindo barrar a declaração de independência, empurraram-nos a dívida... (p.02)

Para Castanho (2003), a independência do Brasil foi um processo resultante de um movimento globalizante que se espalhava por todo o mundo colonial, em que as estruturas colonialistas davam lugar a uma nova realidade, a que chama de “maré globalizante da indústria” (p.17). Segundo ele,

Na sua primeira fase, a Revolução Industrial muda o curso do capitalismo, que continua global, como na fase mercantil, mas agora em outro sentido. O sistema manufatureiro força a desagregação do sistema colonial, pressionando por mercados novos, conquistados às antigas colônias, que, assim, são induzidas à independência em relação às velhas metrópoles. É interessante observar que a industrialização da Inglaterra, na segunda metade do século XVIII provocou reflexos rapidamente no resto do mundo. Quase toda a América Latina proclamou sua Independência em relação às metrópoles coloniais nas três primeiras décadas do século XIX: a Argentina em 1810, a Venezuela em 1811, o México e o Equador em 1820, o Chile e a Guatemala em 1821, o Brasil em 1822” (p.17)

Dois anos depois, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, influenciada pela cartilha dos projetos liberais europeus. Assiste-se nesse período ao desenvolvimento de uma cultura cafeeira que operou uma transformação significativa na sociedade, fazendo surgir uma “nova classe econômica poderosa, a dos grandes fazendeiros, donos das plantações cafeeiras, muitos dos quais se tornaram os futuros ‘barões do café’ (WEREBE, 1994, p.30) e São Paulo “foi se tornando o centro econômico do país” (FREIRE, 1991, p.66).

Quando D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil, a educação era a mesma de meio século antes: de um lado, e particularmente nas cidades, letrados, sacerdotes e bacharéis; de outro, sobretudo no campo, massas de analfabetos. “Escassa em algumas províncias, praticamente inexistente em outras: esse era o estado da instrução popular dos brasileiros (em 1822)” (RAPOSO, 2000 p. 30).

Referindo-se ao ensino fundamental de primeiras letras, a Constituição Imperial de 1824 não estabelecia a obrigatoriedade da freqüência à escola, mas pregava que esta seria *gratuita a todos os cidadãos* (Artigo 179), ou seja, a gratuidade foi o primeiro princípio educativo a figurar em um texto constitucional brasileiro, garantindo escolas àqueles que pudessem freqüentá-la. A Constituição previa ainda uma ampla disseminação de escolas (de todos os níveis) no território nacional. Analisando esse preceito constitucional, nos ensina Ribeiro (1995) que,

Quanto à Educação, estava presente a idéia de um ‘sistema nacional de educação’ em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional. É assim que seu artigo 250 declara: ‘Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais’. (p. 440).

Porém, o que se concretizou não foi esse “sistema nacional de educação”²¹, pois as escolas primárias não foram criadas em número suficiente

²¹XAVIER (1992), analisa algumas obras sobre a história da educação brasileira a partir do pressuposto de que nunca foi realmente implantado no Brasil um “sistema” orgânico que abrangesse toda a educação nacional. Os trabalhos analisados no referido livro foram: CHIZOTTI (1975); COSTA (1956); HAIDAR (1971 e 1972); e MIRANDA (1975).

para atender democraticamente a toda a população, como previa a Constituição, limitando-se a uma distribuição esporádica e desigual pelo território brasileiro. Segundo a afirmação de Werebe (1994), os projetos e discussões sobre a educação eram “dispositivos absolutamente irrealistas, não passaram das intenções. Não foram e não poderiam ter sido cumpridos. Estavam tão longe da realidade e não havia no país nem meios materiais nem humanos para aplicá-los” (p. 31). O que ocorreu é que, embora houvesse a intenção inicial de organizar a educação em bases sólidas para que essa fosse capaz de atender às necessidades da nova nação que estava nascendo, não havia se concretizado uma mudança na base social brasileira. Esta, mantendo-se escravocrata, restringiu a educação aos filhos dos “homens livres” (aos escravos era permitido o acesso à alfabetização em casa e não na escola; uma vez que não eram considerados “cidadãos” não estavam protegidos pelo princípio constitucional).

Mesmo às crianças, que teoricamente poderiam ser inseridas no sistema educacional, essa falsa democratização mostrou-se ineficiente, pois, embora burocraticamente houvesse a garantia de gratuidade, o país atravessava uma grave crise causada pelo déficit da balança comercial agravada pela estimulação das necessidades e consumo muito além das capacidades produtivas nacionais.

Com isso, na primeira metade do século XIX o setor educacional apresentou graves deficiências quantitativas, qualitativas e estruturais, mostrando-se absolutamente inorgânico, sem vínculo entre os vários níveis de ensino e sem maiores preocupações com a formação de professores. Era difícil encontrar mestres, Escolas de Primeiras Letras e vagas suficientes além da ineficiência dos conteúdos ensinados e da falta de recursos financeiros.

Em 1834 um Ato Adicional à Constituição liberou a decisão da criação de escolas primárias e secundárias às províncias, ficando o Governo Central encarregado dos cursos superiores e do elementar médio (propedêutico ao ensino superior). Este fato, longe de ser visto como uma conquista, leva a reflexões sobre o enfoque dado à educação na época: se a Constituição previa que as províncias não podiam deliberar sobre “assuntos de interesse geral da nação”, conclui-se que escolas primárias e secundárias eram assunto menor, pois sobre elas as províncias

deveriam deliberar (grifo nosso), por força da Lei. Assim, as escolas ficavam à mercê das províncias, sofrendo influência direta da situação econômica e política de cada uma (regionalismo, mais ou menos recursos, problemas de ordem econômica, social, etc.). É evidente que as províncias com menos recursos eram penalizadas com relação a outras mais ricas, além dos problemas decorrentes da valorização, prioridade e apoio (ou não) dados à Educação pelo Presidente provincial. Esse, segundo Paiva (1983) será um fenômeno recorrente na história da educação brasileira: as disparidades econômicas entre as diversas regiões manifestam-se também no plano educacional. Segundo essa autora, o fenômeno se agrava devido à falta de uniformidade, de um plano de conjunto que contemple a educação nacional como um todo, de um sistema que de fato abranja todo nosso universo educativo.

Em 1827 foi promulgada a primeira lei relativa ao ensino elementar em âmbito nacional (que permaneceria única até 1946) e que, nos dizeres de RAPOSO (2000) “na busca de soluções fáceis e econômicas, bem como o interesse pelas novidades (que sempre atraíram os brasileiros)” (p.31) estabelecia a adoção do método lancasteriano ou “ensino mútuo”, de influência inglesa (criado pelos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell). Esse método, também conhecido como “expedito” conseguia alfabetizar, ao mesmo tempo, até 500 alunos. Para isso, a tarefa do professor se resumia à supervisão do trabalho pedagógico que era ministrado pelos “decuriões” ou monitores, cada qual responsável por um grupo de dez alunos (as “decúrias). Mesmo na França, onde as experiências pedagógicas eram consideradas revolucionárias, esse sistema foi utilizado na instrução das massas. No início do século XIX, sua repercussão atingiu a América, sendo que nos Estados Unidos foi ministrado pelo próprio Lancaster. Na prática pedagógica, o ensino mútuo percorria uma interessante trajetória iniciada no momento em que o mestre escolhia, dentre os alunos mais adiantados, os seus monitores, treinando-os. A sala era então dividida em tantas decúrias quantos fossem os alunos. Segundo SIQUEIRA (2003) para os exercícios orais, os dez estudantes eram colocados de frente para a parede, enquanto o decurião, de costas para o grupo, ia apontando com uma varinha os caracteres manuscritos,

afixados à parede por pregos ou cabides. As palavras ou algarismos eram, então, repetidos pelos alunos em voz alta.

Havia, ainda, os “inspetores” que vigiavam alunos e decuriões. Um sistema rígido baseado em castigo/recompensa garantia a disciplina da classe. Esse método solucionava o problema da falta de professores e nas palavras de Paul, apud Raposo (2000, p.32), “assim, não havia grandes gastos com a educação. Foi um fracasso que durou mais de vinte anos”.²²

A discussão sobre os métodos utilizados no ensino elementar (aqui entendidos como as formas de ensinar e as formas de organização das classes) começou a se desenvolver no Brasil a partir de 1840 quando o *método mútuo* buscava aliar suas vantagens às do *método individual*. À fusão desses dois modelos chamou-se *método simultâneo*²³, ou seja, partindo da organização de classes homogêneas (quer por idade, quer por nível de conhecimento), permitia que o professor (e não mais os decuriões) se dedicasse a vários alunos simultaneamente. Isso otimizou o tempo e possibilitou certa ordenação do conteúdo do ensino. O *método simultâneo* porém, apenas se estabeleceria plenamente a partir da última década do século XIX com a implantação dos Grupos Escolares e das classes seriadas (RAPOSO, 2000, p.33)

A partir de 1870, com base nas idéias e experiências do educador suíço Pestalozzi²⁴, acentuou-se a importância de se prestar atenção aos processos e ao ritmo de aprendizado dos alunos.

²² Segundo ALVES (2001), “o ensino mútuo gerou, desde os primeiros instantes, acirrados debates. Sobre ele, as opiniões se dividiram, fato registrado pelos historiadores da educação. Teve tanto defensores quanto adversários ferrenhos.” (p. 109)

²³ Anterior ao *lancasteriano*, o *método individual* consistia num modelo em que o professor, em espaços precários (salas organizadas nas fazendas ou em sua própria casa e contando com vários alunos de diferentes níveis), dedicava-se a cada um quase que individualmente. Há controvérsias entre os autores a respeito dos termos “mútuo” e “simultâneo”, alguns considerando-os sinônimos. Porém, assumimos como RAPOSO (2000) e SIQUEIRA (2003), que o método Lancaster e Bell de Ensino Mútuo (ou “expedito”) constituía-se em metodologia diferente do “método simultâneo”.

²⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Desde cedo foi influenciado pelo método naturalista. Seu trabalho defendia a idéia de que o conhecimento deve ser apresentado em seus elementos mais simples e adquirido pelas crianças no seu sentido real, por meio da observação direta, valorizando-se os objetos e não as palavras, ou seja, a “lição das coisas”. Segundo Frederick Eby, “Pestalozzi, psicologizou a educação, quando não havia ciência psicológica digna desse nome, e embora ele próprio tivesse apenas as mais vagas noções sobre a natureza da mente humana, viu claramente que uma teoria e uma prática corretas de educação deviam ser baseadas numa tal ciência.” No livro *Minhas investigações sobre o curso da Natureza no desenvolvimento da raça humana*, de 1792, Pestalozzi estabeleceu toda sua ideologia acerca das reformas educacionais.

É o chamado “método intuitivo”, nome derivado da importância dada à intuição e observação na aprendizagem humana. Partindo da divulgação desse método e de um certo refinamento teórico, a discussão sobre o “método intuitivo” na escola primária irá perdurar no Brasil até a década de 30 do século XX. (RAPOSO, 2000 p.33)

O método *intuitivo*, adotado no ensino elementar brasileiro do final do século XIX até a década de 30 do século XX, cederá lugar ao método *ativo*, proposto pelos pioneiros da Educação Nova, em 1932.

2.1 – “Saber é poder” – a Educação e a República

O modelo econômico brasileiro, que era predominantemente agrário até a última metade do século XIX, sofreu alterações, a partir daí, em função do incremento ao comércio e do início do processo de industrialização, fazendo com que uma estratificação social bastante complexa surgisse no Brasil. Radicada principalmente na zona urbana, dessa nova classe intermediária (diferente da oligarquia rural), propiciados pelo acesso à educação, surgiram indivíduos ligados ao jornalismo, às artes, às letras e, principalmente, à política.

O mercado interno, criado e reforçado com a economia de mineração, foi um fator importante na ascensão dessa classe intermediária, que Nelson Werneck Sodré prefere chamar de *pequena burguesia*, pelas afinidades que teve com a mentalidade burguesa, também em plena ascensão na Europa. Essa classe desempenhou relevante papel na evolu o política do Brasil monárquico e nas transforma es por que passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para firmar-se como classe: a educa o escolarizada (ROMANELLI,2001, p.37)

A década de 1850 apresentou singularidades que merecem observação criteriosa no que diz respeito à educação. Algumas leis provinciais obrigavam a população livre a freqüentar a escola, porém a presença do Estado era pequena e não efetiva e mesmo com o superávit econômico da época, a educação não contou com as verbas necessárias e suficientes que pudessem promover mudanças estruturais significativas.

Numa análise mais específica do período, percebemos que foi pequeno o cuidado com o nível elementar, já que a única mudança ocorrida foi a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária – destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular. Localizada na Corte, ficava restrita àquele espaço, enquanto os níveis superiores de educação (que interessavam mais às elites dominantes da época), estavam disseminados em âmbito nacional. Como conseqüência de um ensino primário deficitário, houve uma ineficácia na formação da burguesia que tinha acesso ao ensino superior, pois os alunos que conseguiam chegar até esses níveis vinham, evidentemente, muito mal preparados. Assim, a intenção do governo central de aprimorar a educação superior com o intuito de formar brasileiros que dessem continuidade ao predomínio do poder das elites falhou, principalmente devido ao descuido com a educação fundamental. As *primeiras letras*, apesar dos investimentos do período, continuavam com aulas baseadas em leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma abordagem mais aprofundada em economia ou filosofia, o que tornava difícil a continuidade dos estudos posteriores da literatura econômica européia.

Com relação ao atendimento da demanda, Ribeiro (1995 p.56) demonstrou em seu trabalho que, no final do século XIX, o ensino fundamental não conseguiu suprir a população em idade escolar. Embora com leis e recursos econômicos específicos, o ensino de primeiras letras às vésperas da proclamação da república não chegou aos principais interessados, nem quantitativa nem qualitativamente.

No final do Império, apenas 2% da população tinha acesso ao sistema escolar, num total de nove milhões de habitantes. Entre 1872 e 1880 a maçonaria iniciou aulas noturnas para alfabetizar escravos alforriados e homens livres pobres, visando maior participação de eleitores num eminente movimento republicano.

Em 1882 foi apresentado o projeto de Rodolfo Dantas para a educação no Império (do qual surgiu um parecer de Rui Barbosa) que se constituía num plano global de educação abrangendo todos os níveis de ensino. Contemplava, ainda, aspectos relativos à administração escolar, programas e didática de várias disciplinas. Pregava a criação de um Museu Pedagógico para guardar documentos, assim como a instalação de um ministério próprio para a educação, concretizando os ideais que ferviam nos países centrais, uma visão positivista de “educação como forma de reformar a sociedade”. Preconizava a implantação de escola primária gratuita, leiga e obrigatória, buscando à época um objetivo que ainda hoje não conseguimos alcançar.

Segundo o parecer de Rui Barbosa, o Brasil tinha, em 1878, 5.661 escolas primárias com 175.714 alunos matriculados. Um recenseamento realizado no município da Corte registrara um índice de analfabetos de 78% na população acima de 15 anos (WEREBE, 1994, p.37).

No aspecto econômico, o desenvolvimento da lavoura cafeeira, em meados do século XIX, com exportação aos Estados Unidos, centro de uma nascente solidariedade continental, havia contribuído para a consolidação da independência do Brasil. Em 1842, com o término da validade do tratado de 1827²⁵, o governo central poderia exercer plenamente sua autoridade. Conforme afirma Furtado (2000) “o passivo político da colônia portuguesa estava liquidado” (p.33-34).

Embora a política imigrantista de colonização visando ocupação de espaços tenha se iniciado antes mesmo da independência, esta se consolidou na década de 50 do século XIX;

Desde antes do encerramento do tráfico negreiro em 1850, houve tentativas de substituir o trabalhador escravo, devido à sua escassez, pelo trabalhador livre. Mas essas experiências iniciais

²⁵ Proclamada a independência do Brasil, surgiram querelas devido à dependência política de Portugal à Inglaterra, ou seja, rompendo-se laços com o primeiro, afrontava-se, conseqüentemente, a segunda. Porém a Inglaterra preferiu negociar com o novo governo brasileiro a estender seu apoio a Portugal para invalidar a Independência. Assim, segundo FURTADO (2000) o Brasil ficou subordinado ao capital inglês pelo tratado de 1827 que o imperador firmou sem qualquer consulta às Câmaras. Por esse tratado, o governo brasileiro reconhecia à Inglaterra “a situação de potência privilegiada, autolimitando sua própria soberania no campo econômico” (34)

tiveram pouco êxito. O único modo de integrar trabalhadores imigrantes na economia brasileira era lhes cedendo terras e permitindo que se estabelecessem como camponeses autônomos (SINGER, 1987, p.67).

A autonomia econômica propiciada pelo café representou, para o Brasil, uma ruptura com o antigo regime colonial e seu ingresso numa nova fase da produção capitalista impulsionada pelo capital internacional. Porém, com o crescimento da produção de uma lavoura que exigia muitos trabalhadores, aliado à proibição do tráfico negreiro decretada pela Inglaterra em 1850,²⁶ os cafeicultores resolveram recorrer a uma alternativa que, aparentemente, poderia suprir a necessidade de mão-de-obra : a imigração de trabalhadores livres europeus²⁷.

Para se entender melhor o processo migratório no Brasil é preciso compreender a Revolução Industrial que ocorreu na Europa e toda a sua complexidade econômica, política e ideológica, já que a importação de mão-de-obra estrangeira foi um acontecimento de abrangência mundial.

O surgimento de maquinaria moderna iniciou um processo que culminou numa crise do capitalismo, ou seja, a superprodução gerada pela utilização de máquinas havia propiciado a diminuição do número de pequenas empresas (que ainda operavam em sistema de corporação) criando, em última análise, o desemprego em larga escala. Esses desempregados, expulsos de seus locais de trabalho pela máquina, vão formar o contingente de imigrantes do, como chamou BETTINI (2000), “moderno proletariado brasileiro”, que veio para substituir o trabalho escravo.

²⁶ Se, por um lado, a proibição diminuiu o tráfico, não o extinguiu. A elevação dos preços provocada pelo tráfico ilegal e pelo interprovincial dá mostras do colapso do sistema escravista. Nesse mesmo ano, é promulgada a Lei de terras, que proibia doação de terras e dificultava sua aquisição, estabelecendo preços muito altos. Talvez prevendo a chegada de estrangeiros, o governo imperial tentou manter os latifúndios nas mãos das elites estabelecidas. (COSTA, 1987).

²⁷ O ciclo do açúcar havia trazido para Campinas um número enorme de escravos. Em 1836, mais da metade da sua população era composta por cativos (de 6.689 habitantes, 3.917 eram escravos). Essa proporção apenas diminuiu em 1886, quando dados do censo apontam 9.986 escravos para uma população de 41.253 (24,20%). A população escrava atravessou o século, primeiro no ciclo do açúcar, depois no do café, em número ainda bastante significativo, decrescendo às vésperas da Lei Áurea, quando então parte dessa população foi substituída por imigrantes. O título nada honorífico de “maior centro escravocrata da província de São Paulo” (PUPO, 1983, p.36) dá a dimensão da inadequação do discurso abolicionista à realidade. Sobre a questão do trabalho escravo em Campinas, ver a contribuição de LAPA, (1981).

O processo de imigração em massa, no contexto mundial do período, pode ser entendido ainda como forma de esvaziar um potencial revolucionário latente. O Estado, como não podia prover as necessidades de populações cujos países vinham sendo devastados por conflitos armados (como ocorria na maioria das nações européias em meados do século XIX) estabeleceu acordos para diluir possíveis focos de resistência e revolução. Do lado italiano, era interessante que um número da população campesina (meeiros, arrendatários, pequenos proprietários e trabalhadores braçais) deixasse o país, visto que não havia como absorver esse excedente de mão-de-obra.

No Brasil, tanto os escravos libertos pela Lei Áurea como os homens brancos (livres e pobres) poderiam ter assumido o novo papel de trabalhadores assalariados, mas, segundo Aragão (s.d), o parecer final do Congresso Agrícola de 1878, elaborado pelos cafeicultores do Oeste Paulista

é decisivo e descarta o nacional, bem como os núcleos de colonização para a transição, afirmando que não correspondiam às exigências da grande lavoura, pedindo ao governo imperial medidas concretas e condições materiais para atrair o trabalhador estrangeiro como mão-de-obra assalariada ao Brasil, pois o imigrante assalariado seria capaz de colaborar na tarefa de 'temperar nossa energia e estimular o trabalho pela moral e pela liberdade'. O trabalhador estrangeiro, ele, só ele poderia colonizar o país e dignificar a *mancha do escravo*, mas nem todos os estrangeiros, pois os 'coolies', a imigração asiática – foi também preterida, reforçando o preconceito, a negação das diferenças e a necessidade do branqueamento da raça (p.11-12).

Lapa (1981), também constatou esse posicionamento dos agricultores paulistas, lembrando que o moderno, o bom e o elegante era contar com o trabalho imigratório, preterindo os nacionais e cativos.

Em 1886, às vésperas da Lei Áurea, o preço dos escravos era proibitivo²⁸, uma vez que as leis anteriores sobre essa mesma questão haviam sido um golpe certeiro no sistema escravocrata²⁹.

A primeira iniciativa formal de imigração na região de Campinas foi a do Senador Nicolau de Campos Vergueiro que, em 1840, trouxe para a fazenda Ibicaba (em Limeira) de sua propriedade, oitenta trabalhadores livres. Em 1847, mais 423 imigrantes europeus vieram para a mesma fazenda, sem nenhum subsídio do poder público. Segundo Guimarães (s.d),

Na ocasião, foram apresentados aos colonos dois tipos de contrato, um de locação de serviços e outro denominado 'de parceria'. Os colonos escolheram o segundo tipo. (p.135).

Numa análise mais detalhada, percebemos que a palavra “parceria” ganha uma conotação nova quando associada à questão imigratória, uma vez que o contrato fundava-se apenas na divisão de trabalho, nos riscos e prejuízos e não na divisão da propriedade ou do lucro que ela pudesse proporcionar. Ao contrário do que ocorria em outros países da Europa, sua proposta era extremamente favorável ao oligarca, que dividia as tarefas e despesas sem, contudo, “partilhar” o latifúndio. Antes de receber a parte líquida que lhe cabia, eram descontadas do colono as despesas com alimentação (quase sempre no armazém da própria fazenda),

²⁸ Segundo ANTONIO (1980) e a título de ilustração, em 1860, o preço médio do escravo adulto girava em torno de 1:800\$000 (um conto e oitocentos mil réis), sendo que uma casa custava em média 150\$000 (cento e cinquenta mil réis) e um sítio 1:600\$000 (um conto e seiscentos mil réis).

²⁹ No período entre 1874-1886, segundo pesquisa de BAENINGER (1996), o aumento da população escrava de Campinas, que vinha num *crescendo* desde o início do século XIX, passa a declinar, devido, certamente, às leis anti-escravocratas. Em 17 anos, o Brasil teve três leis abolicionistas. A *Lei do Ventre Livre*, de 28/09/1871, elaborada e aprovada pelo gabinete conservador do Visconde do Rio Branco pela qual os filhos de escravos nascidos a partir da data de sua aprovação seriam considerados livres. No entanto, mantinha o direito dos senhores ao trabalho dessas crianças até os 21 anos. *Lei dos Sexagenários* (Lei Barão de Cotegipe), de 28/09/1885, elaborada pelo gabinete liberal de José Saraiva e promulgada pelo gabinete conservador do Barão de Cotegipe. Tornava livres os escravos com mais de 60 anos, depois de três anos de trabalho e libertava imediatamente os que tivessem mais de 65. Na verdade, a lei favorecia os fazendeiros, pois eles se livravam dos poucos escravos que chegavam a essa idade e já não tinham mais condições de trabalhar. *Lei Áurea*, de 13/05/1888, elaborada pelo gabinete conservador de João Alfredo e sancionada pela princesa Isabel, durante a ausência do imperador Pedro II, que se encontrava em viagem pela Europa. A lei determinou a libertação imediata dos escravos que, na época, calculava-se em torno de 700 mil.

remédios, ferramentas, etc. As brechas existentes no contrato, ainda, favoreciam a divisão dos prejuízos entre o trabalhador e o proprietário das terras. A perda de uma colheita por intempéries climáticas poderia levar o colono à miséria, mas raramente o latifundiário.

Esse sistema, levando em conta a definição de Marx (1998), representava um retorno às formas mais primitivas de renda pré-capitalista, uma vez que

a parceria ou o sistema de exploração como partilha do produto, pode ser considerada como uma forma de transição entre a forma primitiva de renda e a renda capitalista; o explorador (parceiro) emprega, além do seu trabalho (próprio ou alheio) uma parte do capital aplicado; o proprietário além do terreno, fornece a outra parte do capital (por exemplo o gado); o produto é repartido entre o parceiro e o proprietário em proporções determinadas que variam segundo os países. (...) Por um lado, o parceiro, seja com o trabalho próprio ou alheio, pode pretender uma parte do produto não na qualidade de trabalhador, mas de possuidor de uma parcela dos instrumentos de trabalho por ser ele próprio capitalista. Por outro lado, o proprietário da terra pode pretender a sua parte não somente por ser dono do terreno, mas por ser fornecedor do capital (p. 182).

Nas fazendas, os imigrantes passaram a ser contratados pelo sistema de *colonato assalariado*³⁰, que substituiu o sistema de parceria após vários problemas entre colonos e proprietários, principalmente devido à exploração daqueles. Cano (1977, p. 42) estabelece o colonato assalariado como “*última etapa da economia cafeeira paulista*”.

De acordo com a Teoria Moderna da Colonização, de Marx, a possibilidade de acesso à terra é um atrativo por significar a aquisição da liberdade, da ascensão social e transformação do trabalhador em patrão. Diante disso, explica-se o interesse dos colonos em tentar economizar, poupar dinheiro, trabalhar em jornadas consideradas desumanas (ao lado de toda a família) buscando superproduções, motivados pela possibilidade de acumular capital e comprar suas

³⁰ Esse sistema mostrava-se mais rentável e com custos reduzidos. O fazendeiro estabelecia um contrato coletivo, entre os membros de uma família de imigrantes, com a possibilidade de utilizar a terra para uma lavoura de subsistência. A imigração familiar, de acordo com Baeninger, (1996), foi responsável por 73% do total do movimento imigratório ocorrido entre 1882 e 1900.

próprias terras, “fazendo a América”. Na prática, porém, a realidade era outra. O estado havia promulgado, em 1850, a Lei de terras, na tentativa de postergar as possibilidades de transações fundiárias e dificultar a compra de terra pelos colonos para que esses, não se tornando camponeses independentes, permanecessem como empregados, trabalhando nas fazendas até, pelo menos, chegarem novos imigrantes que pudessem ocupar o seu lugar. Segundo Costa (1987),

(...) supondo que, num país onde a terra era disponível em grande quantidade, o imigrante poderia se tornar proprietário rural, em vez de trabalhar numa fazenda, eles (os fazendeiros e o Estado), tentaram tornar mais difícil o acesso à terra, a fim de forçar os imigrantes a trabalharem nas fazendas. (p.150). Essas terras seriam vendidas por um preço suficientemente alto para dificultar a compra pelos recém-chegados.(p. 21).

A luta dos colonos, portanto, na virada do século XX, mesmo com as regras do jogo favoráveis ao fazendeiro, consistia em superar suas próprias expectativas, produzindo uma quantidade tal que passasse a obter créditos e não apenas débitos junto ao latifundiário. O trabalhador, reduzido à força de trabalho, vende-se como mercadoria em troca de salário para, com ele, adquirir outra mercadoria – a terra que, anteriormente, não possuía valor comercial, representando apenas prestígio social. Ocorre, com a aquisição dessas propriedades transformadas em mercadoria, aquilo que Barriguelli, citado por Clark (1998), justifica como

A tendência do capitalismo de transformar todas as coisas em mercadorias ou sob a sua feição permite ao capital colocar o trabalhador diretamente sob o fetiche. Se o salário é para o trabalhador a forma fetichizada de perceber a sua relação com os proprietários do capital, a terra, assumindo a feição de mercadoria, apresenta-se como possível de ser adquirida. Portanto, se o operário agrícola (colono) acumular o seu capital advindo do seu salário, isto é, resultado de sua produção, nada o impede de adquirir todas as mercadorias que esse capital possa comprar,

inclusive a terra. Assim, o acesso à terra é livre, desde que se acumule. (p.24).

A República, proclamada a 15 de novembro de 1889³¹ sem grandes comoções nem participação popular, mostrou-se, na teoria, um moderno regime *liberalíssimo* enquanto na prática já começava distante das leis escritas e dos ideais democráticos: o voto não era secreto, mulheres, analfabetos e menores de vinte e um anos não poderiam votar e o próprio governo se encarregava de contar os votos. Em compensação, todo um eleitorado fantasma garantia a manutenção da reduzida elite que governava o país. A República³² significou uma alteração na forma de governo, porém não alterou as estruturas sociais, que permaneceram intactas. A articulação do poder central com os Estados, numa República Federativa como a brasileira, gerou uma alternância no poder de representantes das elites paulista e mineira³³, até a década de 30 quando Vargas foi eleito.

A reforma eleitoral, aprovada pelos republicanos, foi marcada pela exclusão da grande maioria do povo brasileiro, baseada em princípios de ordem educacional para consolidá-la. O preceito da proibição do voto aos analfabetos marginalizou a

³¹ Ao contrário da versão conservadora de ter sido a República uma implantação quase que pacífica, muito sangue correu logo após sua proclamação. Primeiro foram os almirantes de esquadra como Custódio de Mello e Saldanha da Gama que, por duas vezes, se rebelaram contra o novo regime levando o terror ao Rio de Janeiro, bombardeado pela esquadra fundeada na baía da Guanabara entre 1891 e 1893. Depois foram os estancieiros da fronteira gaúcha que pegaram em armas em protesto pela marginalização do poder feita pelo grupo dos seguidores de Júlio de Castilhos que conduziu a uma das mais ferozes guerras civis da história brasileira, a Revolução Federalista de 1893/94, com mais de dez mil mortes. Castilhos venceu a guerra com apoio do Exército de Floriano Peixoto e seu grupo dominou o Estado por um quarto de século. Finalmente, foi a vez dos miseráveis do campo. Liderados pelo guia religioso, Antônio Conselheiro, os jagunços de Canudos, em pleno interior baiano, declararam guerra contra a República (1896). Milhares de soldados foram enviados para sufocar a rebelião de sertanejos. Na última campanha, o Exército tomou o reduto e matou boa parte dos sobreviventes. Euclides da Cunha, repórter do Estado de São Paulo deixou seu relato sobre o episódio no livro "Os Sertões".

³² Alguns dos vários movimentos em prol da proclamação da República produziram manifestos, com cunho notadamente republicano. A análise de todos eles pode ser encontrada no trabalho de RODRIGUES (1994). Ver ainda o artigo de MARSON (in FREITAS 2000), além de JANCÓ (in NOVAIS e SOUZA, 1997).

³³ Sobre a política do "café-com-leite" o artigo da RAC – Rede Anhangüera de Comunicação *Campinas século XX – 100 anos de história, 2000*, focaliza a cidade de Campinas como a "capital café-com-leite" uma vez que eram os políticos campineiros influentes como Campos Salles, Francisco Glicério e José Paulino Nogueira que ocupavam pastas de destaque na nova República e decidiam os rumos da eleição dos presidentes paulistas que se alternavam com os de Minas Gerais.

maioria da nossa população, especialmente os escravos alforriados, que eram em número de um milhão e meio numa população de dez milhões de habitantes.³⁴

Rapidamente o poder resvalou para as mãos dos coronéis, que manipulavam os resultados eleitorais com mão-de-ferro, através do controle dos seus currais eleitorais. Não demorou muito para que o processo eleitoral se tornasse sinônimo de farsa. Um jogo de cartas marcadas onde todos os resultados eram previsíveis de antemão.

Nesse cenário, começou a circundar no imaginário republicano a idéia de que a educação era o símbolo da instauração da “ordem e do progresso” pregados pelos preceitos positivistas de Auguste Comte. Para o homem do final do século XIX, era certo que a ordem geraria o progresso enquanto o poder viria do saber³⁵ e, portanto, o *culto à ciência* deveria ser disseminado, propagado e aplicado.

O positivismo brasileiro, porém, sofreu inúmeras adaptações, apresentando-se com perfil diferente do europeu. Os ideais de razão, fé e realidade eram descartados e o discurso político que se pregava era totalmente desarticulado do contexto nacional.

Na Europa, os educadores positivistas estabeleciam que vários recursos culturais deveriam ser usados na Educação (teatro, jornal, livro, etc)³⁶ mas, no Brasil, a escola “proletária” comteana não foi implantada. Interessante notar que, embora se assumindo como positivista, a elite brasileira era adepta da criticada *pedantocracia* a que se refere Comte (1990), com relação à excessiva valorização

³⁴ A primeira eleição direta no Brasil foi estabelecida pela Lei Eleitoral de 1828, que regulamentava as eleições municipais. Em 1881, a Lei Saraiva (ratificada em 1882 por Rui Barbosa) determinava que as nomeações de Senadores e Deputados para a Assembléia Geral, membros das Assembléias Legislativas provinciais e quaisquer autoridades seriam feitas por eleições diretas. Ao criar o sistema presidencialista, a primeira Constituição Republicana, de 1891, estabelecia que o Presidente e o Vice-Presidente da República fossem eleitos por sufrágio direto. Suspensas após o golpe de 64, as eleições diretas para Presidente da República foram restabelecidas pela Constituição de 1988.

³⁵ Esse fenômeno, a que chamaríamos de *dominação pelo saber*, ainda hoje encontra eco, iludindo grande parte não só das classes operárias mas de alguns setores acadêmicos também

³⁶ Em 1822 Auguste Comte escreveu seu opúsculo *Prospecto dos trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade*, no qual estabelece normas para que, através da educação, fosse eliminada a anarquia, introduzindo-se a ordem e o progresso. Em 1859, retomando-o, estabelece que o importante na Pedagogia é o “saber fazer” e a formação intelectual como aperfeiçoamento constante e permanente. Para ele, o operariado deveria ser inserido nos conhecimentos científicos. Mais de 10.000 operários franceses passaram pelas escolas comteanas, onde o mais importante não era o diploma, mas o saber.

de *doutores e diplomados*, evidentemente porque a marca da dominação havia migrado da propriedade de terras à propriedade intelectual, traduzida na posse de diplomas.

A educação positivista brasileira seguia os preceitos darwinistas de Spencer³⁷ e não propriamente os de Comte e a idéia de higienização e eugeniação da educação ganhou força entre a intelectualidade, apoiando-se em provas “científicas” baseadas na *fisiognomia* de Lombroso³⁸. A ginástica e os exercícios físicos foram introduzidos na reforma da instrução pública de 1892, que tinha forte conotação nacionalista, visando desenvolver o patriotismo. Foram criados os Batalhões Infantis e, depois, o escotismo.

Os títulos acadêmicos propiciaram à pequena burguesia o acesso ao prestígio social e poder político. Porém, as relações de dependência dessa pequena burguesia às classes dominantes se estenderam do âmbito educacional para o social e o profissional. Os intelectuais dessas nascentes classes intermediárias tentavam se inserir nos padrões da classe dominante, pois essa aproximação poderia render ocupações consideradas mais dignas, como as burocráticas, administrativas e intelectuais. A escola, preparada para as elites, voltada aos seus anseios e valores, passa a aceitar esses indivíduos oriundos de outras classes, porém sem se adaptar à nova demanda; ao contrário, tentando prepará-la para sua introdução na nova classe a que aspirava, reforçando os moldes apropriados à inserção.

³⁷ SPENCER, Herbert. Darwinista, acreditava no evolucionismo social e pregava que os grupos sociais são organismos dinâmicos, com possibilidades de mobilidade social. Negava o estatismo Comteano e lia, através da biologia, a harmonia de cada ser vivo. Previa resistências na evolução, mas acreditava que os homens estão sempre caminhando para estágios sociais mais avançados. A oposição, não só teórica, mas política entre positivistas comteanos e spencerianos é explorada por Silvio Romero, em seu panfleto de 1891 *Doutrina contra doutrina*. Ele mesmo um “evolucionista spenceriano” era contra a abolição da escravatura por entender que a própria natureza, evoluindo, se incumbiria de apresentar “soluções corretas para o problema”. Para COMTE, a escravidão era uma “*anomalia*”, que deveria ser corrigida pelo Estado Republicano.

³⁸ Cesare Lombroso (1835/1909) médico, criminologista e professor, tornou-se mundialmente famoso pelos seus estudos no campo da *caracterologia* (relação entre as características físicas e mentais dos indivíduos). A abordagem de Lombroso é descendente direta da frenologia de Franz Josph Gall que relaciona características físicas (tais como o tamanho do crânio, o formato da mandíbula) à tendência inata de indivíduos sociopatas e criminosos. Suas teorias foram cientificamente desacreditadas, mas chamaram a atenção para um campo novo do saber, a *antropologia criminal*.

Por outro lado, a burguesia nascente ligava-se também aos ideais liberais recorrentes na Europa, criando um dualismo entre a comodidade de se ajustar aos valores da classe dominante e o desconforto com relação a essa mesma classe à qual, naturalmente, não pertencia. A ruptura entre esses dois segmentos sociais, causada principalmente pela situação dúbia da burguesia, deu origem aos movimentos que levaram, sucessivamente, a questionamentos sobre a ideologia colonial, que culminaram com a abolição da escravatura, a proclamação da república e a implantação de um modelo capitalista industrial, sem, contudo, divorciar-se completamente (antes pretendendo tomar o lugar) da classe dominante.

Ao lado dessa burguesia educacional que ganhava corpo, crescia em paralelo a exclusão dos escravos libertos, dos homens livres pobres e dos imigrantes. No interessante trabalho de Santos e Monteiro (2002), lemos que:

O preconceito contra negros, índios, miscigenados e brancos pobres, homens sem bens, recursos e propriedades, é identificado nos debates teóricos, nos discursos dos homens públicos, dos intelectuais oriundos de camadas intermediárias, na produção literária e especialmente nos manuais didáticos publicados entre 1870-1920 revelando a discriminação racial e social.(p. 22).

As teses racistas que haviam sido articuladas em defesa da imigração embasavam as práticas excludentes da participação dos libertos no mercado de trabalho. A identificação da figura do mestiço e do negro, como vadio, primitivo, desinteressado e indivíduo “de segunda classe” é reforçada pelas teorias evolucionistas de Darwin, segundo as quais os organismos tendem a adaptar-se ao ambiente, criando formas mais avançadas e complexas geradas pela seleção natural, sobrevivendo apenas os seres mais aptos e evoluídos. Os serviços manuais, como conseqüência, foram associados à escravidão, à incapacidade e à falta de inteligência, enquanto os estudos e o trabalho intelectual, à elite e ao poder. As teses darwinistas justificavam o domínio branco sobre as demais etnias,

pois a diferença seria biológica, amenizando o racismo com a *constatação científica* das diferenças determinadas pela natureza³⁹.

Não causa estranheza, portanto, que as elites políticas, agrárias e urbanas brasileiras tenham também seu olhar impregnado por tais postulados, sendo inspiradas por eles para tentar resolver os problemas enfrentados na construção da nova nação republicana.

Os valores defendidos pelas elites republicanas economicamente ativas para inserir a Nação na ordem e no progresso (no âmbito da democracia, nacionalismo e industrialização em curso na Europa) deixam o populacho à margem da história, pois lhe será negado, constitucionalmente, o direito à participação política. A Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda, mas manteve a seleção pela instrução. A Reforma eleitoral oriunda da Lei Saraiva de 1870 excluiu no processo de construção da República, a participação dos analfabetos (85% da população) tornando a educação um instrumento político. Caberia às elites locais introduzir os valores do mundo civilizado nas relações sociais, econômicas e culturais (SANTOS e MONTEIRO, 2002, p.23).

Mesmo entre republicanos ditos abolicionistas, havia uma dualidade entre a defesa da abolição em oposição à manutenção dos direitos individuais dos donos dos escravos. Os participantes da Convenção de Itu⁴⁰, por exemplo, eram na maioria cafeicultores, positivistas, teoricamente favoráveis à abolição da escravidão, mas que pleiteavam legalmente ressarcimentos financeiros compatíveis ao número de escravos libertos, fazendo essa cláusula constar do Manifesto redigido na ocasião.

³⁹ Segundo LEITE (1927), os séculos XIX e XX foram a época áurea do racismo em que Lapouge distinguiu o *homo europeus* do *homo alpino*, sendo que o primeiro possuía características caucasianas, aparência nórdica e espírito dominador enquanto o segundo seria trabalhador, limitado intelectualmente e dependente.

⁴⁰ Reunião de 133 convencionais (cafeicultores e profissionais de várias áreas) realizada em Itu, SP em abril de 1873, com republicanos de várias cidades paulistas. Na Convenção foi aprovada a criação de uma assembléia de representantes que se reuniria em São Paulo para determinar os rumos do partido Republicano Paulista.

Outros propagandistas mais radicais da República como Silva Jardim⁴¹ e José Veríssimo decepcionaram-se tão logo esta deu sinais da manutenção dos mesmos problemas que lhe serviram de argumento quando da proclamação. Nos dizeres de Veríssimo (1985):

eu (o autor) ainda acalentava uma doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que só o propósito de ser de regeneração para a nossa Pátria legitimaria, havia realmente de ser emenda e correção dos vícios e defeitos de que os seus propagandistas, entre os quais me poderia contar, levaram mais de meio século a exprobrar à monarquia. [...] O início daquele, não obstante o seu vício de origem, um antipático levante militar, parecia dever justificar estas ilusões e esperanças. (p. 13).

Assim, para a sociedade excludente que se configura no final do século XIX e início do século XX, a escola seria a opção para se instaurar a ordem e o progresso nacionais, continuando acessível a poucos. O grande número de analfabetos e iletrados constituiria para o pensamento republicano aquilo que Carvalho (2000) chama de “freio do progresso, a impor sua presença incômoda no cotidiano das cidades”(p.07). À escola caberia, nesse panorama, a função de superar os obstáculos que impediam a marcha do Progresso sem perder, entretanto, seu caráter elitizador e discriminatório.

O aumento no número de unidades bem como o tipo de escola que predomina nessa nova ordem social é que nos interessa analisar, uma vez que a educação, sob essa nova ótica, passa a ser a solução para todos os males nacionais, cabendo a ela a construção da Pátria, da Nação e do Povo. Carneiro

⁴¹ Antonio da Silva Jardim (1860/1891) – Orador brilhante, conferencista e jornalista, destacou-se como o mais atuante e inflamado propagandista da República. Revisor do Jornal “A Tribuna Liberal”, do Partido Liberal, aderiu à filosofia de Comte, inaugurando em 1881 o primeiro centro positivista de São Paulo. Embora advogado, preferiu o magistério, tendo fundado em sociedade com João Kopke, a Escola Neutralidade, de ensino primário e laico, numa iniciativa ousada para a época. Realizou em Santos SP, em 1888 o primeiro comício republicano do país, passando então a percorrer várias cidades (inclusive Campinas) onde proferia discursos pró-República. Por seu radicalismo extremado, foi excluído do movimento que proclamou a república, declarando-se frustrado com os velhos companheiros. Silva Jardim morreu na cidade italiana de Nápoles, em 1º de julho de 1891, quando visitava o Vesúvio e uma fenda abriu-se inesperadamente junto à cratera do vulcão, tragando-o.

Leão, citado por Santos e Monteiro (2002) em seu discurso “Os Deveres das Novas Gerações” (1922), salienta que

No nosso país precisamos de cultura, por toda parte e para tudo: cultura física, higiênica, profissional, mental, moral, social, política e cívica. Quem diz educação diz formação, diz organização, diz adaptação. Formar a nacionalidade e o país, organizá-los e adaptá-los à hora atual do mundo são os fins da cultura que proclamo.(p. 25)

A constituição republicana de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, mantendo o sistema dual de ensino que vinha desde o império, determinando que, aos Estados, competia criar e controlar o ensino primário e o profissional enquanto à União caberia a responsabilidade pela criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados. No Império, essa dualidade era reflexo da própria organização social brasileira, já que formalizava a distância entre as classes: as elites e o povo, cada qual com um tipo de escola que lhe era apropriado (superior e secundária ou primária e profissional). Nos primeiros anos da República, porém, a situação tornou-se mais complexa, tendo em vista os inúmeros estratos sociais surgidos. Nas palavras de Romanelli (2001):

Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes sociais e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. (p. 41)

A escola, calcada na dualidade, não tardaria a apresentar rupturas diante dessa complexa diversidade social. Com a autonomia concedida a cada Estado para deliberar sobre as ações educativas e estabelecer seu próprio sistema

educacional⁴², o país passou a ter inúmeras ilhas educacionais, o que postergava a criação de uma unidade educacional nacional.

O primeiro ministro da Instrução, Correios e Telégrafos (1890/1892)- Benjamin Constant⁴³ - foi o pioneiro em promover uma Reforma na educação, dividindo o ensino fundamental em dois ciclos : primário (dos 07 aos 13 anos) e secundário (dos 13 aos 15 anos de idade). Oficializada por um decreto de 08 de novembro de 1890, estava imbuída da mais desfraldada influência liberal, pregando a liberdade e laicidade do ensino (que só voltou a ser confessional pela Constituição de 1934) bem como a gratuidade da escola primária e o período de 07 anos para a escola secundária. Criou também o ‘Pedagogium’, um centro de aperfeiçoamento para o magistério. Com o objetivo evidente de tornar os níveis de ensino formadores e não propedêuticos, a reforma nunca foi colocada em prática, devido à falta de infra-estrutura institucional e de apoio político das elites, que achavam perigosa a formação acadêmica da juventude nos moldes propostos, diferentes ao que vinha ocorrendo desde o império. Enfim, era, no dizer de Romanelli (2001p.42) “toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica”.

Nosso pensamento vai na mesma direção, uma vez que Constant não levou em consideração, na elaboração de sua reforma, a realidade dada naquele momento. Também a pouca importância dedicada ao assunto por parte do Governo pode ser percebida na criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o que denuncia, na junção de departamentos tão singulares, o descaso com a questão educacional.

⁴² A primeira Constituição republicana, promulgada em 1891, fixa, no capítulo IV 38 atribuições privativas do Congresso e três não privativas, sendo a 2ª e a 3ª “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Aos Estados, ficava a competência para “prover e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional”. (SAVIANI, 2002 p.12).

⁴³ Cf. artigo de José Veríssimo, no *Jornal do Brasil*, do primeiro semestre de 1892, apresentado em seu livro “A Educação Nacional” (1985). Na Introdução à edição de 1906, o autor faz comentários sobre a Reforma Benjamin Constant em que deixa transparecer seu pessimismo com a República. Mostra-se decepcionado com a pouca atenção dada pelos poderes públicos à educação, dizendo ter sentido essa indiferença quando Diretor do *Externato do Ginásio Nacional*. Tão decepcionado mostra-se com a apropriação do conceito de ufanismo e patriotismo que declara, enfaticamente: “não sou um patriota. Ao menos não o quero ser na acepção política desse vocábulo, assevandijado pelo uso desonesto com que com ele se qualificam os mais indignos repúblicos” (p.38) Esse desabafo apaixonado constitui-se quase que num enfrentamento a Benjamin Constant que havia declarado, em um discurso aos jovens oficiais da Escola Militar, em defesa da República “Sou um patriota!”.

No início da Primeira República, portanto, a expansão do ensino público fundamental era um princípio liberal e positivista que deveria ser levado a cabo de forma universal, sem distinção de classe, etnia, nacionalidade ou crença. Este amplo sentido democrático, no entanto, nunca se concretizou, atrelando-se a locução *educação popular* a uma escolaridade destinada às classes trabalhadoras, que não viam sentido na educação escolar.

Naquele momento, a educação é vista, ainda, como pré-requisito ao desenvolvimento econômico (lapidando as “habilidades” dos cidadãos, preparando-os para o mercado de trabalho, gerando forças de produção e, portanto, riqueza) e como elemento indispensável à estabilidade democrática, como “condição imprescindível para a cidadania, um meio necessário para a consolidação da nova ordem social e o maior problema da Nação”. (SOUZA, 1999, p.18). A República tem necessidade da difusão de seu ideário através da escola, já que esta é o local onde a ideologia se hegemoniza. Nesse sentido, a escola primária foi vista como fator de integração nacional, como causa “do engrandecimento das nações que são tidas hoje entre as mais adiantadas” (VOLKART, apud SOUZA, 1999, p.128), como único modo de promoção do progresso e da consolidação da República. O objetivo da escola, pelo menos no discurso, passou a ser o indivíduo, a quem teria a obrigação de transformar num cidadão com formação física, intelectual, moral e cívica. Porém, havia críticas a respeito da educação que se praticava, tanto que, em 1906, citado por Veríssimo (1985), Joaquim José Seabra, Ministro da Justiça e Negócios interiores, em um Relatório ao Presidente da República, assim referiu-se à educação brasileira: “O ensino chegou (no Brasil) a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez” (p.13). A década de 20 foi marcada pela efervescência do pós-guerra e seus desdobramentos. Iniciava-se no Brasil o processo de desenvolvimento da industrialização com o conseqüente surgimento de uma classe operária organizada em sindicatos, além da formação de partidos políticos de esquerda influenciados pelo anarquismo e comunismo, o que justifica a exacerbação do nacionalismo em decorrência de preocupações e temor com relação a imigrantes estrangeiros.

As crises no setor cafeeiro acarretaram o desvio de recursos da agricultura para o setor industrial, bem como a captação de operários entre ex-agricultores.

Na educação, a preocupação com a erradicação do analfabetismo (tema recorrente que já havia merecido a atenção de Rui Barbosa) e esse nacionalismo crescente após o final da Primeira Grande Guerra, encontram, no elitismo de Olavo Bilac, a razão para se levar o maior número de pessoas aos bancos escolares: o interesse na manutenção do poder nas mãos das elites, garantindo o esvaziamento de movimentos populares e a inclusão de estrangeiros à vida cívica brasileira, através da escola. Segundo Paiva (1983), Bilac propunha que

a população do país deveria ser integrada através da instrução militar, nacionalista, mas a direção do país deveria caber aos 'verdadeiros homens'. O povo, incapaz, seria pela instrução a fonte de votos para a burguesia chegar ao poder. A Liga da Defesa Nacional, fundada em 1915, representa esta posição, na qual o nacionalismo industrialista se alia à luta contra o anarquismo, contra os comícios e as greves 'provocadas por elementos estrangeiros'. Além disso, o serviço militar obrigatório passa a ser visto como um meio de incorporar os filhos dos imigrantes à vida cívica brasileira; ao lado dele, a nacionalização do ensino e sua difusão completariam a tarefa (op.cit. p.96)

Nesse ambiente, a alfabetização pode ser entendida como medida para ampliação das bases eleitorais, já que o voto era vetado a 80% da população analfabeta do país (PAIVA, 1983, p.97).

No afã de alfabetizar o maior número possível de pessoas, algumas soluções apresentadas vieram na contra-mão pedagógica, priorizando apenas a quantidade de alunos atendidos. O Decreto 2944 de 1918, por exemplo,

(...) ratificou a diferença entre as escolas rurais, distritais e urbanas, estabelecendo programas mais simplificados para as primeiras, a serem cumpridos em menor tempo, e o programa mais extenso para as escolas urbanas. (SOUZA, 1999. p.130).

As elites e o governo, imbuídos dessa mentalidade, viam a necessidade de dar educação para o povo, não apenas como necessidade mas como um ato de filantropia, já que sua aquisição preveniria o país dos possíveis focos de descontentamento e crises sociais.

Oscar Thompson, um dos “entusiastas da educação”, ao reassumir a diretoria geral do ensino em 1917 defendia que a base de todos os problemas nacionais encontrava-se no analfabetismo. Sampaio Dória compartilhava da mesma opinião, e, tentando resolver o problema rapidamente e com pouco custo, propôs um plano que possuía como fundamento principal a alfabetização do maior contingente possível de analfabetos, advindos, principalmente, das massas populares. Para isso, propunha a redução da obrigatoriedade do curso primário para 2 anos, a promoção automática, o privilégio da leitura, do cálculo, da escrita e de exercícios físicos; o desdobramento da jornada do professor e gratificações pelo número de crianças alfabetizadas. Em 1920, nomeado Diretor Geral da Educação, Dória colocou seu plano em prática, lançando sua Reforma da Instrução Pública (Decreto 3356, de 31/03/1921)⁴⁴ que, além do “ensinar pouco a muitos” tornou obrigatório o escotismo e as linhas de tiro nas escolas públicas paulistas⁴⁵. Para atingir esses objetivos, propunha a participação tanto da iniciativa privada quanto da pública, defendendo, porém, a necessidade de fiscalização de escolas estrangeiras, formalizando a xenofobia frente ao nacionalismo. Estabeleceu, ainda, o clichê que atrela a instrução à prosperidade econômica como meio pedagógico útil para se alcançar fins político-sociais da democracia liberal.

Embora mantendo a dualidade entre as elites e as classes populares, não se pode negar que o advento da República expandiu sobremaneira o acesso à escola no Brasil, instituindo, inclusive, a demanda social por esse tipo de serviço.

Ainda na década de 20, após o final da primeira Grande Guerra, o país começa a passar por um processo de ampla urbanização e profundo nacionalismo, que procurava despertar na população o amor à Pátria e o *entusiasmo* pela

⁴⁴ A reforma Sampaio Dória (Lei nº 1750, de 08/12/1920) criou uma Faculdade de Educação, com o objetivo de desenvolver estudos avançados no campo da Educação, da Filosofia e das Artes, bem como de preparar pessoal específico para as tarefas da Educação.

⁴⁵ Regulamentados pelo Decreto 3531 de 22/11/1922.

educação dando a esta, novamente, o status de antídoto contra o atraso, retornando com novo vigor os ideais republicanos de “escola para todos”. Segundo XAVIER (1994),

A necessidade de ampliação do corpo eleitoral seria uma questão posta pelas oposições, que se fortalecem a partir de meados da década de 10. (...) O “entusiasmo pela educação” se constituiria na esperança de ‘redenção social’ do brasileiro (p.104).

Segundo Paiva (1983), a expressão mais estruturada do humanitarismo presente nesse “entusiasmo” pode ser encontrada em Miguel Couto, através de seus pronunciamentos na década de 20, em que assumia de forma radical o analfabetismo como “grande mal” . Couto, um dos mais influentes ‘entusiastas’ da educação, pregava que

éramos um país de microcéfalos e, se queríamos ser uma Nação forte e grande conforme os ideais nacionalistas (...), deveríamos combater a microcefalia: a educação era o instrumento desse combate. (...).Com sua ‘autoridade de cientista’, membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Couto afirmava que o analfabetismo não é só um ‘fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, sem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças; pelo abandono as contagia e perpetua (p.99)

Nessa mesma década, intensos movimentos sociais, políticos e culturais ameaçam abalar as bases do poder controlado pelas oligarquias agrárias estaduais. A ascensão do fascismo na Itália, bem como as aspirações democráticas em países europeus e nos Estados Unidos, se refletiram na vida política, social e cultural do Brasil. Em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro, com a duração legal de apenas quatro meses. Nesse período de grande

efervescência política e cultural, são redigidas e publicadas várias reformas educacionais em âmbito estadual que sinalizavam para uma mudança de paradigmas⁴⁶.

O evento, porém, que congregaria e sintetizaria todo esse desejo de mudanças intensas e radicais, foi a Semana de Arte Moderna que, nas palavras de Santos e Monteiro (2002) representou

A expressão maior da consciência da necessidade de uma nova interpretação da realidade brasileira. A Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo entre 11 e 17 de fevereiro de 1922, pretende enterrar o arcadismo, o academicismo, o provincianismo propondo para além da remodelação estética, uma nova interpretação do homem e da sociedade brasileira. (...) O *Manifesto Antropofágico* de Oswald de Andrade de 1928 exorciza o *bom sauvage*: 'Só a antropofagia nos une'. Socialmente, Economicamente. Filosoficamente. (p. 32)

Nasce, ainda, nesse ambiente propício ao debate, a ABE - Associação Brasileira de Educação (1924), espaço que possibilitou a exposição dos principais problemas da educação no Brasil.

Por volta de 1930 foram se intensificando movimentos de questionamento e contestação ao governo, decorrentes da insatisfação de vários setores da sociedade, que viam num possível golpe político a única solução para ultrapassar o subdesenvolvimento. Ocorreu, assim, o movimento conhecido como *revolução de 30*, articulada por políticos, intelectuais, burguesia industrial e comercial. Para Santos e Monteiro,

O Estado Nacional Burguês que nasce com a revolução de 30 leva à recomposição do poder político e econômico, criando as condições materiais e culturais para a expansão capitalista no

⁴⁶ A *Reforma Lourenço Filho*, no Ceará, em 1922; a *Francisco Campos*, em Minas Gerais e a *Carneiro Leão*, em Pernambuco no mesmo ano; em 1926, aparece na Bahia a *Reforma Anísio Teixeira* e a *Fernando Azevedo* no Distrito Federal.

Brasil, conciliando e incorporando as insatisfações dos diferentes grupos e interesses em conflito, mas excluindo a população analfabeta da participação política até a Constituição de 1988 (2002, p.32)

Com a subida de Vargas ao poder, o governo central voltou-se para a educação nacional como um todo e uma de suas iniciativas mais importantes foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro daquele ano, com a função de coordenar e reformar o ensino brasileiro. Seu primeiro ministro foi Francisco Campos, que procurou estruturar o sistema de ensino nacional através de cinco decretos baixados entre abril e junho de 1931 e outro em 1932, constituindo-se num conjunto de documentos legais conhecidos como *Reforma Francisco Campos*. O operariado e a burguesia começavam a se definir como classes distintas, tendo início vários movimentos que levaram à paralisação e greves por melhores salários e condições de trabalho.

Em 1937, aproveitando-se do medo que o termo *comunista* exercia em grande parte da população, Vargas deu o golpe militar, instituindo o Estado Novo, apoiado pelas elites dominantes, que temiam a diminuição ou emperramento de seus projetos econômicos.

Esse pavor ao comunismo pode ser justificável (embora incompreensível) se levarmos em conta a guerra ideológica deflagrada pelo governo contra os movimentos e partidos políticos que vinham surgindo na época e que questionavam e combatiam o poder das forças tradicionais, destacando-se, dentre eles, a ANL (Aliança Nacional Libertadora)⁴⁷, proibida pela Lei de Segurança Nacional em 1935.

Na Constituição de 1937, mantêm-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, estabelecendo-se um ensino pré-vocacional “destinado às classes menos favorecidas” (WEREBE, 1994, p.59) além de uma falácia: a obrigatoriedade

⁴⁷ As más condições de vida da população bem como as tendências autoritárias de Vargas forneceram os ingredientes para a formação da ANL Aliança Nacional Libertadora. Formada por ex-tenentes, comunistas, socialistas, líderes sindicais e liberais alijados do poder, tinha em Luís Carlos Prestes, ex-chefe da Coluna Prestes e já militante do Partido Comunista, seu presidente de honra. Considerado o primeiro movimento nacional voltado às massas, formou 1600 núcleos em apenas três meses, congregando operários, estudantes, militares de baixa patente e membros da classe média. As classes dominantes, com medo da “ameaça

de atividades manuais que, na maioria, se resumiam a bordados, cestos de arame e outros artesanatos que, sem entrar na questão da importância cultural dessa produção, de modo algum se prestavam ao tipo de trabalho apresentado no texto da lei.

Entre 1940 e 50 tornaram-se mais freqüentes as greves e os enfrentamentos entre a burguesia industrial e o operariado, sendo que o confronto entre as classes se faz sentir também na educação. É o período de grande evasão, em que, segundo dados do *Anuário estatístico do Brasil* (1941/1945), dos 1.758.465 matriculados no 1º ano em 1945, apenas 260.811 permaneceram por quatro anos na escola.

Nos primeiros anos do Estado Novo, devido à suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi reduzido à circulação de idéias. Em 1942, porém, o então ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema implementou uma série de mudanças educacionais, através de leis orgânicas. Mantendo a seletividade e servindo de controle político-ideológico, essa reforma acentuou ainda mais a elitização do ensino, estabelecendo leis específicas à preparação intelectual ou formação de mão-de-obra para atendimento das necessidades do mercado. Conhecidos como “Reforma Capanema” (embora a partir de 1945 Raul Leitão da Cunha tenha substituído Capanema no Ministério), foi aprovada a seguinte legislação:

- Decreto-Lei 4048 de 22/01/1942 - Lei Orgânica criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
- Decreto-Lei 4073 de 30/01/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei 4244 de 09/04/1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei 6141 de 28/12/1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei 8529 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-Lei 8530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decretos-Leis 8621 e 8622 de 10/01/1946 – criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC;

comunista” pressionaram o governo Vargas que, a 11 de julho de 1935 a considera ilegal. Impedida de atuar publicamente, a organização passa a funcionar na ilegalidade.

- Decreto-Lei 9613 de 20/08/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Esse conjunto de Decretos possibilitou, diferentemente das Reformas anteriores, um controle sobre todos os níveis de ensino. A criação do SENAI obrigou o governo a recorrer à CNI – Confederação Nacional das Indústrias para elaboração de programas de ensino e capacitação de professores, já que era inoperante e ineficiente para oferecer formação técnica industrial desejável. Considerado muito atraente para as elites empresariais, o SENAI representava a oportunidade de trazer o industrialismo para a escola. Porém, aos poucos, foi abandonando a parte formal de escolarização, deixando-a ao Estado e passando a dedicar-se apenas à formação especializada de nível técnico.

Nos anos 60, refletindo os interesses inerentes à instalação de multinacionais e da indústria de base no país, foi assinado entre o Ministério da Educação e Cultura e os Estados Unidos (26/06/1964), o acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino. Essa medida favoreceu um controle externo da educação brasileira.

Assentado em três pilares de sustentação (desenvolvimento, segurança e comunidade), propunha basicamente a formação rápida de profissionais da área de tecnologia avançada, para suprir a crescente necessidade do país. Para se atingir esse objetivo, a privatização do ensino foi considerada fundamental, uma vez que a intenção não era criar pesquisadores, mas executadores aptos a manusear equipamentos importados, o que reproduzia, em educação, a dependência financeira à qual o Brasil já se atrelava.

Na “Educação e Segurança” buscava-se a formação de um cidadão cívico, envolvido com os problemas brasileiros. Criaram-se disciplinas específicas para o desenvolvimento desse cidadão envolvido com a segurança nacional (Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros), retirando-se do currículo disciplinas reflexivas, como a filosofia.

Já na “Educação e comunidade” pregava-se uma simbiose entre os objetivos a serem alcançados pela comunidade e a educação, que propiciaria seu alcance. Porém a visão sobre a comunidade era muito restrita, sendo levados em conta apenas os ideais da classe empresarial, atuando a escola como formadora

de mão-de-obra, as “escolas-empresas”, organizadas segundo princípios empresariais, burocratizadas e hierarquizadas.

Nesse contexto, não causa estranheza o fato de surgir um grande número de escolas privadas, com a mesma estrutura de empresas que geram lucro, que se auto-sustentam, que geram capital.

A partir da década de 60, pela importância que as políticas educacionais representam à nossa investigação, as localizaremos no capítulo 03, em que tratamos da educação em Paulínia.

2.2 – Campinas como suporte político, econômico e educacional na Primeira República: afirmação dos ideais liberais e republicanos da Educação.

Parece-nos um tanto desnecessário nos alongarmos, neste capítulo, na história do município de Campinas, uma vez que esse não se constitui no cerne de nossa pesquisa, porém uma pequena contextualização torna-se imprescindível para nela inserirmos as questões relativas à educação campineira (mais especificamente o ensino fundamental) no final do século XIX e século XX⁴⁸.

De acordo com Lapa (1983), não era fácil atravessar o longo caminho dos Goiazes, que dava acesso às minas de ouro descobertas no local onde hoje está o estado de Goiás. No meio do caminho, os viajantes deparavam-se com clareiras ou campinas na selva fechada, o que lhes proporcionava descanso e segurança pelas noites escuras, povoadas por animais selvagens e tribos indígenas hostis. Alguns desertores das entradas e bandeiras estabeleceram-se no local, fazendo surgir um núcleo humano diretamente atrelado ao desenvolvimento da economia mineira.

Entre os anos de 1720 e 1770 esses primeiros habitantes requereram a posse de terras das campinas, tendo recebido sesmarias da coroa portuguesa, o

⁴⁸ Especificamente sobre a história do município de Campinas, ver os trabalhos de BAENINGER (1996); BRITO (1969), LAPA (1983), NOGUEIRA (1988); PUPO (1983); SANTOS F (1969); SANTOS (2002); SEMEGHINI (1991)

que se constituía num procedimento corriqueiro em todas as capitanias. Concedidas, essas sesmarias seguiam uma “evolução”, mudando de nomenclatura de acordo com o grau de ocupação humana e do nível de desenvolvimento econômico e estrutural, recebendo, sucessivamente, a nomeação de *povoado*, *freguesia*, *vila* e, finalmente, *cidade*. O *Caminho dos Goíases* seguiu esses passos, chegando ao status de *cidade* em 1842.

Embora não haja documentos que assim possam comprovar, os indícios apontam para um desenvolvimento rural inicial, com agricultura de subsistência e a troca do excedente (escambo). Aos poucos, com a circulação de moeda, o excedente passou então a configurar-se em acumulação de riquezas.

Entre 1770 e 1780, com a decadência do ciclo da mineração, a agricultura paulista começou a desenvolver-se com o cultivo e venda da cana-de-açúcar, tanto no mercado interno quanto no internacional, o que inseriu a cidade “no circuito internacional do capital” (LAPA, 1983 p.22) dando origem a uma aristocracia ligada aos engenhos de açúcar, “ainda sem refinamento nem desenvoltura” (op.cit. p.23).

Em 1797, a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas de Mato Grosso contava com aproximadamente 2.100 habitantes, segundo registros paroquiais, sendo “700 africanos, 330 agricultores, 550 mulheres brancas, 400 mulatos livres, 14 tropeiros, 9 comerciantes, 4 padres e uma dúzia de mendigos” (BERGO,1952, p.23).

Analisando o trabalho de Baeninger (1996) sobre o número de habitantes (por ano) da Freguesia, observa-se que ocorreu um grande fluxo migratório entre os anos 1775 e 1797 (de 247 para 2107 habitantes), o que se justificaria como reflexo da crescente produção açucareira. Essa informação é ratificada pelo fato de que, a partir dos anos finais do século XVIII, Campinas começou a despontar como grande produtor de açúcar, sendo que em 1834 foi responsável por quase um terço do total de sacas de todo o Estado. O aumento da população deveu-se também à ampliação do sistema viário, já que as campinas eram um “centro estratégico no sistema de transportes” (BAENINGER, 1996, p. 22). Segundo Clark (1998),

A Vila de São Carlos até este período oferecia poucos atrativos, destacando-se apenas como um lugar de passagem para as tropas de mulas que vinham de Santos e se dirigiam para as regiões de Minas Gerais, Goiás e Cuiabá. No final do século XVIII e começo do XIX a Vila de São Carlos toma um novo impulso em sua economia, graças à elevação do preço do açúcar na Europa e da migração da população para o interior paulista, aumentando com isso não somente o volume de produção de cana mas também o número de trabalhadores (p.53).

Ainda de acordo com a investigação de Clark (op.cit), os senhores rurais, membros de uma nascente elite econômica, assumiram também o comando político e social da Vila de São Carlos, abandonando a antiga condição de alienados politicamente e a obediência à orientação da igreja católica, que exercia influência sobre os setores administrativo e estrutural da sociedade. A acumulação de grande quantidade de capitais favoreceu os senhores rurais, que investiram cada vez mais em terras, adquirindo pequenas propriedades disponíveis na região, ampliando suas áreas de cultivo e lucro. As riquezas modificaram a forma de atuação dos latifundiários, que não só passaram a se interessar pela política local, como também resolveram investir na mudança urbana da vila de São Carlos através da construção de novos casarões.

As pequenas casas térreas e toscas, construídas de pau-a-pique, dispostas nos cantos das quadras, com amplos muros de barro vermelho, ao longo do alinhamento, cederiam lugar para casario mais denso, seqüência de portas e janelas, interrompidas por poucos casarões e alguns sobrados com taipa de pilão (BADARÓ, 1996, p.22).

Octávio (1922), analisando os aspectos políticos e econômicos de Campinas, à época da independência, nos informa que:

Luiz d'Alincourt (1818) e Saint-Hilaire (1819), tendo passado pela villa de S.Carlos, pouco antes da Independência, deixaram, em seus livros de viagem, informes que nos permitem reconstruir, em parte, o que era a pequena localidade no anno memorável de 1822.

(...)As vias públicas eram geralmente direitas e de boa largura, mas tinham em grande parte somente muros, principalmente nas extremidades da povoação. Ora, esses muros, diz Hércules Florence na relação de suas viagens (1825) eram todos feitos de barro vermelho, e a localidade se assimilava à 'une nouvelle Carthage', na frase de um de seus companheiros da malograda expedição 'Langsdorff'. (...) Quanto à população de S.Carlos, em 1822, era de 7369 habitantes, segundo um recenseamento feito após a independência, e assim discriminado:

Branços	2389
Pretos	3434
Pardos	1546
Total	7369

(...) O viajante (Saint-Hillaire) allí tomou chá (matte), pois o café não estava ainda vulgarizado. (p.11-13).

Segundo o mesmo autor, os viajantes ficaram impressionados com o crescimento rápido da vila e atribuíram esse desenvolvimento à produção açucareira:

Calculava-se esse assucar em cerca de 100.000 arrobas annuaes, provindas de 60 engenhos, dos quaes 15 movidos por água (1818). Saint-Hillaire, (1819) fala já de 100 fabricas (...) Francisco Egydio de Souza Aranha, a esse tempo timidamente ensaiava a cultura do café, que devia sobrepujar a todas as culturas mais... (op.cit. p.13).

No final da primeira metade do século XIX, o açúcar dá lugar definitivamente ao café, que vinha se estabelecendo paralelamente à produção açucareira até substituí-la por completo. Surgiu então uma elite formada pelos *barões do café*, dando início à última etapa do modelo econômico primário-exportador (RIBEIRO,1995).

A partir de 1840, Campinas inicia um processo rápido de desenvolvimento deixando de apresentar perfil colonial, constituindo-se numa cidade reconhecidamente desenvolvida. Como importante pólo de produção e distribuição agrícola, contava com grandes lavouras simultâneas de café, açúcar e algodão (introduzido em 1860). A cidade, no final do século XIX, vivenciava uma enorme

expansão da cultura, das idéias republicanas e de indústrias que começavam a surgir, passando a esboçar o início de uma nova sociedade.⁴⁹

Na década de 1870, Campinas era considerado o mais rico município da província paulista. Sua população era de 33 mil habitantes, enquanto a de São Paulo era de 26 mil. No setor político, o maior e mais organizado partido era o Republicano que

...além de compor a direção de clubes e associações culturais, (os membros) criaram escolas noturnas para alfabetização de adultos e para trabalhadores livres e escravos. Organizaram a Associação dos Lavradores com o objetivo explícito de conscientizá-los da importância da defesa de seus interesses de classe e como convencimento aos desavisados dos problemas econômicos a serem enfrentados com a Abolição (MORAES, 1985 p.102)

A expansão das vias férreas (principalmente a Mogiana e a Paulista) possibilitou a origem de novos núcleos urbanos, interligando os já estabelecidos além de expandir os limites de Campinas, tornando maior a circulação de bens, pessoas e capital.

Com respeito à instrução pública, o *Almanaque de Campinas de 1871* relata a existência de apenas duas escolas primárias para as meninas, salientando que

As escolas públicas elementares, para meninos, tinham como professores de primeira cadeira: Manuel da Luz Cintra, cuja escola funcionava no edifício da Matriz Nova. A segunda cadeira: Manuel Campos Penteado, professor do Bairro de Santa Cruz (hoje Delfino Cintra), com aulas ministradas na sacristia da igreja. Já as escolas públicas para as meninas tinham como ocupante da primeira cadeira: D. Maria Eugênia de Campos Penteado, e o da segunda cadeira: D. Maria do Carmo Talman (p.113)

Essas escolas de ensino elementar, além de instalarem-se em locais inapropriados (edifício e sacristia de Igrejas), não tinham um programa didático-

⁴⁹ Como o algodão é uma lavoura sazonal, não depende de número elevado de mão-de-obra, o que possibilitava a contratação de trabalhadores temporários livres. (BAENINGER, 1996)

pedagógico voltado à faixa etária. Os conteúdos endereçados às crianças carentes que freqüentavam as escolas públicas não passavam, segundo Melillo (1911) de

um caderno de papel, onde, com uma penna de pato, o mestre escrevia a lição. E para a caligrafia, bastava um debuxo a lápis para os alunos copiarem no mesmo caderno. Livro, só dois costumavam ser adotados: a *Cartilha de Doutrina Christã* e o folheto *Um Homem honrado*. Tanto a leitura como o seu ensino, eram feitos em manuscritos ou cartas comerciais que os alunos levavam para a escola. (p.75)

Campinas representava o segundo menor índice de analfabetismo do Império (atrás apenas da Corte) e esse alto grau de escolarização contribuiu para a aceitação das transformações que vinham ocorrendo no período. Na década de 60 do século XIX, a cidade contava, segundo Zaluar (1975 p.140-141), com 08 escolas, “duas públicas de primeiras letras, uma secundária e cinco particulares de instrução secundária”, sendo atendidos 240 meninos e 120 meninas. As escolas particulares contabilizavam 400 meninos e 370 meninas.⁵⁰ Como os números nos mostram, para uma população de 33.000 habitantes (20.000 escravos), as matrículas nas escolas particulares representavam o triplo daquelas referentes às escolas públicas. Segundo uma declaração de Campos Salles (NASCIMENTO, 1999 p.41), essa diferença ocorria porque a maioria das escolas públicas localizava-se nas fazendas, distantes do centro urbano campineiro e, por isso, não eram computadas nos dados dos almanaques. Segundo ele, o número total de alunos chegaria próximo a 800, o que significaria 84% da população livre inserida no sistema educacional, mas não foram encontradas fontes primárias que ratifiquem essa informação. Um interessante trabalho de Marques, publicado em 1879 nos dá conta de que, em 1874,

O progresso d'esta povoação começou de 1820 a esta parte, em que a par da lavoura da canna de assucar foi-se desenvolvendo a do café, hoji quase exclusiva de todo o município. A cidade de Campinas possui 1,400 fogos, e seu municipio uma população de 31,397 habitantes, dos quaes 17,712 livres e 13,685 escravos, pelo

⁵⁰ Conforme o Almanack de Campinas para 1870, p.08

último recenseamento. Tem cadêa e casa de camara em decente e bom edificio; a matriz nova, ainda não concluida, é a primeira da província, e mesmo um dos melhores templos do Brasil; possui mais a Igreja do Rosario, a de S.Benedito e a capella de Santa Cruz; um bom theatro; duas fabricas a vapor, sendo uma de chapéos e outra de tijolos. O municipio comprehende 170 fazendas de café, 20 fábricas de assucar e algumas plantações de algodão que promettem grande desenvolvimento. (...) Campinas é a cabeça de comarca, suas duas parochias dão 73 eleitores, sendo 38 pela freguezia da Conceição, e 35 pela de Santa Cruz. (...). A exportação de café foi, em 1869 de 6,000,000 de arrobas, algarismo que tudo faz crêr irá em augmento, desde que seja concluida a via-ferrea para Jundiahy, cujos trabalhos foram inaugurados a 15 de Março de 1870 e progridem com acrividade. Possui um jornal que publica tres vezes por semana, a *Gazeta de Campinas*, (...) A cidade possui quatro cadeiras de instrucção publica primaria para ambos os sexos, e cinco collegios particulares de instrucção elementar, sendo tres para o sexo masculino e dois para o feminino, oito escolas primarias, sendo cinco para meninos e tres para meninas. (MARQUES, 1879 p.82).

Em 1890, logo após a proclamação da República, Campinas havia sofrido perdas populacionais causadas pelos vários surtos da febre amarela (além dos óbitos, houve grande êxodo para cidades consideradas mais salubres)⁵¹.

A cidade, porém, se distinguia pela presença de indústrias, tipografias e importantes relações de comércio em geral. Havia doze escolas públicas, sendo duas mantidas pela Câmara Municipal (*Correia de Melo*, para meninos e *Ferreira Pentead*, para meninas), além de dez escolas particulares. Mas a maioria das unidades continuava ligada à iniciativa privada, cujas escolas congregavam os filhos das elites e eram caracterizadas pela utilização de métodos liberais de ensino. Dentre essas escolas que se configuraram em importantes iniciativas leigas, destacavam-se: o *Colégio Perseverança*, ou *Cesarino*, exclusivamente voltado à educação feminina (fundado em 1860); *Colégio Florence* (em 1863); a *Escola Alemã* (atual Colégio Rio Branco – de 1863); o *Colégio Progreso Campineiro* (fundado em 08 de outubro de 1900); a *Escola Complementar* (atual *Colégio Carlos Gomes*, criada em 12/12/1902 e inaugurada em 13/05/1903); o

⁵¹ Campinas perdeu a corrida com São Paulo pela liderança política e econômica do Estado devido aos sucessivos surtos de febre amarela, entre 1889 e 1900, que dizimaram 60% da população.

Colégio São Benedito (em 1902)⁵²; a *Escola Técnica Bento Quirino* (1919)⁵³ e o *Colégio Culto à Ciência*, que passou a ser conhecido nacionalmente, devido aos políticos que se reuniram em torno de sua criação, como o presidente da Província, Manuel Ferraz de Campos Salles, e o ministro da Agricultura, Francisco Glicério de Cerqueira Leite. Destinado à elite campineira, tinha como característica principal a alta seletividade. Com pressupostos de inspiração positivista, oferecia o estudo das ciências, menosprezado pela tradição humanística, seguindo uma linha mais progressista e renovadora. Foi inaugurado a 12 de janeiro de 1874.⁵⁴

Nas primeiras décadas do século XX, porém, a economia cafeeira diversificou-se (baseada principalmente no capital acumulado pelo setor cafeeiro nos anos anteriores), transformando Campinas num pólo comercial e industrial cada vez mais sólido. Segundo a *caderneta de pontos* da prof^a Amália Legendre (1909), do acervo do Museu Municipal de Paulínia,

O município de Campinas limita-se ao Norte com Limeira e Mogy-Mirim, a leste com Pedreira e Amparo, ao sul com Itatiba e Jundiahy, a oeste com Sta. Bárbara e ao Sudeste com Idaiatuba. A cidade de Campinas possui 82 ruas quasi todas calçadas, cortando em ângulos retos e uma linha de bondes puxados por animaes; um bom serviço de água e esgoto. A cidade é iluminada a gaz e abastecida por água mais ou menos potável. As ruas principais são: Rua Barão de Jaguará, rua Ferreira Penteado e rua Treze de maio. As praças principais são: Bento Quirino, Idaiatuba, José Bonifácio, Empreza Fluminense. Os edifícios são: Matriz Nova, Santa Casa de Misericórdia, Liceu de Artes e Officios, Estação Companhia Paulista, Cadeia Nova, 1^o Grupo Escolar e mercado novo. Os bairros principais são: Vallinhos ao sul; arraial dos Souzas e Cabras a leste; Rebouças e Funil ao Norte. Os arrabaldes são: Guanabara, Taquaral, Fundão, Bota-fogo, Bonfim, etc. (Caderneta da professora Amália Legendre – 19/04/1909)

⁵² Sobre esse colégio, voltado exclusivamente para a comunidade negra campineira, ver o artigo de Pereira, In NASCIMENTO, 1999.

⁵³ A Associação dos Empregados do Comércio data de 1907. A Escola Técnica criada pela Lei 1709 de 7/1/1919 viria ratificar a importância de que começavam a ser alvo o setor secundário e terciário em Campinas.

⁵⁴ Ver o interessante trabalho de ANANIAS (2000), “As Escolas para o Povo em Campinas: 1860-1889. Origens, Ideário e Contexto”

2.2.1 - Os Grupos Escolares

Um marco relevante na história da educação nacional foi a instalação do modelo de escola seriada e graduada que percorreu todo o século XX e permanece até hoje. Conhecidas como *Grupos Escolares* essas unidades se constituíram num novo modelo organizacional e pedagógico. Consistiam no agrupamento de pequenas escolas seguindo critérios de racionalização, nas quais os alunos eram reunidos por grau de adiantamento, com a finalidade de promover facilidades administrativas e pedagógicas, já que um professor lecionaria para uma turma de crianças com idades e conhecimentos similares.

O modelo mais comum de escolas públicas, até então, eram as *escolas isoladas*, unidades escolares nas quais um único professor ministrava todas as disciplinas numa mesma sala de aula, muitas vezes alugada pelo próprio professor e onde estudavam crianças de todas as idades, aprendendo diferentes conteúdos. Os programas eram simplificados, com prioridade para a alfabetização. As *escolas isoladas* e também as *reunidas* consagraram-se como típicas escolas populares, devido à demanda que atendiam, oriundas das classes operárias e camponesas. (SOUZA, 1996, p.69)

Criados pela Lei nº 169 (7 de agosto de 1893) os Grupos Escolares foram implantados pela primeira vez no Brasil no Estado de São Paulo, como confirmam os estudos de Rosa Fátima de Souza e legalizados com o Regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo pelo decreto número 248, de 26/07/1894.

Sendo uma modalidade da escola primária, os Grupos Escolares simbolizavam a modernidade em educação, trazida pela República, visando realizar a educação popular no Estado de São Paulo, conforme as necessidades apontadas pelo regime republicano. Significavam o que havia de melhor na instrução pública. Lembrando que a ênfase no ensino público se deu apenas no século XX, sabemos que essa modalidade escolar está ligada a uma política voltada para a uniformidade e padronização, o que podemos perceber pela maneira como foram organizados os Grupos Escolares, “agrupando” num mesmo prédio de quatro a dez escolas

compreendidas num raio de dois quilômetros para meninos e um quilômetro para as meninas. Os alunos eram reunidos por sexo, idade e adiantamento escolar, sendo cada classe regida por um professor.

Instaladas num mesmo prédio, com várias salas de aula, as escolas adequavam sua estrutura às novas propostas, tais como: a presença de um diretor de escola (nomeado dentre os professores formados pela Escola Normal), as construções ou adaptações de prédios, além das modificações pedagógicas (novos métodos, avaliação, mobiliário, material didático). Segundo Souza (1999), instalava-se assim a divisão do trabalho, homogeneizando o ensino, adequando-o para a escolarização em massa.

O 'Grupo Escolar' foi a criação, do período de reforma, que melhor atendeu às necessidades do ensino primário. Sua organização decorreu da experiência da Escola Modelo, criada por Caetano de Campos, e estava ajustada às novas condições urbanas de concentração da população. A teoria educacional da época fundada na graduação do ensino, impunha uma melhor divisão do trabalho escolar, pela formação de classes com nível de aprendizagem semelhante. A homogeneização do ensino a partir do grau de desenvolvimento do aluno possibilitou um melhor rendimento escolar (REIS FILHO, 1995, p.138).

É um fato interessante que os cargos de administração (que carregam em seu bojo a marca do poder) eram ocupados normalmente por homens, enquanto as mulheres formavam o quadro de professoras.

A grande importância atribuída nesta época ao ensino primário, representado pelos Grupos Escolares, pode ser percebida pela arquitetura dos prédios, que se destacavam das demais construções da cidade, bem como pelo suporte de símbolos, como o patrono: o nome do GE referia-se à memória de autoridades políticas, como uma maneira de *prestar homenagem*, tomando-as como exemplo.

A necessidade de atender à demanda escolar foi decisiva para a implantação dos Grupos Escolares em Campinas, que foram inaugurados na seguinte ordem cronológica: GE Francisco Glicério, em 1897, GE Dr. Quirino dos

Santos em 1900, GE Artur Segurado em 1910, GE Orozimbo Maia em 1923, GE Antonio Vilela Júnior, GE Dom Barreto e GE Dona Castorina Cavalheiro em 1925.

O primeiro GE inaugurado, Francisco Glicério, conhecido como “escola modelo”, pela opulência da arquitetura e pela seletividade para o ingresso, evidentemente não se qualifica como uma escola popular, embora pública. O número de alunos estipulado para cada classe era de 45 crianças. Já em seu segundo ano de funcionamento, a demanda superou a oferta de vagas. A dificuldade na conciliação entre espaço físico disponível e quantidade de matrículas requisitadas era tamanha que se realizavam sorteios de vagas, chegando ao extremo de criar-se uma sala mista de primeira série - cabe lembrar que as alas feminina e masculina foram sempre separadas e a sala mista representava um fato incomum.

Diante desta necessidade, a Câmara Municipal alugou um prédio localizado à rua Marechal Deodoro, nº 38, onde foi instalado o Segundo Grupo Escolar, em 1900.

Se levarmos em conta a “desanalfabetização” proposta no período por Dória, poderemos depreender o principal motivo pelo qual a massificação dos grupos escolares não tardou. Porém, a imponência das construções não se manteria; com a democratização do acesso, o Estado passou a alugar prédios ou a construí-los em modelos diferentes dos primeiros palacetes.

Paralelamente à implantação dos Grupos Escolares, porém, continuavam a funcionar, nas periferias e áreas rurais, as escolas isoladas. Em 1911, Albuquerque Lins aprovou um programa de ensino para essas escolas (Decreto 2005 de 13 de fevereiro), com o objetivo de tentar equalizá-las às escolas urbanas. Com ênfase nos fatos históricos, no nacionalismo e na língua e religião oficiais, havia a necessidade de ensinar à população camponesa (quase sempre estrangeira) que a pátria era uma entidade cara.

Na verdade, as classes políticas viam no patriotismo uma prevenção contra perturbações comuns existentes no seio da população estrangeira residente nas fazendas de café:

(...) por que devemos nos orgulhar de nossa Pátria. Suas riquezas e belezas. Exibir à classe estampas de tudo quanto se refira ao Brasil e possa deixar no espírito do aluno imagens simpáticas da terra natal. (...) o programa contém apenas os grandes fatos da nossa História, de preferência aqueles que mais diretamente têm cooperado para a civilização nacional” (Atos do poder executivo, Decreto 2005/1911).

Em 1918, segundo o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, Campinas possuía 8828 alunos inseridos em seu sistema escolar, sendo 2626 matriculados nas 84 escolas isoladas públicas (sendo 56 distritais), 3594 nas 56 escolas particulares (sendo 09 na área rural do município) e 2608 alunos nos Grupos Escolares, como confirmam também os estudos de Nascimento (1999, p. 49) e Souza (1996, p.67).

A política de expansão do ensino primário da década de 20 forçou a criação de novas unidades educacionais nos centros urbanos. O recenseamento escolar de 1920 dá conta de que, das 17.954 crianças em idade escolar do município de Campinas, apenas 7.172 freqüentavam escolas (públicas ou particulares), perfazendo o desanimador índice de 39,44%. O analfabetismo entre a população chegava a 70% (SOUZA, 1996, p.68).

Foram inaugurados, nesse ano, mais quatro Grupos Escolares na região urbana de Campinas, reduzindo a presença de escolas isoladas neste meio. O fato de estas se encontrarem, portanto, situadas majoritariamente na zona rural, permite-nos a seguinte associação: na zona urbana, atendendo a população citadina elitizada havia os Grupos Escolares, com prédios próprios (cujas plantas lembravam palacetes), enquanto que na zona rural a população camponesa poderia freqüentar as Escolas Isoladas. Essas diferenças no *padrão de qualidade* entre esses dois tipos de escolas que, teoricamente, deveriam ser similares haviam sido legitimadas pelo decreto 2.944 de 1918, que estabeleceu mudanças nos programas, que deveriam ser mais simplificados e cumpridos em menor tempo nas escolas rurais e distritais.

Neste contexto, surgem as Escolas Reunidas⁵⁵, que se constituíam no agrupamento das Escolas Isoladas, mantendo as características destas.

Eu fui nas *Escolas Reunidas de José Paulino*... Tinha uns cem alunos... todos de uma professora só. (...) Não tinha que ter uniforme, cada um ia do jeito que estava em casa. E levava lanche (MAZIERO e SOARES, 1999, p.139).

Campinas destacou-se como município pujante e progressista durante o ciclo do café: havia a presença das ferrovias, e, na primeira metade do século XX, uma classe média se estabeleceu, composta pelos filhos de comerciantes e ferroviários, usuários do ensino público. A reforma Rocha Vaz, desse ano, segundo Xavier (1994)

Deu-se já no momento de transição da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial. A nova fase que despontava alteraria significativamente as expectativas em torno da escola, forçando o poder público a encarar a questão da educação popular. Reacionária, como a derradeira expressão da resistência conservadora no âmbito educacional, a reforma de 1925 completa e fecha o ciclo elitista que acompanhou a fase agroexportadora. No exato momento em que as instituições republicanas estavam em jogo e as oposições nasciam no próprio seio das camadas superiores, essa reforma do ensino liquidava definitivamente a autonomia administrativa e didática recém-concedida (p.112)

Em 1930, Campinas contava com 13 Grupos Escolares⁵⁶, com um total geral (incluindo escolas isoladas e reunidas) de 10.054 crianças matriculadas.

Em 1932, um grupo de intelectuais liberais (embora com várias tendências políticas) elaborou o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”. Pregando a gratuidade, obrigatoriedade e laicidade na escola pública, o manifesto propunha uma intenção primeva, a gênese, o esboço de um plano nacional de educação contemplando todos os seus níveis: administrativo, financeiro, metodológico, etc.

⁵⁵ Segundo Nascimento (1999), a primeira escola Reunida de Campinas data de 1918 e foi instalada no Arraial dos Souzas.

Por defenderem a escola pública como uma instituição social, os signatários foram chamados de comunistas e socialistas, sendo duramente criticados por partidários do ensino privado, que alegavam que os postulados do documento colidiam com o princípio da liberdade do ensino.

Esses “profissionais”, que na verdade acreditavam na educação como agente transformador da sociedade, estavam sendo influenciados pelo pensamento norte-americano (particularmente o de John Dewey) e as idéias da escola nova, cuja presença já se fizera sentir na reforma Sampaio Dória de 1920, que contém uma proposta de combater o caráter tradicional do ensino.

Redigido e assinado por intelectuais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Mário Casassanta e outros, o manifesto desenvolveu teses criticando a escola tradicional, o ensino exclusivo das elites e o saber livresco, bem como defendendo a adoção de um novo modelo escolar, voltado à população como um todo, com conteúdo pragmático e difusão da tecnologia e da pesquisa. Para eles, ainda, apenas o Estado (e não a rede privada) deveria assumir a responsabilidade pela escolarização nacional. Embora importante por propiciar reflexões e questionamentos sobre o ensino tradicional, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” não alterou consideravelmente, na prática, o sistema escolar brasileiro, segundo Werebe (1994) porque seus redatores

exaltaram o poder da educação como se ela pudesse, por si só, reformar a sociedade. Propuseram um plano que era demasiado avançado para o país e que, por isso, não tinha condições de ser concretizado (p.53)

Evidentemente esse pensamento reflete a situação sócio-econômica do período, a que Florestan Fernandes (apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1987) chamou de *segunda revolução burguesa*. A nova situação econômica surgida com a industrialização necessitava da habilitação de trabalhadores para as indústrias. Como a maioria era advinda da agricultura, o operário em construção precisava dominar o idioma, além de adquirir conhecimentos técnicos mínimos. Vargas,

⁵⁶ Conforme a Estatística Escolar de 1930, publicada pela Diretoria Geral do Ensino no Estado de São Paulo.

atento a esta necessidade, tornou a educação primária obrigatória, criou e deu destaque ao ensino técnico e instituiu os cursos superiores.

Na realidade, como afirma Shiroma (2002, p.23), o documento trazia em si uma ambigüidade teórica por tentar aproximar várias teorias educacionais, cada uma refletindo seus vários idealizadores e signatários.

Todavia, se além dessas querelas ouvirmos outras vozes, nem sempre perceptíveis na narrativa oficial, como a de José Neves, do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, perceberemos críticas de outro teor: uma inequívoca denúncia da despolitização das propostas de tal 'Escola Nova'. Em 1931, pouco antes da realização da IV Conferência, Neves fazia publicar no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, uma nota – com palavras tão atuais! – reivindicando uma 'escola para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro'; uma 'escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio de morte' e uma 'escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola' (p.25).

Em 1964, quando Paulínia emancipou-se politicamente de Campinas, constituindo-se em município autônomo, o Censo Escolar informava que, em todo o território nacional, havia 33,72% de crianças entre os 07 e os 14 anos fora do sistema escolar.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO EM PAULÍNIA – PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

3.1 – Aspectos históricos do município de Paulínia.

O propósito deste capítulo é analisar o contexto histórico da cidade de Paulínia, com vistas a evidenciar, a partir daí, a organização de sua instrução pública.

A raridade no número de documentos oficiais relativos às escolas paulinenses levaram nossa pesquisa à utilização, também, de depoimentos catalogados na Biblioteca Pública Municipal e que são parte integrante do projeto “Paulínia, Comunidade e História: um projeto de todos”⁵⁷. Essa pesquisa, realizada entre 1980 e 1982, contém vinte e cinco depoimentos gravados e transcritos, sem nenhum tratamento *a posteriori*. Desconhecemos o motivo pelo qual o trabalho foi interrompido, mas seguramente esse fato está ligado à mudança da gestão municipal, o que, infelizmente, constitui-se numa prática no Brasil: a de se interromperem projetos e obras quando do término do mandato do seu idealizador, demonstrando o entrelaçamento entre os poderes políticos e o espaço pedagógico.

A primeira referência histórica que se tem do local onde hoje se encontra o município de Paulínia remonta à época colonial, quando o governo português doava sesmarias a particulares⁵⁸. A própria demarcação e distribuição de terras traz em si a força do poder econômico, já que as sesmarias eram distribuídas àqueles que gravitavam ao redor do poder político.

⁵⁷ Realizado pelo Centro de Memória da Unicamp, coordenado por Francisco César Palma.

⁵⁸ Segundo BRITO (1972) o documento mais antigo de doação de terras no local onde hoje possivelmente se encontra Paulínia é de 30 de maio de 1796. Já levantamentos de MAZIERO e SOARES (1999) apontam que as sesmarias de número 30 e 31, de 20 de abril de 1799 doadas à família de Manoel José do Amaral e seus irmãos – os *Amarais* - referem-se a “terras entre os rios Atibaia e Jaguary”.

Em 1773, quando Barreto Leme recebeu do Morgado de Mateus o título de “Fundador, Administrador e Diretor” de Campinas, toda a região “era um sertão inculto, com flora e fauna exuberantes” (BRITO,1972, p.24).

Em 1885, quando o movimento republicano tomava impulso entre a oligarquia rural, o Comendador Francisco de Paula Camargo comprou a *Fazenda São Bento*, enorme propriedade de terra nos arrabaldes de Campinas, para produzir café, cujas primeiras mudas seu avô materno, homônimo, trouxera do Rio de Janeiro em 1817 (MAZIERO e SOARES 1999, p. 33).

Da fazenda batizada em homenagem ao monge eremita *São Bento*⁵⁹, o nome expandiu-se para uma pequena capela, construída em terras doadas por Carolina Souza Ferraz (sobrinha do Comendador) quando esta recorreu ao santo para alcançar uma graça.

A capela, como gênese de povoamentos, é um elemento recorrente na história das cidades brasileiras. Algumas vezes, contrariando o senso comum, não é o povoamento que surge ao redor da capela, mas o oposto: a capela aparece ao longo de picadas, estradas ou pousos de tropeiros, abertos com a finalidade de propiciar o escoamento da produção agrícola, consolidando, no bojo desses agrupamentos humanos provisórios, o embrião de novos povoamentos. Porém, no caso de Paulínia, é a capela e seu entorno (desempenhando um papel econômico e social) que favorecem o agrupamento de pessoas que professam a mesma fé católica, o que gera a construção de mais casas e o conseqüente aumento do comércio, tornando-se, nesse sentido, um elemento de expansionismo urbano.

A dinâmica econômica da fazenda São Bento, como a de todo o Brasil imperial, valeu-se, num primeiro momento, da mão-de-obra escrava, com técnicas de cultivo rudimentares. Numa segunda etapa, a presença estrangeira incorporou técnicas mais avançadas no cultivo e beneficiamento do café, já utilizadas na Europa.

⁵⁹ Segundo a tradição católica, São Bento é o protetor contra picadas de cobras. Depoimentos de antigos moradores, cujos pais e avós foram colonos, informam que os pastos da Fazenda São Bento eram repletos de cascavéis, o que levou o Comendador Francisco de Paula Camargo a batizá-la com o nome do santo, numa tentativa de proteger os colonos e o gado contra o ataque dos répteis.

Essa fazenda foi, sem dúvida, o marco do povoamento que se iniciou a partir da influência de seu proprietário, vereador campineiro pelo Partido Liberal. Assinalamos o estudo de Costa (1987) que demonstra que a maioria dos adeptos da corrente liberal pertencia às oligarquias rurais, cujos discursos e lutas estavam voltados à crítica do sistema colonial. O ideal liberal é que serve de pano de fundo para os sistemas de imigração chamados “de parceria”, porém, distanciando-se da ideologia, a prática demonstra que a liberdade era substituída pela exploração ou semi-escravidão. (DAVATZ, 1972, p.17)

3.1.1 Tutti buona gente - o período agrário.

“Que coisa entendeis por uma nação, Senhor Ministro?
É a massa dos infelizes? (...)
Plantamos e ceifamos o trigo, mas nunca provamos o pão branco.
Cultivamos a videira, mas não bebemos o vinho.
Criamos os animais, mas não comemos a carne...
Apesar disso, vós nos aconselhais a não abandonar a nossa pátria.
Mas é uma pátria a terra em que não se consegue viver do próprio trabalho?”⁶⁰

Na primeira metade do século XIX, Campinas tornara-se um centro urbano abastecedor de toda a região, destacando-se das demais cidades pelo crescimento econômico, político e cultural, em que a cafeicultura representava a principal atividade econômica. Na década de 60 do século XIX, foi considerada a *capital agrícola da Província*, segundo Zaluar (1975). As fazendas e seus proprietários representavam um microcosmo social, pois uniam a força econômica, o poder político e o modelo patriarcal, cujas relações sociais, de autoridade e dominação permearam todo o século XX. Para essas fazendas, a partir de meados do século XIX, chegaram levas de imigrantes, havendo notícias de contratos de estrangeiros com a *São Bento*, a *Morro Alto* (de José Guatemozin Nogueira), a *São Francisco*

⁶⁰ Palavras de um imigrante italiano, em resposta a um ministro, também italiano, que o aconselhava a não emigrar. Site www.memorialdoimigrante.com.br Acesso em 15/abril, 2002.

(dos irmãos: Severo, Austero, Salustiano e Elisiário Penteado), a *Santa Genebra* (do Barão Geraldo de Rezende) e a *Fazenda do Funil* – a maior de todas, administrada pela Companhia Sul Brasileira de Colonização (cujo diretor era o Barão Geraldo Ribeiro de Souza Rezende).

A partir de 1880, houve um intenso movimento entre esses *barões do café* campineiros, visando a construção de uma estrada-de-ferro que viesse facilitar o transporte da produção agrícola de suas fazendas, enormemente prejudicado pela presença dos rios Atibaia e Jaguari, que dificultavam sobremaneira a comercialização dos produtos⁶¹.

Com a Proclamação da República, em 1889, os latifundiários, que já representavam a elite econômica, constituíram-se na parte ativa da elite política nacional, podendo assim consolidar ainda mais seus interesses⁶². Em 1892, José Paulino Nogueira, então Presidente da Câmara Municipal de Campinas⁶³, atendendo aos interesses da elite agrária, autorizou a municipalidade a contrair, com outorga de garantia de juros, um empréstimo de quatrocentos contos de réis para a construção da *Estrada de Ferro Carril Agrícola Funilense*⁶⁴, unindo Campinas à Fazenda do Funil (que compraria em 1898, juntamente com seus irmãos Arthur e Sidrack Nogueira, o genro Paulo de Almeida Nogueira e o amigo Antonio Carlos da Silva Telles).

Estendidas ao longo de todo o interior paulista, as estradas-de-ferro foram essenciais ao processo de colonização e ocupação do país. Na definição de Mombeig (1964), as ferrovias eram “verdadeiras plantadoras de cidades.” (p.47).

⁶¹ Em Campinas, com a presença de D.Pedro II, foi inaugurada a Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, em 1875. Em São Paulo, em 1910, havia 5.201 km de ferrovias servindo principalmente à zona cafeeira.

⁶² Um dos fundadores do Partido Republicano Paulista – PRP foi Manuel Ferraz de Campos Salles. Participou ativamente da elaboração de comícios e de manifestos a favor da República, tendo sido redator do documento elaborado em 1873 conhecido como “Convenção de Itu” além das cartas do Partido Republicano de 1887 e 1888. Os três documentos colocam-se favoráveis à abolição da escravidão, porém, baseando-se no preceito do “direito à propriedade”, defendem a indenização, pelo Estado, aos proprietários de escravos. Foi vereador em Campinas entre 1873 e 1880, deputado e ministro da Justiça do Governo Provisório.

⁶³ À época, a função de “Presidente da Câmara” correspondia à de prefeito, criada apenas em 1907, pela Lei 1038 (MARTINS, 1998). José Paulino Nogueira foi o primeiro presidente da Câmara Municipal de Campinas do período republicano, na fase mais crítica da epidemia de febre amarela, em 1889.

⁶⁴ Em 1836 a Assembléia Provincial Paulista tinha aprovado a implantação da ferrovia entre São Paulo e Santos, mas apenas em 1866 é que a “São Paulo Railways” foi fundada e no ano seguinte chegou a Jundiaí. Em 1872 surgiram a Estrada de Ferro Mogiana e a Cia. Paulista de Estradas de Ferro ligando Campinas ao sul de Minas e ao interior de São Paulo, respectivamente. (MATOS, 1981)

Conforme a investigação de Maziero e Soares (1999), bem como dados constantes nos arquivos do *Memorial do Imigrante*, os primeiros italianos, oriundos na maioria do Vêneto⁶⁵, chegaram a Paulínia para trabalhar nas fazendas a partir de 1887, fato que, associado à inauguração da estação da estrada-de-ferro (em 1899), estabeleceu uma nova dinâmica econômica e social na vila então conhecida como “São Bento”.

A classe trabalhadora do povoado, na última década do século XIX, era composta por colonos, negros agregados, trabalhadores ligados à estrada-de-ferro (chefes de estação, portadores, estafetas, turma da conserva, etc) além de pequenos comerciantes.

Era difícil conseguir a fixação dos assalariados em terras alheias quando estes conseguiam emancipação econômica. Tal problemática orientou o Estado e os latifundiários a investirem em instrumentos de fixação de imigrantes através da criação de núcleos coloniais, oficiais ou não. Essa idéia ganhou força quando Campos Sales assumiu a presidência da Província de São Paulo (em 1896). Convenceu-se dos benefícios de tal iniciativa ao concluir que, com a venda dos lotes, poderia justificar a expansão da rede ferroviária, atendendo aos anseios tanto das elites agrárias quanto dos imigrantes. Na região de Paulínia foi criado o “Núcleo Colonial Campos Sales” (nome sugerido pelo Barão Geraldo de Rezende) com a finalidade de vender lotes, com pagamento a longo prazo, para estrangeiros ou brasileiros.

Inicialmente, o governo divulgou o nome de Rebouças (atual Sumaré) para a instalação do Núcleo, porém os donos da Fazenda do Funil fizeram a doação de 200 alqueires paulistas para divisão em lotes, com a condição de se expandir a Cia. Carril Agrícola Funilense, apenas iniciada, até o interior de sua propriedade⁶⁶.

Feitas as negociações, foi instalado o Núcleo Colonial, com o objetivo de receber italianos, suíços, alemães e outros estrangeiros. A primeira providência,

⁶⁵ Região ao norte da Itália que engloba as províncias de Pádua, Rovigo, Treviso, Verona, Vicenza, Beluno e Veneza, a capital. Do Vêneto teriam saído 365.710 imigrantes.

⁶⁶ Conforme Decreto 1300 de 1905 do Governo do Estado de São Paulo, registrado no 1º Cartório de Registro de Imóveis e Anexos, livro 3D, folhas 14..

mesmo antes da chegada dos habitantes, foi autorizar a instalação da ferrovia até a Fazenda do Funil, conforme o estabelecido (SILVA, 1998).

Contrariando os planos, porém, as sucessivas epidemias de febre amarela em Campinas nas décadas finais do século XIX geraram uma grave crise social e financeira, o que levou o então Presidente Prudente de Moraes a suspender os subsídios para a construção da estrada-de-ferro, fato que comprometeu a ocupação do referido Núcleo Colonial, constituindo-se este num fracasso como programa de imigração⁶⁷. Mais tarde, transformou-se na cidade de Cosmópolis (cidade do mundo, cidade universal) nome alusivo à diversidade de imigrantes que para aí acorreram (NOGUEIRA, 1955).

Vencendo todas essas adversidades, em 1905 os estrangeiros já eram donos de um terço das propriedades agrícolas do estado de São Paulo, índice que subiu para 50% em 1920.⁶⁸ Também em Paulínia, as fazendas foram sendo divididas e os lotes comprados por famílias cujos sobrenomes não lhes ocultam as origens: Bergamin, De Gáspari, Pigatto, Malavazzi, Pereira, Carvalho, Fisher, Miya e Pazetti.

Quando os trilhos da estrada de ferro *Carril Agrícola Funilense* finalmente foram concluídos, ligando Campinas (estação inicial) a Pádua Salles, às margens do rio Mogi-Guaçu (final da linha) apenas os vilarejos e as fazendas foram beneficiados, uma vez que o Núcleo Colonial Campos Sales havia entrado num período de franco e irreversível declínio. Paralelamente a esse fracasso, parte da Fazenda do Funil, transformada em usina de açúcar (a *Usina Ester* ainda hoje em

⁶⁷ A *Carril Agrícola Funilense* sofreu várias denúncias junto à Secretaria Estadual de Viação e Obras sobre suas tarifas, que eram mais baixas que as demais e que, por isso, não conseguia obter o mínimo necessário para se automanter. Em 1904, de fato, a diretoria da linha férrea a entregou ao Estado pelo valor de R\$ 161:040\$000 “além do privilégio, direitos e ações, o patrimônio da Carril Agrícola Funilense (...) que consiste de 40.685 metros de leito, com 0,60m. de bitola e trilhos de 14,9 quilos por metro; uma locomotiva em más condições e quatro gôndolas com rodeiros inutilizados; de um carro de segunda classe imprestável, de 200 trilhos de 14,9 kg (...) da linha telegráfica; das estações de José Paulino e Barão Geraldo; das chaves Santa Genebra, Deserto, Engenho, João Aranha e Funil; de três casas de pau-a-pique para as turmas; de quatro caixas d’água feitas de madeira, em mau estado; da ponte de madeira sobre o rio Atibaia, com vão de 30 metros e outro de 40 metros, necessitando substituição de vigas e dormentes; e da ponte de viga metálica, para pequena carga, sobre o Jaguari, de 45 metros” (Secretaria Estadual de Viação e Obras Públicas, Carta hipotecaria sobre a Cia. Carril Agrícola Funilense APESP – 1904, citada na *Revista Nossa Estrada*, número 03)

⁶⁸ Cf. *Campinas século XX - 100 anos de história* publicação da Rede Anhangüera de Comunicação, 2000.

funcionamento, na cidade de Cosmópolis) se desenvolvia rapidamente (SILVA, 1998).

Em 18 de setembro de 1899, foi oficialmente inaugurado o trecho carroçável da ferrovia, além de várias estações ao longo do percurso, a maioria delas recebendo nomes de diretores e membros da própria Companhia: "Barão Geraldo", "José Paulino", "João Aranha", "José Guatemozin Nogueira" e "Artur Nogueira", dentre outras. Obviamente, os bairros onde estavam essas estações foram sendo conhecidos pelos mesmos nomes, perpetuando em alguns municípios a memória da elite política e econômica que, apesar do destaque que a posição social lhes conferia, não mantinham nenhum vínculo com as localidades que batizaram. Assim, a Vila São Bento passou a ser oficialmente chamada de *Vila José Paulino*⁶⁹.

Nesse mesmo ano, surgiu a primeira iniciativa educacional do futuro município de Paulínia, com documentos que atestam a presença de duas escolas na vila: uma, da catequista Maria das Dores Leal de Queiroz (dona-de-casa, professora leiga, que preenchia seu tempo alfabetizando seus próprios filhos e as crianças da vizinhança) e outra de dona Aurélia Seixas (esta paga), ambas de iniciativa particular.

Minha escola foi muito boa; tinha a professora dona Aurélia. O pouco que a gente aprendeu aquele tempo, logo se aprendia. Aprendia a tabuada...hoje não tem mais costume. A tabuada a gente sabia de cor. É difícil pegar num lápis. Hoje, qualquer coisinha precisa pegar no lápis. A gente faz tudo de cabeça. Antes de pegar no lápis, a gente já fez a conta: é a tabuada (Projeto *Paulínia, Comunidade e História: um projeto de todos*, 1982)

Essas escolas privadas, domésticas, eram muito comuns nas décadas finais do século XIX. No *Almanaque de Campinas* de 1892, vemos que, naquele ano, a cidade possuía 13 escolas públicas, com atendimento a 452 alunos

⁶⁹ Prevendo esse processo, em 1906, um grupo de moradores da Vila de São Bento encaminhou uma petição à Câmara Municipal de Campinas, através do vereador Oscar Seixas de Queiroz, solicitando que o local fosse elevado a bairro, com o nome de São Bento, o que foi negado. (BRITO, 1972).

matriculados. A Câmara Municipal mantinha outras duas. Todas as demais escolas pertenciam à iniciativa privada. Como atesta Vidal (2000)

(...) tem-se indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de 'particulares', outras vezes de 'domésticas', ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. (p. 21)

De acordo com Maziero e Soares (1999), a *Escola dos Seixas* (como era conhecida), foi criada quando a família se mudou para a *Vila de José Paulino* em 1899, tanto para fugir de um grande surto de febre amarela que assolava Campinas quanto para trabalhar num pequeno comércio, que fazia às vezes de distribuidor postal do povoado, ao lado da estação da Estrada de Ferro recém-inaugurada. A mãe, não querendo interromper os estudos dos filhos, passou a ensinar-lhes; percebendo a falta de qualquer iniciativa pública, sentiu a necessidade de alfabetizar as inúmeras crianças filhas dos colonos, comerciantes e ferroviários. Documentos do Museu Municipal atestam que a maioria dos alunos era advinda da zona rural, sendo filhos de lavradores (na maioria imigrantes italianos). Segundo Werebe (1994), no Brasil todo, logo após a República, poucas crianças de zona rural freqüentavam a escola e as que iam, permaneciam por poucos períodos, principalmente aqueles das entressafras.

A ação educativa não era, de nenhum modo, pensada ou adaptada para o meio rural. A falta de escolas ou a enorme distância a ser percorrida pelas crianças explicam o grande número de excluídos do sistema escolar.

A Escola dos Seixas não era seriada, tendo um programa voltado aos conhecimentos empíricos necessários à continuidade das relações de trabalho, tanto no lar, quanto nas fazendas. Além dos "*rudimentos de gramática, história-pátria e aritmética*" (MAZIERO e SOARES, 1999, p. 130), aos meninos eram ensinadas noções de medição de terras, desvio de cursos d'água para monjolos e

moinhos, cubicagem de madeira e de areia; as meninas aprendiam corte e costura, bordados, culinária, puericultura e higiene.

Em 1912, de acordo com o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, Campinas tinha 1.849 alunos matriculados em escolas públicas e 3.838 nas particulares. Algumas escolas particulares campineiras eram grandes, mantendo inclusive internatos, com curso primário, secundário e profissional (como as escolas alemãs e italianas) e outras, menores (como a *dos Seixas*) eram mantidas pelos professores que nelas lecionavam, com uma ou duas classes apenas, nos moldes das escolas isoladas. As professoras dessa escola, na maioria, vinham de Campinas pelo trem e espelhavam uma realidade diversa da vivida pelas crianças – os valores, o vestir e o falar eram reflexos da elite que via nas escolas da zona rural uma oportunidade de estágio, utilizando a experiência adquirida como treino importante, mas passageiro, à carreira. Os professores recém-formados, segundo Nascimento (1999, p.45) deveriam começar a lecionar numa escola de bairro para, depois, serem “promovidos” aos Grupos Escolares.

Em 1912 juntaram-se à escola particular da família Seixas as professoras Ambrosina Ferreira Garcia de Andrade e Maria Luísa Salles – ambas filhas de fazendeiros locais⁷⁰ – e a professora Maria Luíza Guerra Sidanez, carioca, mulata, casada com um espanhol e proveniente de família operária. Não há fontes que possam comprovar a escola onde a referida professora formou-se. Quanto à sua trajetória profissional, porém, há documentos que atestam sua presença na Escola dos Seixas no ano de 1912 na então Vila de José Paulino. De acordo com anotações em seu diário pessoal, Maria Luíza teria se mudado para a vila em função de sua nomeação para aquela escola. Havia começado a carreira numa escola rural, no local chamado “Vargem” (atual Nova Veneza), ao lado da Fazenda São Bento e, depois, mudou-se para a vila de José Paulino, conforme depoimento de Ida Bosso Ferro, ao já citado projeto “*Paulínia, Comunidade e História: um projeto de todos*”

⁷⁰ Segundo TOBIAS, (1985), a sociedade brasileira estava dividida em “...duas grandes classes: uma pequena classe, dirigente, que recebia educação e instrução e, em segundo lugar, a grande classe, a maioria da nação, dirigida e sem instrução. A classe aquinhoada com a educação era a aristocracia rural: os senhores de casa-grande (...) os fazendeiros e seus filhos” (p.256).

Tinha a D. Maria Luiza que era professora lá na *Vargem*. Ela era carioca e ela se casou com o José Sidanez, espanhol. Nós íamos à escola, daqui do São Bento, a gente ia lá, não é como agora que as crianças têm condução, vão arrumadinhas. Naquele tempo a gente ia descalço e caminhava dali do São Bento (fazenda) até lá a pé. Iam todas as crianças de perto. A criançada brincava no meio do pasto. Chegava a hora de bater o sininho, então ela chamava: “ - Iá, vem aqui... venha bater o sininho que está na hora da entrada...” Então vinha aquela molecada, tudo do meio do pasto, todo mundo sujo...era assim lá, não era como agora. Eu fiquei na escola dois anos, depois mudou aqui para Paulínia. Era *Escolas Reunidas de José Paulino* e eu me lembro quando eu vim pra escola. Aqui era tudo diferente e a rua era de terra, não tinha luz, não tinha nada. A gente vinha da São Bento pra cá, ia na escola aqui com ela. Então eu completei três anos, agora, nesses três anos eram dois meses de férias. Dezembro e janeiro eram férias... (mimeo, 1982).

Confirmando o depoimento, em 16/01/1916, um auto do Patronato Agrícola do Estado de São Paulo (Museu Municipal de Paulínia) atesta que a referida professora foi nomeada, pelo Governo do Estado de São Paulo, como adida de uma Escola Isolada, em *Vargem*, na seção “São Bento”, o que seria a primeira evidência da ação estatal na implantação de escolas públicas no futuro município de Paulínia, confirmando que

Se, durante o século XIX, predominara no quadro educacional da cidade a oferta de escolas de iniciativa particular, o século XX viu florescer a participação significativa do poder público em relação à educação popular, especialmente com a criação de escolas isoladas e grupos escolares (NASCIMENTO, 1999, p. 106)

Uma das características do corpo docente brasileiro, comum ao magistério paulinense é o grande número de professoras em contraste com o reduzido número de homens. O trabalho feminino assim como o infantil foi muito utilizado em Campinas, principalmente no setor têxtil. Segundo o recenseamento de 1920, 40% da mão-de-obra empregada no setor eram mulheres. Elas também correspondiam a ¼ dos trabalhadores da zona rural, sem descuidar, desde muito cedo, do árduo

trabalho doméstico que à época exigia esforços extras para o preparo dos alimentos, o cuidado com os filhos e seu vestuário (já que as próprias mães costuravam as roupas), a higiene pessoal e do lar. (MAZIERO E SOARES; 1999, p.81-83) e Souza (1996, p.63).

Não é difícil entender a preferência por mulheres como professoras numa sociedade patriarcal, em que o magistério era associado à maternidade e ao sacerdócio, assumindo tom de apostolado. Não raro, as professoras eram também catequistas e tentavam transmitir, em suas aulas, os dogmas da fé que professavam. Além disso, a feminilização do magistério significou a possibilidade, para as mulheres da elite, de exercício de uma função remunerada, pública, reconhecida socialmente, e que poderia dar às mulheres pobres a oportunidade de acesso a um novo espaço social e maior respeitabilidade.

A idéia de que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade de educadora que já exercia em casa começava a ser defendida por pensadores e políticos. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam sua profissionalização com o movimento de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária. (TANURI, 2000, p.66)

As professoras tinham que ser solteiras ou, se casadas, tinham que ter – além de atestado de bons antecedentes, a autorização dos maridos para o exercício profissional.

A formação do professor deveria ser a de normalista, porém em Paulínia – assim como em grande parte do país – havia inúmeros professores leigos. Porém, na análise dos dados relativos ao corpo docente do Grupo Escolar de Paulínia no período de 1942 até 1956, esse quadro se alterou: verificamos que a maioria dos professores era composta por normalistas, o que se constitui numa novidade, já que a escola estava localizada na área rural do município. Os professores

normalistas eram considerados, em meados do século XX, como a “elite” educacional, haja vista a precariedade na formação dos mestres.

Em 1921, com a expansão dos Grupos escolares⁷¹ (zona urbana) e Escolas Isoladas ou Reunidas (zona rural), a oferta de escolas migrou definitivamente da iniciativa privada para o poder público.

Em Paulínia, a mais lembrada por antigos moradores é a chamada *Escolas Reunidas de José Paulino*⁷². A partir da década de 20, há diplomas expedidos por esse estabelecimento de ensino, embora não exista um documento que especifique a data exata de sua abertura⁷³. A Escola permaneceu por mais de quarenta anos no mesmo local, um casarão alugado de um imigrante italiano, onde havia funcionado a escola dos Seixas.

Ali foi o Grupo Escolar. Depois os Seixas pararam e o Pedro Motta comprou aquela casa, arrumou tudo e alugou para o Estado. *Escolas Reunidas de José Paulino...acho que era Grupo Escolar Reunidas... é, uma coisa assim. (Antes) vinha uma professora que era da Escola Mista, chamada D.Aurélia. Até pagávamos uma mensalidade: meu pai pagava pros meus irmãos mais velhos; uma mixaria, mas pagava. Eram quarenta alunos. (...) meus irmãos mais velhos aprenderam com ela; agora, eu não! Quando eu entrei nas Escolas Reunidas de José Paulino já era do Estado. Ficava ali, tinha a estação do trenzinho e já esse prédio, era um casarão... E ali tinha tudo, bonito! Tinha cinco classes, bonito! E tinha escoteiros...eu fui escoteiro! Minha primeira professora foi dona Maria Luiza. (MAZIERO e SOARES, 1999, p.132).*

A importância da professora Maria Luiza, além de ser a primeira a residir no município, é que seu material – doado pela família ao Museu Municipal - nos fornece interessante fonte de pesquisa sobre a metodologia, os conteúdos programáticos, os planejamentos educacionais nos anos 10 e 20 do século passado. Nasceu a 25/08/1890, em local que alguns documentos registram como

⁷¹ Sobre os Grupos Escolares, além das considerações no item 2.2.2. deste trabalho, ver SOUZA (1998).

⁷² Cópias imperfeitas dos Grupos Escolares, as *Escolas Reunidas* (em número de 23 em Campinas, no ano de 1923) apresentavam menores custos ao Estado.

Campinas e outros como sendo no Rio de Janeiro. O que de concreto existe é que a prof^a Maria Luiza, por duas vezes esteve na então capital federal, em visita a familiares, tendo registrado suas impressões num diário pitoresco e esclarecedor sobre as condições de viagens na década de 10.

Chegou a tão almejada hora do embarque. Na gare estava já entre as muitas pessoas que lá se achavam a espera do terrível comboio que nos devia transportar-los a bella Paulicéia; achava-se meu adorado pae e uma minha amiga e collega Risoleta Lopes de Oliveira, distincta professora do 4^o anno do 2^o Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos, de Campinas. (...) atravessamos bem tratados cafesaes, bellas roças, campinas verdejantes (...) Às 7:20 já eu estava accomodada n'um carro da Central do Brazil, carro esse que devia conduzir-me à sumptuosa capital do Brazil, esplêndida imagem. Atravessei cidades, innumeradas estações, túneis, até que ao clarear o dia estava prestes a chegar a fim a tão sonhada terra, o comboio sempre a voar, a voar quando o astro-rei com seus doirados raios dardejava sobre as verdejantes collinas ennebriando-as com seu manto dourado, o comboio silvava, dando signal a seus passageiros que estavam prestes a saltar em terras cariocas (SIDANEZ, 1912)

O estado de conservação de seu material é surpreendente. Pela análise dos livros e cadernos, pudemos depreender que os “pontos” eram preparados, por disciplina, a partir dos livros e, resumidos numa linguagem mais clara, transmitidos aos alunos, que os copiavam.

No início dessas cadernetas, há uma anotação esclarecendo o fim ao qual se destinavam : “Pontos”, “Caderneta de Programas” e “Caderneta de Dictados”.

Pela análise da “Caderneta de Programas do segundo anno” pudemos verificar que havia muitas disciplinas, sendo que algumas atualmente não são mais ministradas. Faziam parte do currículo as seguintes disciplinas: *Portuguez, Arithmetica, Geographia, História do Brazil, História Natural, Cosmographia, Zoologia, Physica, Chimica, Educação cívica e moral*. O programa nos parece

⁷³ O depoimento de Ítalo Pietrobom (nascido em 1912, que afirmava ter entrado na escola aos sete anos) e a análise de seus documentos nos levam a concluir que a data aproximada de instalação da escola seria 1918/1919, já que ele afirma que seus irmãos ainda estudaram na escola paga.

muito extenso, todo ele voltado à teoria, com poucos exercícios. Pela leitura dos conteúdos, pudemos verificar que a “população da cidade de São Paulo é de 280.000 habitantes” e que as “cidades principais são Santos, Campinas, Jundiahy, Sorocaba, Pindamonhangaba e Taubaté”. Verificamos, ainda, que, em 1912, “a população do Brasil é calculada em 16.000.000 mais ou menos e que divide-se em 20 estados, sendo 16 marítimos e 04 interiores” (SIDANEZ, 1912).

Há, ainda, uma cópia manuscrita pela professora do artigo 25 da lei 1521 de 25 de dezembro de 1916 que reza que “à mulher em estado de gravidez, que exercer qualquer emprego publico, será concedida uma licença de dois meses, com todos os vencimentos, a contar do último mez de gestação”. Um documento oficial, encaminhado pelo *Director* das Escolas Reunidas de José Paulino, prof. Armando dos Santos ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, solicita “um mez de licença *para tratar-se* (grifo nosso) nos termos do artigo 25 da lei 1521/16” (Museu Municipal de Paulínia). Evidentemente a prof^a valeu-se do benefício (embora breve) da lei para gestantes, sendo o nascimento dos filhos tratado como uma doença da qual a paciente precisa “tratar-se”.

No caderno de “dictados”, existem poucas folhas com anotações características desse tipo de atividades. Ao contrário, o caderno está repleto de poemas, como: *A engeitada*, *A primavera*, *O Navio Negreiro* (Castro Alves). Alguns poemas se parecem com jograis, em que há personagens que, provavelmente, seriam escolhidas entre os alunos para declamação. Não há documentos que comprovem nossa hipótese, mas os indícios levam a crer que o conteúdo do caderno não se prestava ao “dictado” indicado na capa, mas sim para a transcrição de poemas. Um deles, por exemplo, mostra a visão da criança como “adulto em miniatura” de que nos fala FREITAS (1997) em seu trabalho “História social da infância no Brasil”.

De sombrinha

Vejam-me só! Que elegância!
Em que ponto eu hoje estou!
Com esta bella sombrinha
Que o padrinho me comprou.
Olé, olé
Que chic estou
Olá olá
Quão bella sou.

Andando assim como ando
Com esta linda sombrinha
Não há ninguém que me deixe
De julgar uma mocinha.

Quero que todos exclamem:
Isso sim, não é menina!
Reparem: vejam que é
Uma moça pequenina!

Seguro a minha sombrinha
Como faz toda senhora
Mas não se riam de mim
Se não daqui vou-me embora.

O orgulho da criança em parecer moça, segurando a sombrinha “como faz toda senhora” (objeto utilizado para manter o tom claro da pele, indicativo da elite que não trabalhava na lavoura, ao sol, as antigas ‘sinhazinhas’).

Em 17 de maio de 1924, Maria Luiza encaminhou um documento à Secretaria da Instrução Pública do Estado de São Paulo solicitando sua nomeação para reger uma nova classe a ser criada, a pedido dos moradores da “Chave de João Aranha”⁷⁴ onde um recenseamento havia indicado um número elevado de crianças sem escolaridade. Em anexo, a cuidadosa professora anexou uma lista contendo 46 nomes de crianças e de seus pais, que apresenta como “Relação das crianças em idade escolar, moradoras em a ‘chave João Aranha’, linha Funilense,

⁷⁴ “Chave” era um ponto de parada rápida do trem, diferente da estação, onde a parada era maior e os procedimentos mais completos. Nas “chaves” havia apenas troca de funcionários, acesso ou descida de passageiros ou de carga. Por extensão, “chave” passou a designar os agrupamentos humanos formados ao longo da ferrovia. A “Chave de João Aranha” era a maior da Carril Agrícola Funilense e transformou-se no bairro do mesmo nome. O documento e seu anexo encontram-se no Museu Municipal de Paulínia.

município de Campinas”. As idades das crianças elencadas variam de 09 a 11 anos. Diz o requerimento:

Maria Luiza Guerra, professora addida às Escolas Reunidas de José Paulino, no município de Campinas, vem por este, respeitosamente, pedir a V.Excia. que se digne localizar uma escola mista na chave João Aranha, no mesmo município, onde existe um núcleo regular de analphabétos e que o incluso recenseamento patentêa. Dest’arte pede, outrosim a V.Excia. se digne a nomeá-la para reger a referida cadeira a fim de poder continuar o seu exercício (Documento do Museu Municipal de Paulínia, datado de 17 de maio de 1924).

A formalização do pedido, com a respectiva lista dos interessados era uma exigência do poder estadual que consultava a edilidade local para saber do interesse (ou não) em disponibilizar verbas visando a locação de prédios para instalação de novas escolas. Conforme Nascimento (1999).

Apesar da clareza com que os novos donos do poder viam os benefícios que os resultados da educação popular podiam proporcionar ao país e aos seus cidadãos em particular, o que se pode observar é que, na esmagadora maioria dos casos, a criação de uma escola dependia de interferências políticas intensas e inúmeras solicitações. Quando estas eram atendidas, nota-se que predominavam os interesses políticos em detrimento daqueles ligados à distribuição racional geográfica para que fosse alcançada uma oferta equilibrada do ensino no Estado. (p.58).

Provavelmente por não representar nenhum interesse político, o pedido da professora não foi atendido, mesmo com a apresentação da lista nominal das crianças.

Num segundo requerimento, encaminhado ao “Exmo. Snr. Dr. Alarico da Silveira – M.D. Secretario do Interior” os abaixo-assinados

Moradores na chave Funchal, linha Funilense, município de Campinas, vem respeitosamente requerer a V.Ex^a a criação de uma escola mixta neste lugar, visto (ter) muitos moradores e não ter nenhuma escola, tendo umas oitenta crianças analphabetas em idade escolar. O primeiro dos que assigna este requerimento offerece a casa para a criação da escola, vez que seja localizada na Fazenda Bomfim, propriedade do mesmo senhor. Também pedimos a V.Ex^a que se digne nomear para reger esta escola a Exma. Sra. D. Maria Luiza Guerra, que já a conhecemos e sabemos que é uma professora cumpridora dos seus deveres.

Infelizmente o documento não traz o nome do requerente e nem a data. Nossa investigação, porém, sinaliza para o período entre os anos de 1922 a 1925 quando então Alarico da Silveira⁷⁵ exercia as referidas funções. Nos anos subseqüentes, durante a presidência de Washington Luiz (1926/1930), Silveira foi um dos assessores do governo. Quanto ao signatário do abaixo-assinado, muito provavelmente trata-se de Domingos de Salles Júnior – Nonhê de Salles que, durante as primeiras décadas do século XX era proprietário de um engenho na “Chave do Funchal”⁷⁶ (Maziero e Soares, 1999, p.42) .

Existem ainda no Museu Municipal, dois cadernos da professora Amália Legendre, de 1909: um de “dictados” e outro contendo os programas para o 4^o anno das *Escolas Reunidas*. No primeiro, encontram-se orações, pequenos trechos de “Geographia” e “História do Brasil”, além de problemas de “Arithmética”. Nestes, numa leitura atenta, podemos recompor aspectos interessantes do período, como, por exemplo, o número de colonos que – provavelmente – costumava ser contratado pelos fazendeiros e o valor pago às famílias; as profissões e o valor do dia de trabalho dos operários.

Um fazendeiro contractou 50 famílias de colonos e gasta com ellas 43:626\$000. Quanto ganha cada família?

⁷⁵ Alarico da Silveira (1878/ 1943), pai da escritora Dinah Silveira de Queiroz, foi considerado à época um homem muito culto, tendo escrito a Enciclopédia Brasileira, fazendo caminho oposto às enciclopédias de então, que eram produzidas no Brasil mas de conteúdo estrangeiro por serem traduções e adaptações de outras obras. Sua obra tentou, segundo ele, "retratar a realidade do ponto de vista do país".

⁷⁶ Nome dado ao bairro por haver, naquele local, inúmeros imigrantes portugueses, vindos da Ilha da Madeira. Como homenagem à terra natal, batizaram o bairro com o mesmo nome da capital daquela Ilha.

Um mestre de obras tinha 30 operários, sendo: 09 carpinteiros que ganhavam 6\$500 por dia; 8 pedreiros ganhando por dia 8\$300; 5 pintores a 11\$200 por dia e 08 serventes a 2\$750 por dia. Tendo 25 dias de trabalho cada um, receberam do dono da obra 5:000\$000. Quanto ficou para o mestre? (LEGENBRE, 1909).

Nenhum outro material sobre as *Escolas Reunidas* pode ser recuperado. Infelizmente, os dados são incompletos, as informações truncadas e que ficam à mercê de documentos de apenas duas pessoas, o que pode levar a conclusões subordinadas ao olhar e enfoque específico delas. Porém, nenhum aluno ou professor das demais séries nos legou fontes primárias que pudessem enriquecer nossa investigação.

Segundo Maziero e Soares (1999) nas *Escolas Reunidas de José Paulino*, a maioria das crianças permanecia por apenas dois anos, ocorrendo a evasão quando do aprendizado da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, informação convalidada pela análise de diários de classe.⁷⁷

Pelo decreto 3858 de 11 de junho de 1925, o ensino primário ministrado nos Grupos Escolares deveria durar quatro anos enquanto que, nas Escolas Isoladas ou Reunidas, três anos, ressaltando as diferenças entre morar na periferia ou no centro da cidade. Pelo mesmo Decreto, foi aprovada a conversão de muitas Escolas Reunidas em Grupos Escolares porém a de José Paulino, além de outras oito, continuou como *reunida*. A mudança viria apenas na década de 30. Segundo Souza (1999),

A política de expansão do ensino privilegiou, nesse período, a multiplicação das escolas reunidas, protótipo simplificado do grupo escolar, de menores custos para o Estado. Várias escolas isoladas localizadas nos bairros e distritos de Campinas foram agrupadas e transformadas em escolas reunidas. Em 1923, elas somavam 19 no município. O 'Anuário do Ensino' de 1924 registrou 16 escolas reunidas naquele ano – seis localizadas na sede do município, uma delas noturna, e 10 localizadas nos distritos de paz. (p.114-115).

⁷⁷ Documentos no Museu Municipal de Paulínia.

A partir dos anos 40, a tentativa de democratização da oferta de vagas agravou o problema de instalação física dos prédios escolares que passaram, na maioria, a serem implantados em casarões alugados. Segundo Paiva (1983),

Em 1946, à época do início das atividades financiadas pelo FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário existiam em todo o país cerca de 28.300 prédios escolares destinados ao ensino elementar, dos quais somente 4.927 eram prédios públicos (menos de 18%) e destes apenas pouco mais de 3.000 haviam sido construídos para fins escolares. Os restantes eram prédios cedidos ou alugados – improvisados – e freqüentemente o aluguel de tais prédios seguia o caminho das negociatas e do beneficiamento de parentes dos políticos locais pois a maioria das escolas funcionava nas casas dos professores, cuja nomeação dependia de forma direta da política municipal. (p.146)

Conseguimos levantar dados da Portaria 154/50, que nos esclareceram que o prédio onde funcionavam as *Escolas Reunidas de José Paulino* fora realugado ao Estado por Pedro Motta pela importância de Cr\$ 513,80⁷⁸ (Portaria 154/50 publicada no D.O.E. em 03/07/50).

Outra fonte primária fundamental à nossa investigação foi o “Livro de registro de títulos, nomeações e licenças” do Grupo *Escolar de José Paulino* (já com essa nomenclatura), aberto em 22 de setembro de 1936, pelo então diretor José Jorge Filho. Nele pudemos encontrar anotações e pedidos encaminhados para publicação no Diário Oficial do Estado, cuja data era anotada no rodapé da folha, sem, contudo, manter um recorte da publicação.

Através da observação do material pedagógico investigado, pudemos reconstruir a rotina escolar e perceber uma grande semelhança entre os procedimentos metodológicos utilizados nas *Escolas Reunidas de José Paulino* e os das escolas atuais:

⁷⁸ O equivalente a 1,42 salários mínimos, que era de Cr\$ 360,00 na década de 50 (Tabela Macdata Jurídica).

Era assim: quando chegava lá na escola, tocava o sino, era o servente que batia o sino. Formava a fila e cada um na classe dele... Chegava lá, tinha aquelas carteiras com acompanhantes, então davam lá...conta, problema, essas coisas pra fazer antes do recreio. Depois do recreio geralmente elas davam pra fazer caligrafia e história para ler. Aquele tempo a gente lia um trecho do livro “Minha Pátria” ou “Brasil...” ah, não me lembro... Eram uns livros emprestados pelo governo... aí ela mandava parar, lia uns 20 minutos. Depois tinha cópia do trecho...e contava desde o começo, quando veio Pedro Álvares Cabral, aquela coisa toda, a história do Brasil... ela fazia os pontos e a gente copiava; (MAZIERO e SOARES, 1999, p.135).

Nas *Escolas Reunidas*, através de depoimentos de ex-alunos das décadas de 20, 30 e 40 (conforme MAZIERO e SOARES, 1999) os livros enviados pelo Estado eram: “Nosso Brasil” de Hildebrando G. Lima; *Através do Brasil*⁷⁹ de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. As anotações da prof^a Maria Luiza atestam ainda a adoção dos *Livros de Leitura* e os de *Geometria Prática Popular* escritos por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas⁸⁰ que era conhecido em todo o território nacional e também na vila de José Paulino. Alguns exemplares conservados no Museu Municipal de Paulínia atestam a utilização do referido material. No prólogo de um deles (BORGES, 1890), o autor defende a adoção de livros didáticos como instrumento imprescindível à alfabetização e admira-se de que...

na província da Bahia, como tive ocasião de verificar o ano passado, a proporção de livros distribuídos nos nove últimos anos foi aproximadamente de 1 para 500 meninos! (...) Vale isso dizer

⁷⁹ Na época, a literatura infantil brasileira apropriou-se de um modelo ideológico vigente na Europa, como o livro francês *Le tour de la France par deux garçons*, de G.Bruno (pseudônimo de Augustine Tuillierie) e o italiano *Cuore*, de Edmond de Amicis. Segundo Lajolo e Zilberman (1987) “a grande lição que os leitores devem aprender nas páginas [desses livros, inclusive o brasileiro] é o patriotismo, o amor e respeito à família e aos mais velhos, a dedicação aos mestres e à escola, a piedade pelos pobres e fracos” (p.33). Sobre a literatura infantil brasileira, ver o trabalho de LAJOLO E ZILBERMAN, 1987 e ZILBERMAN E LAJOLO, 1986.

⁸⁰ Em 1856 o baiano Abílio César Borges (1824/1891) – o Barão de Macaúbas - trocou a carreira de médico pela de professor. Nove anos após se formar em medicina e se impor nos meios cultos com estudos científicos, decidiu dedicar-se exclusivamente ao ensino. Durante trinta e cinco anos Borges produziu uma vasta obra educacional como pedagogo. O *Primeiro Livro de Leitura* do “Método de Abílio” foi considerado, à época, um surpreendente salto na pedagogia brasileira. Até então, a aprendizagem de leitura se iniciava com abecedários manuscritos, papéis de cartório e toscas cartilhas. Considerado extremamente eficiente por alguns (foi professor de Castro Alves, na Bahia) como também severo por outros (Raul Pompéia, inspirado nele criou a personagem Aristarco, de *O Ateneu*) Borges foi um dos precursores da utilização de livros didáticos em larga escala no Brasil.

que a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se, principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus!, com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos autos, pelo comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliães do lugar! Não pensem os mal intencionados que estou a advogar aqui a causa deste e dos meus outros livros de leitura. Se os competentes os não acharem com préstimo, neguem-lhes entrada nas escolas; e, ainda quando adotados, se outros aparecerem melhores, dever é dos pais, dos mestres, e das autoridades, preferi-los. (op. cit. p. 18 e 19).

Os livros desse autor, sem levar em conta as fronteiras culturais ou geográficas, promoviam “a igualdade entre os desiguais” sendo usados em todo o território nacional, citados em obras de poetas e romancistas nacionais. Nas palavras de Graciliano Ramos, o livro de leitura era

(...) um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro seco. Principiei a leitura de má vontade. (...) Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. (...) Temi o Barão de Macaúbas, considere-o um sábio enorme, confundi a ciência dele com o enigma apresentado no catecismo. (RAMOS, 1969, p. 139 - 142.)

Já nos objetivos traçados na *Advertência e Explicação de Através do Brasil*, Bilac e Bonfim (1948) demonstram uma preocupação com a questão pedagógica e de como ela deve se configurar para “transmitir conhecimentos” sem cair no enciclopedismo e no acúmulo de informações, que, segundo os autores, “confundem” a criança da escola elementar. Consideram os conteúdos didáticos muito áridos, propondo, em sua obra, uma interação da identidade entre as personagens e o leitor bem como sua imersão na história:

Quando a Pedagogia recomenda que as classes primárias elementares não tenham outro livro além do de leitura, não quer dizer com isso que nesse livro único se incluam todas as noções e conhecimentos que a criança deve adquirir. Fora absurdo e impossível desde a primeira classe elementar, há-de a criança aprender, além da leitura e da escrita, a gramática e a prática da língua vernácula, noções de geografia e história, cálculo, sistema dos pesos e medidas, lições de cousas – isto é: elementos de ciências físicas e naturais e preceitos de higiene e instrução cívica. Como resumir tudo isso em um pequeno volume, em um simples livro de leitura, que deve ser acessível à inteligência infantil, e onde, por conseguinte, não será possível reduzir os ensinamentos e conhecimentos a simples fórmulas sintéticas e abstratas? É um erro compor o livro de leitura – o livro único – segundo o molde das enciclopédias. Infelizmente, esse erro se tem repetido em diversas produções destinadas ao ensino e constituídas por verdadeiros amontoados didáticos, sem unidade e sem nexos, através de cujas páginas insípidas se desorienta e perde a inteligência da criança: regras de gramática misturadas com regras de bem viver e regras de aritmética, noções de geografia e apontamentos de zootecnia, descrições botânicas e quadros históricos, formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento diretor, que sirvam de harmonia e base geral para a universalidade dos conhecimentos que a Escola deve ministrar. Como fonte de conhecimentos, a verdadeira enciclopédia do aluno é o professor. É ele *quem ensina*, é ele quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturais, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio. (BILAC e BONFIM, 1948, *Advertência e explicação*).

Segundo Lajolo e Zilberman (1987), nos anos imediatamente posteriores à república, “quando a noção de pátria e o estímulo ao patriotismo faziam parte da campanha pela modernização social”, várias obras deram consistência à idéia de fazer da leitura escolar um instrumento ideológico difusor do civismo e do patriotismo.

Uma instrução (sem número) publicada no Diário Oficial do Estado, no dia 05/02/46 apresenta uma relação de livros didáticos que poderiam ser escolhidos para uso em todas as escolas primárias naquele ano, salientando que apenas *aqueles* (grifo nosso) estavam com utilização autorizada. A referida instrução foi complementada por outra em 16/02/46, onde aparecem novos títulos. Salienta essa

última que os livros têm o preço “relativamente justo, ao alcance da bolsa escolar”.
Estabelece ainda :

Item 03 - (...) No caso da escolha ter recaído em livros não autorizados, (o diretor) determinará nova escolha e promoverá os meios para que o responsável indenize os escolares que tenham feito despesas inúteis.(...) Item 13 – As escolhas de livros de leitura suplementar só podem ser realizadas dentre os de uso autorizado para esse fim, e em grupos escolares com horário de quatro horas. Item 14 – Não devem ser adotados livros e cadernos auxiliares antes da publicação de instruções e relação dos de uso autorizado. Item 15 – Não podem ser adotados em grupos escolares do Estado cartilhas de método de silabação, salvo em classes selecionadas fracas e mediante autorização do diretor. As cartilhas de uso autorizado, classificadas como ‘de silabação’ vão assinaladas com observação especial, na relação anexa. São consideradas como ‘de silabação’ as cartilhas seguintes: Cartilha do povo, de M.B. Lourenço Filho; Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo e Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro. As outras da relação ou são de método analítico ou de métodos mistos, admitido.

Dentre os livros “autorizados” estão *Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Neto⁸¹; *Sejamos Bons*, de Júlio de Faria e Souza; *Nosso Brasil*, de Hildebrando de Lima; *Cartilha Sodré*, de Benedita Stahl Sodré; *Cartilha das Mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Minha Pátria*, de J.Pinto e Silva e *Poesias Infantis* de Olavo Bilac. No prefácio dessa obra, o autor assume que

não quis fazer uma obra de arte: quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero. O que o autor deseja é que se reconheça neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país (BILAC, 1929 – prefácio).

⁸¹ Livro formado por 23 contos, sendo 13 escritos por Olavo Bilac e 10 por Coelho Neto, sempre contendo uma função parenética, com títulos sugestivos: “Mãe Maria” ; “A Pátria” ; “O Bandeirante” ; “Pátria Nova” “O recruta” e outros.

Os preços elencados na lista são variados: por Cr\$ 1,50 poder-se-ia adquirir a *Cartilha do Povo* de Manuel B. Lourenço Filho e *Na Roça*, de Renato Sêneca Fleury. Cr\$ 7,00 era o preço de *Brasileirinho*, de Ofélia e Narbal Fontes, e Cr\$ 8,00 *Brasil, Minha Terra* de Mário Sete, o maior preço dentre os livros listados.

Com o nacionalismo exacerbado pelo pós-guerra, os livros didáticos tinham por missão despertar e fortalecer o amor à Pátria, ficando esse aspecto claramente visível no número de títulos alusivos ao Brasil. Na parte final da obra *A Pátria Brasileira* de Olavo Bilac e Coelho Neto (1940), os autores afirmam esse objetivo:

Damos aqui por finda a nossa empresa. Abalançamo-nos a levá-la a termo sem vaidade, porque não trazemos novos subsídios à história nem nos alongamos tanto pelos episódios quanto deveríamos; muitos e admiráveis, deixamos de parte, por não caberem em um livro *cujo principal intuito é despertar nas almas jovens o amor da pátria*. (grifo nosso). Para tornar a leitura mais agradável procuramos revestir os fatos de uma forma amena que não enfastiasse os leitores. Daqui partireis para o estudo da verdadeira história nacional; neste livro há apenas quadros e exemplos; e não vos deveis limitar às suas linhas escassas, porque há ainda muitas e grandes belezas a conhecer no copioso documentário da nossa vida social e política. Ide por diante, buscai conhecer a vossa pátria, para que, vendo-a tão grande como é, façais por vos tornardes dignos dela.” (op.cit.s.p.)

Uma análise da bibliografia indicada nos mostra claramente o pensamento político que vai além da simples orientação para indicação de livros: o Brasil, a partir de 30 e culminando no *nacional desenvolvimentismo*, vê ressurgir o nacionalismo, o ufanismo que oscila de tempos em tempos, alternando-se com momentos de pessimismo e descrença na nação. No período citado, porém, ocorreu um fenômeno a que Corbisier (apud Castanho 1993) qualifica como “tomada de consciência”, que ocorre “não arbitrariamente nem resulta do capricho de indivíduos ou grupos isolados, mas é um fenômeno histórico que implica e assinala a ruptura do complexo colonial” (p. 87). A construção da nação dependia da escola, dos livros adotados, pois o Brasil “já não era uma ‘coisa’, mas um

processo, um projeto a ser realizado com esforço, trabalho e luta” (Castanho, 1993, p.77). Segundo Lajolo e Zilberman (1987),

Também elas (as manifestações literárias infantis e não infantis) eram marcadas pelo burburinho de modernização que, agitando o País, criava condições para que o escritor assumisse novas funções. À sua antiga e importante função de dar voz e forma à representação da unidade e identidade nacionais, acrescenta-se agora outra: criar e divulgar o discurso, os símbolos e as metáforas da nova imagem do País, comprometida com sua modernização (p.16)

A escolha dos livros didáticos inevitavelmente levava à mesma direção, numa “utilização” da escola como ferramenta divulgadora das ideologias da elite política. Para o ano de 1946, no Grupo Escolar de Paulínia foram escolhidos os seguintes livros: para os primeiros anos, a *Cartilha Sodré*. Para o segundo ano, o livro escolhido foi *Nosso Brasil*, de Hildebrando de Lima. Para os “anos” subsequentes, não há anotações no livro de registros.

3.1.2 Diversifica-se a economia: início da industrialização

Nos primeiros anos da década de 40 do século XX, em plena Segunda Guerra Mundial, a direção da Rhodia, Indústrias Químicas e Têxteis decidiu instalar no bairro de José Paulino⁸² uma unidade para produzir álcool etílico, já que, com a guerra, a importação estava inviabilizada e mesmo o transporte de cargas, do nordeste para a região centro-sul tornara-se alvo de preocupação devido à alta inflamabilidade do produto. O álcool etílico era usado como anestésico⁸³ e, além

⁸² A decisão recaiu sobre o bairro de José Paulino devido à composição geológica, do relevo e clima da região, propícios ao plantio de cana, além da presença do rio Atibaia, que receberia os efluentes e forneceria a água para a produção de álcool.

⁸³ Em 1895, uma mistura acidental do cloreto de etila com uma essência sintética de violeta sugeriu a um funcionário a criação de um perfume comercializado com o nome de “Rodo-metálico” e que ficou popularmente conhecido como “lança-perfume”. Em 1909, a Rhodia Brasileira (então em São Bernardo do Campo) importou 630.000 unidades do “Rodo-metálico”. Contendo as mesmas substâncias anestésicas e alucinógenas utilizadas pela medicina, o produto foi proibido por ser classificado como entorpecente.

dele, a Rhodia Paulínia fabricaria sal de nylon, acetona, acetato de vinila, solventes para pinturas, produtos farmacêuticos e defensivos agrícolas. O sal de Nylon – utilizado na confecção de tecidos Tergal e poliéster - é um subproduto do petróleo e, na época, a Petrobrás encaminhava a matéria-prima, pelas rodovias, até a fábrica Rhódia de Paulínia. Esse dado nos dá indícios de que a instalação, alguns anos depois, de uma refinaria da Petrobrás em terreno comprado da Rhódia, veio ao encontro dos interesses das elites industriais, por oferecer as bases materiais para a inclusão do nome de Paulínia entre os municípios interessados na vinda da refinaria para seu território.

Em 30/11/1944 pelo Decreto-Lei 14334⁸⁴, o bairro de José Paulino passou a distrito, com o nome de *Paulínia*, sendo alterados também os nomes dos estabelecimentos oficiais, inclusive o da escola que passou a chamar-se para *Grupo Escolar de Paulínia*. Já com o novo nome, no expediente do dia 20/08/46 publicado no Diário Oficial do Estado a 21/08/46, o diretor Jayme Rodrigues *solicita autorização, pelo processo 9663/46, para despender Cr\$ 2.000,00⁸⁵ para adaptação de mais um cômodo ao prédio do estabelecimento*, porém, não há notícias ao acatamento ou não de tal pedido.

Em 02 de fevereiro daquele mesmo ano, o Diário Oficial instruía os diretores escolares a tentarem agrupar crianças por idade, e não por gênero, abrindo-se precedentes apenas quando o número de crianças da mesma faixa etária não fosse suficiente. Alguns dias depois, uma outra instrução orientava os diretores a agruparem os alunos levando-se em conta a “homogeneização por competências”. Oficializada pela Recomendação nº 01 de 05 de fevereiro de 1946, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, p. 18, a Comissão Técnica do Ensino Primário, através do citado documento, recomendava a formação de classes pelo agrupamento “homogêneo” a fim de obter “a vantagem dessa medida no que se refere ao rendimento escolar”. A recomendação estabelecia, ainda, que a

⁸⁴ Esse mesmo Decreto-Lei proibiu a utilização de nomes de pessoas em localidades. “Rebouças” passou a se chamar, então, Sumaré; “Rocinha”, emancipado, recebeu o nome de Valinhos e o bairro de “José Paulino” passou a distrito com o nome de Paulínia.

⁸⁵ Levando-se em conta que o salário mínimo na década de 50 era de Cr\$ 360,00 (Tabela Macdata jurídica, 2000) o pedido corresponderia a um valor equivalente a aproximadamente seis salários mínimos.

homogeneização deveria se dar pela aplicação de “testes ABC”⁸⁶, esclarecendo que essa medida deveria ocorrer se houvesse nos grupos escolares “diretores e professores com prática de aplicação de testes em geral e, em especial, dos de Lourenço Filho”.⁸⁷

professores ou substitutas efetivas de grupo escolar diplomadas, mais ou menos recentemente, e que, por isso, aplicaram no curso normal os testes ABC. Nos grupos escolares onde não ocorra nenhuma das circunstâncias previstas nas alíneas do item 3º (viabilidade de aplicação de testes ABC) dar-se-á a organização de classes homogêneas de primeiro grau por meio do processo sugerido pelo Congresso de Chefes de Serviço e Delegados Regionais, em julho de 1933, o qual consiste no seguinte: os alunos serão divididos em grupos de 40 pela idade cronológica, contada em meses. Cada classe, assim constituída, será entregue aos professores, para observação dos alunos, durante o mês de fevereiro. No dia 28 de fevereiro, as classes serão reorganizadas, com fundamento nas informações dos professores, em três tipos: fortes, médias e fracas. Só então se dará a regência dessas classes em caráter definitivo. 6º - É recomendável a organização de classes de repetentes de 1º grau, tanto quanto possível pelas causas verificáveis de sua *inabilitação* (grifo nosso). § 1º Os repetentes não serão submetidos aos testes ABC § 2º As classes de repetentes, consideradas *fracas* para efeitos legais, serão entregues a professores de comprovada dedicação e capacidade profissional. 7º-As matrículas tardias, principalmente no 1º grau, permitidas pelo artigo 242 do Código de Educação, devem obedecer ao espírito desse artigo, isto é, quando “não perturbem o trabalho escolar” (DOE 05/02/46 p.18)

⁸⁶ Sendo as turmas “A” as mais fortes, as “B” as médias e “C” as fracas.

⁸⁷ Manoel Bergström Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, autor de vasta obra ligada à Educação e ao fazer pedagógico, foi um dos fundadores da *primeira Revista de Educação*, periódico semestral da Escola Normal, na qual publicou seu primeiro trabalho de pedagogia experimental: *Estudo da atenção escolar* (v. 1, n.2, ago 1921) e o artigo “A crise da escola”, em que examina as falhas da escola e indica “a terrível distância que vai das afirmações teóricas à prática” (v. 1, n. 1, maio 1921). Em 27 de outubro de 1930 foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, cargo em que permaneceu até 23 de novembro de 1931. Nos dois últimos meses de 1930, na Diretoria da Instrução, tomou uma série de medidas, algumas de emergência e outras mais duradouras, envolvendo alterações substanciais na legislação vigente. Em 1931 mudou a denominação da Diretoria para *Diretoria Geral de Ensino*. Criou os Serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar, dez Delegacias Regionais de Ensino, Biblioteca Pedagógica Central, Museu da Criança e Inspeção Médico-escolar, além do Serviço de Psicologia Aplicada. Transformou a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico (onde se deram os primeiros cursos de educação em nível superior no país). Remodelada, a Revista de Educação passou a denominar-se *Escola Nova*. Entre dezembro de 1932 e janeiro de 1933 participou da 5ª Conferência Nacional de Educação, cujo propósito principal era dar sugestões para o capítulo *Da educação e cultura*, da futura Constituição federal. Em 1933, publicou *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*.

No Grupo Escolar de Paulínia, não há documentos que provam a aplicação dos referidos testes, porém, refletindo sobre a determinação de se agrupar as turmas por “competência”, podemos concluir que, no discurso, o objetivo era promover um maior desenvolvimento do ensino pela homogeneização das turmas. Esse processo de seleção carrega em seu bojo todo um sentido discriminatório, entendido pela maneira de agrupar os alunos levando em conta seus conhecimentos, o que levaria a desenvolver com mais facilidade e rapidez as turmas com maiores pré-requisitos. Nesse sentido, agrupando-se os filhos dos imigrantes, dos pequenos comerciantes e operários, além das crianças advindas de comunidades agrárias, seria mais fácil, às elites intelectuais e políticas da época, promover sua retenção e descontinuidade de estudos, já que o problema seria das crianças, que não teriam “competência” para prosseguir.

A própria publicação no Diário Oficial citada confirma esse pensamento, ao solicitar o agrupamento de repetentes por suas “inabilitação” além da recomendação de que as classes de repetentes consideradas “fracas” devem ser “entregues a professores de comprovada dedicação e capacidade profissional”, o que raramente ocorre ainda em nossos dias.

As publicações eram a forma mais rápida e eficiente de comunicação entre a Secretaria de Educação e Saúde Pública (e demais órgãos oficiais) e o Grupo Escolar de Paulínia na década de 40. Existe uma única pasta conservada nos arquivos municipais, contendo recortes desse período, o que nos dá indícios do tipo de educação então praticada.

Assuntos muito corriqueiros, para os quais hoje bastaria um telefonema, eram assim oficializados através da imprensa, cuja sessão “Expediente do dia” ou “Atos do dia” fazia constar ordens administrativas.

Evidentemente, o manuseio de tais documentos não foi tarefa simples devido ao ressecamento das folhas e precariedade do arquivo. Além disso, as anotações acima dos recortes eram incompletas, fazendo constar apenas o ano ou o dia da publicação, se muito.

Nos arquivos da Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas são abundantes os documentos da década de 40. As instruções, portarias,

comunicados e circulares eram dirigidos aos “*ilustres Diretores*” e serviam como instrumento de uniformização e acesso às orientações, quer referentes à vida escolar dos alunos, quer à situação profissional dos professores, como o Comunicado de 28/02/46 estabelecendo que “serão abonadas as faltas por medida profilática, ficando o professor sem nenhum desconto em sua remuneração”. O abono, porém, deveria ser “assinado pela autoridade sanitária”. Essa questão da “educação sanitária” é uma questão que remonta aos intelectuais desde o período republicano. Segundo Lajolo e Zilberman (1987)

Para eles, saúde e educação apresentavam-se como metas importantes a serem alcançadas, a fim de remover os resíduos do atraso herdado das fases anteriores da história. (...) Durante esse primeiro esforço de modernização, a vida rural passa por uma revisão ideológica, sendo condenada pelo que contém de retrocesso e dependência (p. 51)

Nas *Escolas Reunidas de José Paulino*, nas décadas finais dos anos 20 e até o período mais sistematicamente analisado (década de 40), o livro “*Sciencias Physicas e Naturaes e Hygiene*” de Miguel Milano (1922) foi utilizado. Não há evidências de que os alunos tinham também, cada um, seu exemplar, mas a professora transmitia os textos detendo-se naqueles alusivos à higiene, o que pode ser comprovado pela caderneta da professora Amália Legendre, utilizada no preparo das aulas. A capa do livro aponta que os programas de higiene e saúde estão “de accordo com o programma official” e que a “obra (foi) aprovada pelo Directorio Geral da Instrucção Pública de S.Paulo, para o 2º anno médio”.

Outra publicação que nos chamou a atenção foi a relativa à formação do “orfeão infantil” do Grupo Escolar de José Paulino. No governo Vargas havia ocorrido nas escolas a obrigatoriedade de formação de corais e orfeões, cujas instruções e orientações foram formalizadas por Heitor Villa-Lobos (1887/1959). Durante sua estada na capital, o maestro havia apresentado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano de educação musical. Segundo Mariz (apud KIEFER, 1986),

(...) em casa de D.Olívia Penteado, Villa-Lobos já havia exposto o referido plano ao sr. Júlio Prestes, Presidente daquele estado e candidato à presidência da República, o qual lhe prometera todo apoio, caso eleito (p.69)

Esse plano, porém, somente saiu do papel quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e o projeto foi oficializado. Deu a seu projeto o nome de *Exortação Cívica* e o desenvolveu durante todo o período Vargas. O próprio maestro assim expôs seu plano numa entrevista ao *Diário de Notícias*, em fevereiro de 1932 (MAIA, 2000):

Tenho uma orientação definida. Dentro dela construirei meu programa. Nada me afastará daí. Vamos tentar a educação artística pelo levantamento do nível da opinião pública com relação à arte e aos artistas. Dentro de cinco meses, mais ou menos, realizaremos uma demonstração pública, com 5 mil alunos das escolas municipais. Tome nota. (p. 47)

Essas movimentações estudantis públicas, de canto orfeônico, eram comuns (e praticadas) nos países fascistas da Europa. A simpatia de Vargas pelos regimes totalitários teria encontrado, nessa medida aparentemente simples, mais uma oportunidade de mostrar-se. Em 18 de abril de 1932 um Decreto do Chefe do Estado Novo tornava obrigatório o ensino do Canto Orfeônico no Distrito Federal⁸⁸.

As anotações nos livros de matrícula do Grupo Escolar de Paulínia, no ano de 1946, nos fornecem a informação de que o próprio professor das classes era também responsável pelo ensaio do orfeão havendo, depois, um ensaio semanal em grupo sob a regência da diretora da Escola, prof^a Auta Siqueira. Os nomes das crianças constam de um relatório encaminhado ao Departamento de Educação, em

⁸⁸ A partir daí, os corais passaram a se expandir por todo o território nacional, tornando-se presença constante e rotineira em festividades cívicas, tendo aumentado gradativamente, o número de participantes. Os orfeões infantis do Rio de Janeiro freqüentemente eram reunidos num único coral, que chegou a alcançar 40.000 escolares sob a regência do próprio maestro, numa apresentação no Maracanã em 1940 (KIEFER, 1986, p.148)

resposta ao comunicado sem número, publicado no Diário oficial de 05/10/1946 em que

a chefia de música e Canto Coral do Departamento de Educação, solicita a todos os encarregados do orfeão infantil de cada Grupo Escolar que êstes procedam a um levantamento dos nomes dos alunos que comporão o Orfeão e os encaminhem ao órgão competente". (DOE 05/10/46 s/nº de página).

No âmbito político local, temos na década de 40, logo após a transformação do bairro em Distrito, constantes reclamações da população sobre a situação local através da imprensa: falta de luz, água encanada, asfalto, posto médico e policial além das condições do prédio do Grupo Escolar.

Se estabelecermos uma comparação entre o número de escolas abertas em Campinas em meados do século XX⁸⁹, fica evidente que a única escola de Paulínia, com número limitado de vagas, não deveria realmente atender a toda a demanda, sendo, portanto, geradora de questionamentos e insatisfações. Por um lado, a população vinha de uma construção ideológica que se prolongou por décadas e que pregava a noção de que a escola redime, livra o cidadão do atraso, favorece oportunidades sociais e de trabalho; por outro, seus filhos não tinham acesso a esse maravilhoso eldorado, que poderia mudar-lhes o destino. Não estranham atitudes de enfrentamentos que começam a se caracterizar entre o poder político (prefeitura e Câmara de Campinas) e a população distrital.

Interessante analisar a circular de 04/02/46 em que o Delegado Regional de Ensino, Milton Silva Rodrigues pede que os diretores anotem o nome de todas as crianças que não conseguiram matrícula nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas por falta de vaga. Solicita ainda que a lista seja encaminhada ao departamento de educação até o dia 10 de fevereiro do mesmo ano, com sugestões para o atendimento a essas crianças. Não há notícias de que a lista da demanda paulinense tenha recebido qualquer atenção, uma vez que a escola continuou única e mínima até a década de 70 quando a grande procura por escolas

⁸⁹ Segundo o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, em 1918 Campinas possuía 56 escolas distritais, 84 escolas isoladas públicas e 28 particulares

e a tentativa de equalizar demanda/vagas se dará a partir da vinda da Petrobrás, com a criação de novas unidades em número diretamente proporcional ao crescimento do contingente populacional.

Em 1947, aparece pela primeira vez, num processo de “remoção, por concurso”⁹⁰, o nome que o Grupo Escolar recebeu e mantém até hoje: Grupo Escolar Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas (ex Grupo Escolar de Paulínia). A nova nomenclatura foi uma homenagem a um médico e vereador campineiro que não mantinha nenhum vínculo com o local. Não conseguimos informações sobre o autor da indicação desse nome ao Grupo Escolar, que continuou nas mesmas instalações das *Escolas Reunidas*.

De acordo com Souza (1999), a divulgação dos ideais positivistas com a criação dos grupos escolares propiciava, além da questão arquitetônica, uma cultura de valorização dos símbolos. A escolha dos patronos dos grupos seria um desses símbolos: o do homem incomum, do herói do cidadão perfeito que passa à história. Porém, além das questões honrosas, havia também um fato econômico nessa nomeação, pois

os primeiros reformadores da instrução pública na era republicana estabeleceram que os grupos escolares receberiam denominações especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a causa da instrução pública (p.124).

Dessa forma, o Estado atrelava indissolavelmente a escola à política e ao poder econômico, valorizando ainda mais as elites em detrimento das camadas populares.⁹¹

Em Paulínia, a insatisfação com o prédio do Grupo Escolar vinha num *crescendo* desde 1917, tanto que em 1948, quando pela primeira vez foi eleito um

⁹⁰ Processo de remoção do prof. Climêne M. de Oliveira Lofrêdo, de Mogi Mirim para Paulínia.

⁹¹ Na mesma linha, foram nomeadas as escolas inauguradas posteriormente, recebendo respectivamente os nomes de *José Paulino Nogueira*, *General Porphyrio da Paz* e *Prefeito José Lozano de Araújo*.

vereador residente no Distrito⁹², sua primeira indicação foi a construção de um prédio próprio para abrigar o estabelecimento de ensino, o que não ocorreu.

Fazendo uma síntese dos dados obtidos nos livros de matrícula e de exames finais, do Grupo Escolar de José Paulino, pudemos levantar os seguintes dados, desse primeiro momento educacional, quando então Paulínia se configura como Distrito de Campinas, com perfil agrário.

ANO	Matrículas finais	Promovidos	Conservados	% conservados
1949	199	166	033	16
1950	188	174	014	08
1951	228	202	026	11
1955	217	165	052	23
1956	307	219	088	28

Nos livros analisados, pudemos constatar que as anotações eram organizadas por sala, tanto pelo número quanto pelo sexo dos alunos. Apareciam ainda dados sobre a matrícula inicial e a final, bem como o número dos alunos promovidos e conservados. Consta, ainda, o nome da professora da turma, do Diretor e do Examinador que vinha de Campinas especialmente para proceder à aplicação dos exames.

Durante a pesquisa, não notamos a presença de nenhum professor do sexo masculino. Na Direção, porém, houve a prevalência de profissionais desse sexo, aparecendo apenas uma diretora entre os anos de 1946 e 1947.

A data das matrículas das crianças é sempre a mesma, o que nos leva a supor que as anotações eram feitas *a posteriori* e não no momento da efetivação da matrícula.

Pelos nomes, pudemos depreender a nacionalidade dos alunos: sobrenomes italianos e portugueses (na maioria) além de vários de origem japonesa.

Aparece a nomenclatura “ano” ao invés de “série”: primeiro, segundo, terceiro e quarto “anos” do Grupo Escolar.

⁹² Amerígio Piva, pelo Partido Social Progressista - PSP

O Examinador, segundo anotações contidas nos livros, entrava nas salas e procedia à aplicação de uma prova escrita e/ou oral e atribuía uma nota aos alunos, anotando no livro de Termo de Visitas suas observações sobre o desempenho dos alunos, deixando um elogio (ou uma recomendação) à professora e à direção. Este procedimento tem sua gênese nos primeiros anos dos Grupos Escolares e em Paulínia ocorria sistematicamente, como prova um discurso escrito para receber os examinadores.

No documento, redigido pela prof^a Maria Luiza Guerra Sidanez, e provavelmente, apresentando ao examinador por uma criança, se lê:

Senhor Director, senhores examinadores, meus senhores e senhoras: É a segunda vez que neste Núcleo se realiza a solemnidade de um exame, e coube-me por distinção que não posso adivinhar a causa, exprimir o quanto este facto tem de importante e elevado. Revelar, perante examinadores tão competentes tudo quanto se houve em aulas; demonstrar pelas nossas palavras a proficiência de quem está nos guiando nos primeiros passos da lucta, é uma tarefa não muito fácil, porém ao nosso alcance. Tornar porém patente o nosso reconhecimento aos que se interessaram pela criação e manutenção desta Escola onde estamos ensaiando os primeiros vôos é difficil; nem palavras, por mais eloqüentes que sejam poderão por em evidência sentimentos que promanam de nossos coraçõesinhos”. (Discurso manuscrito, s.d., Museu Municipal de Paulínia).

A avaliação dos alunos transitava entre as notas 0 e 100, sendo que aqueles que conseguiam a média (50,0) ou mais, eram considerados *APROVADOS* enquanto os que não conseguiam eram os *CONSERVADOS* (retidos). Para o ano de 1949, os exames foram realizados em uma semana inteira (nos dias 25 e 26 de novembro e 02, 03, 05,06 e 07 de dezembro). Havia aulas aos sábados, mas não exames, pois esse dia era reservado para as aulas de ginástica.

Pudemos constatar ainda que, dos alunos conservados no ano de 1949 (33 ao todo), a maioria era do 3º ano (13 meninos e 10 meninas). Desses, 09 tinham sobrenomes japoneses, o que denota uma dificuldade com o idioma, já que a retenção deu-se pelo baixo conceito em Leitura e Linguagem Oral. Percebe-se,

portanto, a tentativa de valorização da Língua Pátria em detrimento às outras. As crianças não constam do livro de matrículas de 1950, o que nos leva a crer que tenham desistido de freqüentar a escola.

Ainda em 1949, havia cinco classes, todas mistas, sendo duas turmas de primeira série. Houve um aluno aprovado “por verificação de trabalhos gráficos”, sem maiores explicações sobre o objetivo ou o tipo de trabalho gráfico apresentado. Nos anos subseqüentes, a nomenclatura mudou para “aprovado pela verificação do caderno” o que demonstra que as atividades diárias, o zelo com o material escolar e o cuidado com a aparência dos materiais eram observados e poderiam servir, inclusive, como avaliação final. A escola elitizada, preparada para aqueles “asseados”, organizados e assíduos estava assim formalizada nos confins de um distrito agrário, onde as crianças eram freqüentemente retiradas do sistema escolar para auxiliar os pais no período das safras.

Os dados para 1950 mostram que o número total de alunos matriculados diminuiu 5%, principalmente com evasão no 3º e 4º anos. O atendimento continuou sendo feito em cinco classes, sendo duas de segunda série.

Encontramos um documento no *Livro de Exames* em que o vereador Amerício Piva formalizara, junto à Câmara Municipal de Campinas, um requerimento solicitando que fosse encaminhado ao Governo Estadual um pedido para construção de novo prédio para o Grupo Escolar, justificando que “há no Distrito 240 crianças matriculadas no Grupo Escolar, em local inadequado, em prédio que coloca em risco sua integridade física.” (Requerimento de fevereiro de 1951). Analisando os dados fornecidos pelo vereador, verificamos que, numa população de aproximadamente 6.000 indivíduos naquele ano (BRITO, 1972), esse número representa menos de 5% dos habitantes inseridos no sistema educacional. Levando-se em conta que a área central do Distrito contava com 402 habitantes (op.cit.), os dados nos levam a concluir que os habitantes do campo eram minoria na escola localizada na área urbana do distrito. Os dados numéricos encontrados nos livros de matrículas apresentam pequena discrepância com os números citados pelo vereador, o que, talvez, tenha ocorrido numa tentativa de tornar o problema ainda mais emergencial aos olhos do poder público.

Não houve, para 1951, nenhuma anotação de aprovação por “observação do caderno” ou pela “apresentação de trabalhos gráficos”.

A quantidade de conservados, em 1955, especificamente no primeiro e no segundo anos impressiona. Foram, ao todo, 28 meninas e 24 meninos retidos, o que perfaz o total de 23,9% do total de alunos. No primeiro ano, foram 35% de retenção, 28,3% no segundo ano e 17,8% no terceiro ano. Parece claro que a relação entre matrículas, evasão e repetência, em anos de crise nacional, deve-se à necessidade de colocação de toda a família no mercado de trabalho, tanto na agricultura quanto nas “fábricas” nome popularmente dado às tecelagens que admitiam inclusive crianças em seu quadro de funcionários. Em Paulínia, nesse ano, havia cinco tecelagens, que empregavam crianças, mulheres e jovens, conforme Maziero e Soares (1999, p.93).

O número total de crianças inseridas no sistema escolas em 1955 demonstra que, em comparação com 1949, houve o crescimento real de apenas 18 alunos, sendo que esse número oscilou para mais e para menos nos anos intermediários.

O número de conservados é bastante grande, em todos os anos, o que demonstra uma exigência com o conteúdo escolar que acarretava tanto a reprovação quanto a “expulsão” do sistema daquelas crianças consideradas inaptas, o que caminha em sentido proporcionalmente inverso à política de “erradicação do analfabetismo” do período.

Numa análise da mobilidade no número de matrículas por série, constatamos que, em todos os anos, a primeira ou a segunda série contava com duas turmas e, em todos os anos analisados, as terceiras e quartas apenas com uma turma. Isso comprova o tão propagado afunilamento do número de matrículas com o avanço das séries. Como a evasão se dava assim que as crianças aprendiam a “ler, escrever e contar”, isso explicaria o não crescimento de terceiros e quartos anos, mantendo-se essa oscilação nas duas séries em que esses conteúdos iniciais eram desenvolvidos.

Consta ainda do livro de anotações, um outro requerimento do vereador Amerígio Piva, enviado à Câmara de Vereadores de Campinas em dezembro de

1955, desta vez acompanhado de um relatório descrevendo a situação deplorável em que se encontrava o prédio, interditado duas vezes. Não houve resposta a esse segundo pedido, a exemplo do requerimento de 1951.

Em 1956 aparece nos livros um fato novo, com a abertura de uma turma especial, denominada “classe de emergência”, sendo a data de matrícula a mesma para todas as crianças - 01/08/1956. A data de matrícula das salas regulares é 16/01/56, ou seja, sete meses antes daquela turma. No exame final, em dezembro, junto com os demais alunos das classes regulares, foram avaliados os conteúdos de Linguagem e Leitura Oral e Matemática. As anotações referentes à turma de emergência estão feitas em separado, numa folha específica. A abertura dessa turma “de emergência” teria ocorrido devido à solicitação dos pais, já que as crianças faziam 07 anos antes do mês de junho. Por problemas de ordem arquitetônica, esses alunos não foram chamados no começo do ano, mas sim após uma reforma do prédio, em agosto. Atitude inócua, já que, dos 36 matriculados para a referida classe, apenas dois foram aprovados. Dos 88 alunos retidos naquele ano, 34 eram da sala emergencial (que tinha 36 matrículas) e 54 das outras turmas (com 271 matrículas).

Em 1957, diante do descaso municipal, houve uma manifestação popular que culminou na elaboração de publicações nos jornais de Campinas, reforçando pedidos para construção de um prédio escolar próprio. No dia 21 de agosto de 1957, num artigo intitulado “*Paulínia, a esquecida*” o jornalista Mário Erbolatto, critica as instalações do Grupo Escolar:

A reforma do prédio do Grupo “Francisco de Araújo Mascarenhas” está sendo executada em regime ‘tartarugófilo’ pois apenas um pedreiro, sem qualquer orientação superior, vai removendo tijolos daqui para lá, auxiliado por um funcionário do estabelecimento de ensino, improvisado nas funções de servente. Quem duvidar do que escrevemos, que percorra os anais da Câmara Municipal de Campinas...[...] o apêlo comovente que alguém deverá ouvir. E esse alguém só pode ser o Govêrno do Estado que, no entanto, parece continuar alheio a tudo e indiferente a todos. Hoje as autoridades executivas pouco pensam em atacar de frente os problemas, ainda que êles reclamem soluções fáceis e de rotina. O mal que contagia os responsáveis pelas coisas públicas evita que êles sintam o que

representa uma escola fechada (...) Viagens, discursos, banquetes e homenagens constituem o passatempo dos que deveriam auscultar o povo para lhe oferecer obras concretas e não promessas vãs... (Diário do Povo, 21/07/57, p.12)

A notícia impressiona pela contemporaneidade dos problemas enfrentados pela educação e das dificuldades para saná-los, porém ratifica um fato que vinha ocorrendo desde os primórdios da implantação de escolas públicas para as classes populares. Já em 1892, Prestes, em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* afirmava:

As nossas escolas não têm casas, funcionam em salas alugadas. Livros? quem já algum dia pensou nisso? O professor tem que se ocupar com cada aluno de per si, e como o tempo é insuficiente, aí temos as crianças entregues a si mesmas realizando um prodígio de esforço, um titânico trabalho de decoração. Quem já viu nas escolas públicas mapas de história natural, aparelhos para a educação dos sentidos, museus escolares, quem já viu uma esfera terrestre, um aparelho mecânico para a explicação intuitiva dos movimentos celestes, um simples instrumento de física ou um insignificante laboratório de química? Diagnosticando as causas, não é só a incapacidade dos professores, o que há é uma profunda indiferença pela instrução pública, e contra isso devemos lutar (op.cit.apud CLARK, 1988, p.82)

Em 1960, a população do distrito permanecia praticamente a mesma da década anterior. Segundo dados do IBGE (1961) Paulínia possuía 5.563 habitantes (318 na zona urbana, 529 na zona suburbana e 4716 na zona rural).

A insatisfação com a administração do prefeito Miguel Vicente Cury levou um grupo de cidadãos a assinar a nota “*Paulínia – até quando estaremos abandonados?*”. A proximidade das eleições mobilizou a população, que intensificou o pedido e fez publicar no jornal *Diário do povo* a nota elaborada por Hélio Malavazzi⁹³. Na oportunidade, o autor enaltecia as empresas paulinenses que faziam “*a riqueza de Campinas*”, além de abordar os principais problemas dos

⁹³ Hélio José Malavazzi, filho de imigrantes que chegaram para trabalhar na Fazenda São Bento em 1887. Foi eleito vereador em Paulínia por duas vezes, tendo sido presidente da primeira Câmara Municipal.

moradores: fornecimento de energia elétrica e água, ruas sem asfalto e falta de um posto policial.

Paulínia, além de possuir pouca iluminação, na maioria das vezes está com suas lâmpadas queimadas ou totalmente às escuras, não tendo ninguém sequer para trocar um fusível queimado, sendo preciso vir de Campinas, isto quando vem... senão ficamos às escuras por longas horas (...) Sofremos a falta d'água por ineficiência na captação (...) não temos sequer um jardim; as ruas tôdas em péssimo estado; passeios, nem pensar! O Grupo Escolar é um casarão que, de posto policial, que tanta falta nos faz, foi adaptado há quarenta anos. (Diário do Povo - 24/12/1960, s/nº p)

Diante da pressão popular, a Câmara Municipal de Campinas autorizou a compra um terreno de 5463 m² e comprometeu-se a construir o prédio. Conforme o *Jornal Infantil*

o prédio terá oito salas de aula (...) Ressaltamos os esforços de nosso ilustre vereador, o sr. Amerígio Piva e do sr. Prof. Armando dos Santos, DD. Delegado de Ensino, no sentido de dotar esta localidade de um prédio à altura de seu progresso. (MAZIERO e SOARES, 1999,p. 94 apud Jornal Infantil-1960).

Porém, o prédio do Grupo Escolar seria construído e inaugurado apenas em 01 de março de 1962 (MAZIERO e SOARES, 1999, p.137), quando do início do movimento emancipatório que levou a Câmara de Campinas a ações que pudessem satisfazer os moradores, numa clara tentativa de postergar o momento da cisão política que se estabeleceu a partir do movimento popular denominado “Amigos de Paulínia”.

3.1.3 De distrito a município – altera-se a política, mantêm-se as limitações educacionais.

Com a elevação de Cosmópolis e Valinhos a município (em 1944) e apoiados pelo fato de que Paulínia era o distrito que mais impostos recolhia aos cofres campineiros (provenientes da Rhodia), alguns moradores fundaram o grupo “Amigos de Paulínia” para tentar a emancipação.

Orientados por José Lozano de Araújo, um ex-funcionário da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo com larga experiência nos trâmites políticos e administrativos, a idéia logo ganhou corpo.

O processo para se requerer a emancipação de um distrito e conseqüente criação de um novo município era realizado a partir de um plebiscito que decidiria, por votos diretos, o desejo da maioria dos habitantes do local. A autorização para a realização do plebiscito, porém, requeria certos critérios demográficos, econômicos e geográficos explicitados na Lei 82/63. Naquele momento, o distrito contava com apenas 84 residências na zona urbana (BRITO, 1972), o que inviabilizava o próprio pedido de realização de plebiscito.

Teoricamente, portanto, Paulínia não poderia nem mesmo ter requerido a realização do plebiscito. Porém, os conchavos e os arranjos políticos tiveram um papel preponderante nesse episódio. No período em que foi dada a entrada no processo de emancipação, o Presidente da Assembléia Legislativa era Roberto Costa de Abreu Sodré. Este, em viagem ao exterior, estava sendo substituído pela vice-presidente, Conceição da Costa Neves⁹⁴ que revogou a Lei 082/63, fazendo valer a anterior, de 1958 que continha números completamente defasados para a época, aos quais Paulínia se adequava, pois eram bem menos rigorosos. O desejo

⁹⁴ Maria da Conceição da Costa Neves (Juiz de Fora, 1908/São Paulo, 1989) foi a terceira mulher a ocupar um cargo eletivo na Assembléia Legislativa Estadual. Foi eleita após o longo hiato da ditadura de Getúlio Vargas, como a única mulher na Assembléia Constituinte de 1947. Conceição da Costa Neves, como era conhecida nos meios políticos, foi atriz de comédia sob o nome de “Regina Maura”, monitora da Escola da Cruz Vermelha Brasileira e diretora dessa mesma entidade assistencial, no período da segunda guerra. Fundou, em 1946, a Associação Paulista de Assistência ao Doente de Leprosia, dedicando-se a orientações ao egresso do sanatório e às famílias de hansenianos. Na Assembléia Legislativa, Conceição da Costa Neves foi reeleita inúmeras vezes, chegando a exercer a Vice-Presidência da Casa entre 1958-1962. Ocupou também a Presidência da Comissão de Finanças e Orçamentos, durante quatro anos e integrou a Comissão de Redação, por sete anos. Publicou em

de emancipação havia contagiado os moradores que, no plebiscito realizado em 1963, decidiram – com 94% dos votos - pela independência política do Distrito, após intensa campanha dos “Amigos de Paulínia”, com palestras, reuniões domiciliares e esclarecimentos sobre todo o processo.

Em 28 de fevereiro de 1964, pouco antes do golpe militar que mudou a história política do país, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicava a Lei 8092, criando o município de Paulínia e orientando a população para as primeiras eleições que, realizadas em 1965, elegeram o candidato único a prefeito José Lozano Araújo (do PSP- Partido Social Progressista - o fundador dos “Amigos de Paulínia”).

Dentre os nove vereadores eleitos, quatro eram dessa mesma legenda e cinco do Partido Republicano (PR).⁹⁵

No ano de sua posse, os planos de José Lozano para o progresso e expansão de Paulínia incluíam negociações para a instalação de uma refinaria de petróleo da Petrobrás. Seguiu, assim, a tendência à modernização, forjada desde meados dos anos 50 com a criação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), refletida nas palavras de Hélio Jaguaribe (citado por XAVIER, 1994) que afirmava que as camadas populares deveriam ser levadas a acreditar, através de propaganda ideológica, que o processo de desenvolvimento econômico era fator preponderante na elevação do nível de vida. Assim, a industrialização era considerada “*o móvel do desenvolvimento*” (XAVIER, 1994) sendo a educação priorizada no projeto de desenvolvimento econômico, cujo objetivo era o de padronizar a mão-de-obra composta por camponeses despreparados para o trabalho na indústria.

O primeiro censo demográfico do município de Paulínia, realizado em 1965, forneceu os seguintes dados: população total de 6.000 habitantes, com 1.900 residentes na área urbana. As empresas existentes eram: a Rhodia Indústrias

1970 o livro de poemas “Na esquina do Mundo”, seguindo-se depois, em 1984, uma coletânea de versos, denominado “Na Praça da Vida”, e sua própria biografia, “Rua sem Fim”, em 1985.

⁹⁵ Nesse mesmo ano, o movimento de 31 de março tinha sido lançado com a justificativa de combater a corrupção e o comunismo no Brasil e restaurar a democracia brasileira. Porém, a partir daí, instalou-se uma ditadura militar (1964/1985) que se valeu de Atos Institucionais (os A.I) para alterar as relações de poder, centralizando-o nos militares e iniciando o período mais dramático de nossa história política.

Químicas e Têxteis; quatro tecelagens, a J.Bresler – fábrica de papelão e a Cerâmica Fontinha. A área do município ficou estabelecida em 160 quilômetros quadrados. Embora a maior arrecadação viesse dos impostos recolhidos pela Rhodia (o que já representava uma significativa renda 'per capita'), a localidade tinha ainda um perfil eminentemente agrícola, com produção de algodão, cana-de-açúcar, milho e arroz. Através da análise desse censo demográfico, pudemos notar o aumento no número de habitantes da zona urbana, refletindo o êxodo rural tão característico da época.

Na edição de 28 de fevereiro de 1966, em comemoração ao segundo aniversário da emancipação política de Paulínia, publicava o Jornal do ACP:

Nesses dois anos, a Municipalidade contou com recursos financeiros pouco comuns à maioria das localidades que conseguem elevação política: nasceu rico o novo município! No terceiro ano, agora iniciado, a História testemunhará o desabrochar de uma cidade moderna e vibrante (p.04)

Uma onda de exaltação ao novo município logo se fez notar. Os benefícios oferecidos pela cidade e os elogios às benfeitorias fizeram-se perceber. Em 16/07/1967, sob o título "Paulínia, a maior arrecadação municipal do Brasil" o *Jornal Municipalista* atestava que:

Paulínia é o único município brasileiro que isenta os contribuintes do pagamento de taxa de calçamento, guias e sarjetas, o que demonstra a excelente situação financeira do município (...) a cidade já é toda iluminada a gás de mercúrio, mesmo as novas artérias não edificadas. As estradas municipais estão recebendo as maiores atenções do governo municipal. (...) referência especial merece o serviço de águas e esgotos de Paulínia, que tem sido apontado como um dos mais completos do Brasil. (...) A rede de esgotos se estende por toda a cidade e foi realizada com recursos exclusivamente municipais, sem verba de origem alguma de origem estadual. (1967, p.03)

A escolarização, entretanto, continuava apenas voltada para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, sendo que os alunos que desejassem seguir os estudos, cursando o “ginásial” tinham que se deslocar para Campinas ou Cosmópolis, o que dificultava a continuidade por serem grandes as despesas com transportes. Assim, apenas os filhos das elites poderiam estudar, ficando a maioria das crianças impedidas de dar seqüência à escolarização.

Demonstrando a seletividade no sistema escolar brasileiro, salientamos que, entre as quatro primeiras séries do ensino fundamental e as quatro séries subseqüentes (“ginásio”), existia uma prova conhecida como “exame de admissão ao ginásio”. Algumas prefeituras, dentre elas a de Paulínia, ofereciam cursos preparatórios ao exame, uma vez que seriam admitidos apenas os alunos que conseguissem as melhores notas.

Em Paulínia, essa medida altamente excludente tornava-se ainda mais dramática, uma vez que não havia, como já foi dito, mesmo aos aprovados na admissão, a continuidade em nível ginásial. Segundo Maziero e Soares (1999), apesar de existir uma lei desde 1963 que autorizava a instalação de um curso ginásial no então distrito de Paulínia, “nada de concreto havia sido feito até 1968, quando começaram a funcionar três classes de ginásio nas dependências da prefeitura recém-inaugurada” (p.138).

Essa medida paliativa ocorreu a pedido dos vereadores e sob forte pressão popular. O prefeito cedeu algumas salas do prédio da prefeitura municipal, além dos móveis, criando as condições para que o Estado implantasse o curso ginásial, solicitado por abaixo-assinado da população. Naquele ano, realizado às pressas, o exame de admissão, selecionou apenas 47 crianças, das 107 inscritas (MAZIERO e SOARES, 1999, p.167). De acordo com documentos da escola, foi formada uma turma de 1ª série ginásial (quinta série) e duas de 2ª série ginásial (6ª série) cujos alunos foram transferidos das escolas da região para seu município de domicílio.

No encarte comemorativo aos quatro anos da emancipação (portanto, em 1968) em mensagem à população, assim se manifestava o prefeito Lozano:

Quando você chega a Paulínia, a primeira impressão que lhe vem é de que a cidade é constituída por apenas uma avenida, que começa próxima ao cemitério e termina pouco antes da ponte sôbre o rio Atibaia. Mas depois seus olhos vão descobrindo que muita coisa mais existe de ambos os lados. Aí começa a surpresa: logo à esquerda, na praça 28 de Fevereiro, você fica conhecendo o magnífico Paço Municipal, que tem também o nome da praça. De linhas modernas, funcionalidade total, abriga, além da sede do govêrno municipal, a Câmara e o Ginásio Estadual. (...) Se o progresso já havia chegado por essas bandas em forma de indústrias, casas comerciais e exploração agrícola, nem por isso deixou de ser importante a vinda de uma emprêsa do porte da Petrobrás. Com ela chega a certeza de um futuro que contraria a gramática porque quando se tiver que definir a palavra futuro, em relação a Paulínia, ler-se-á: HOJE. (Jornal do ACP 28/02/1968 Encarte comemorativo aos quatro anos de emancipação política, p. 01).

Em 1969 o Ginásio ganhou prédio próprio, mas a continuidade em nível colegial (atual ensino médio) apenas se concretizaria um ano após a chegada da Petrobrás, em 1973. Na inauguração do “Colégio Estadual de Paulínia” esteve presente o então governador Laudo Natel, numa demonstração da importância que, subitamente, o município ganhou.

As leis educacionais dos anos 60 e 70 entendiam a educação como componente fundamental para a formação do ‘capital humano’ ou seja, vínculo estreito entre a educação e o mercado de trabalho, além das características do novo regime, refletidas no campo educacional: preocupação com o desenvolvimento e a segurança nacional, repressão e controle político-ideológico da intelectualidade brasileira e o desejo de assegurar uma política educacional orgânica, que garantisse o controle ideológico sobre todos os níveis de ensino.

Para que se entenda o novo modelo de escola que vai surgir com a vinda da Petrobrás, é necessário recordar que, com o golpe militar de 1964 o estado de direito havia sido destruído, dissolvendo-se os partidos políticos, restando apenas dois: ARENA E MDB, manipulados pelo poder centralizado. O executivo passou a governar apoiado por Atos Institucionais (os A.I) enquanto as manifestações políticas eram fortemente contidas.

A doutrina da segurança nacional justificava todo tipo de repressão, tais como censura, prisão, tortura, exílio e assassinato. Os operários, camponeses e estudantes, que buscavam se fazer ouvir, perderam força nesse momento.

3.1.4 - Nas veias de aço, chega o ouro-negro – instalação da REPLAN - período industrial

Se há dois anos alguém passou por Paulínia e somente agora volta a passar por aqui, certamente irá pensar ter errado o caminho, dadas as profundas modificações que o município sofreu em todos os setores (Jornal do ACP – “REPLAN – dois anos de vida” 25/09/1971 p.01)

No período de 65/66, as reformas institucionais (fiscais e financeiras) e a política de arrocho salarial, concentrando a distribuição de renda, causaram efeitos favoráveis à economia com notável expansão do setor de bens de consumo durável. Esse período ficou conhecido como “milagre econômico brasileiro”⁹⁶. Nesse cenário político de desenvolvimento acelerado, aliado à decisão da Petrobrás de refinar e distribuir derivados de petróleo ao invés de investir na pesquisa e extração, surgiu a necessidade de construção de grandes refinarias que pudessem concretizar esse objetivo. Segundo a REPLAN (2003), a escolha do local para a instalação da maior refinaria da América Latina, foi decidido após

uma análise profunda dos fatores determinantes, tais como: concentração de mercado, transporte do Petróleo, escoamento dos derivados, disponibilidade de mão-de-obra, de energia elétrica, água, áreas adequadas em extensão e qualidade e a conveniência da interiorização de indústrias consumidoras de matérias-primas oriundas do petróleo (Revista Petrobrás, 2003 p. 14).

Porém, um fator preponderante para a escolha de Paulínia e que não se encontra elencado nos motivos apresentados pela REPLAN foi a doação do terreno onde se instalaria a refinaria pela Prefeitura Municipal, bem como a isenção de impostos e outras taxas e tributos municipais pelo período de dez anos, autorizados

⁹⁶ Cf. capítulo I deste trabalho.

pela Lei nº 120 de 03 de abril de 1968⁹⁷. Foram feitos acertos e negociações diretas com o General Artur Candal Fonseca, na época presidente da Petrobrás. A Prefeitura de Paulínia fez a doação à Petrobrás de um terreno de 350 alqueires, comprado da Rhodia por Ncr\$ 1.366.642,20 gerando vários questionamentos populares. A Rhodia Paulínia, conforme já citado, fabricava sal de nylon utilizado na confecção de tecidos Tergal e poliéster. Este subproduto do petróleo, na época, chegava a Paulínia pelas rodovias. Esse dado nos dá indícios de que a instalação da Petrobrás viria ao encontro dos interesses das elites industriais, por favorecer a produção da multinacional que conseguiria a matéria-prima por um custo muito menor, diretamente da refinaria vizinha.

O “protocolo de intenções” encaminhado à Petrobrás em 1969, mostra os seguintes dados populacionais do município:

- Habitantes no perímetro urbano: 2240
- 392 crianças em idade escolar inseridas no sistema educacional e 457 crianças em idade escolar fora dele.
- Habitantes da zona rural : 4249, havendo 753 crianças em idade escolar inseridas no sistema educacional e 441 fora dele.

A análise dos dados aponta para um total de 6.489 habitantes, com 1.145 crianças estudando e 898 não⁹⁸, o que nos dá a justa medida da dificuldade de acesso à escola encontrada pelos filhos dos camponeses.

Logo após o anúncio da escolha do local para implantação da REPLAN, a febre progressista deu seu sinal: desde a emancipação até dezembro de 1967 (portanto, quase 04 anos) deram entrada na Prefeitura Municipal, 417 pedidos para aprovação de plantas residenciais. Porém, de janeiro a julho de 1968 foram

⁹⁷ Em seu Art. 2º, a lei estabelece que “A área de que trata o artigo anterior, será doada para fins industriais, à PETROLEO BRASILEIRO S/A – PETROBRÁS, com o encargo de esta construir, instalar e operar de forma permanente no referido imóvel, uma Refinaria de petróleo. Parágrafo único – a Prefeitura imporá à donatária a obrigação de iniciar a construção, no prazo de 05 (cinco) anos, contados da data da escritura de doação, bem como de concluí-la no prazo máximo de 10 (dez) anos, contados do início da obra”. No art. 4º reza que “É concedida à Petróleo Brasileiro S/A – PETROBRÁS, pelo prazo de 10 (dez) anos, a partir do efetivo funcionamento da Refinaria, isenção de todos os impostos, taxas ou outros quaisquer tributos municipais, inclusive contribuições de melhoria, vigorando tal isenção, mesmo em relação aos tributos que venham a ser criados após a promulgação desta Lei”.

⁹⁸ Protocolo de intenções, Câmara Municipal de Paulínia, 20/09/1969.

requeridas 128 novas aprovações para construção de residências, o que perfaz, em seis meses, o índice de 53% do total dos pedidos solicitados em quatro anos.

Em 1969, a par de uma crescente especulação imobiliária, o número de habitantes do lugar deu um salto de 4.413 em janeiro para 12.297 em dezembro, sendo a população operária formada por 1900 trabalhadores, dos quais apenas 400 residiam no município. Segundo o jornal do ACP de 27/09/1969 quinze novas pessoas por dia, vindas da região e de cidades distantes, chegavam em busca de informações sobre a contratação de trabalhadores para as obras da refinaria.⁹⁹

A zona de Paulínia tem se caracterizado, ao longo do tempo, como de vocação agrícola, com enorme predomínio das atividades primárias e da população rural até os primeiros anos da presente década. A implantação de uma grande indústria química, a partir de 1945, não alterou profundamente a fisionomia do distrito simplesmente porque o grosso de sua mão-de-obra teve que ser recrutado e transportado cotidianamente de municípios vizinhos. No entanto, o impacto presente sobre o crescimento de Paulínia provém da Petrobrás. (...) O crescimento da população de Paulínia está assim previsto oficialmente: 1969 (janeiro 4413 e julho 6909); 1970 (janeiro 12297/julho:16785) 1971 (janeiro 22432 e julho 25484); 1980 (janeiro 28623). (Jornal do ACP. "E a Petrobrás? Vai bem, obrigado!" de 15/02/1968).

Em 20 de maio de 1970, pelo decreto-lei 1105, em consonância com as políticas de repressão e autoritarismo, o presidente da República decretava:

Art. 1º São considerados de interesse da Segurança Nacional, para efeitos do artigo 15, § 1º alínea b, da Constituição, os Municípios de Paulínia e Castilho, no Estado de São Paulo e três Lagoas, no Estado de Mato Grosso. (Senado Federal, 20/05/1970).

A primeira implicação desse ato foi a suspensão de eleições diretas para prefeitos, que passaram a ser indicados pelo Presidente da República a partir de uma lista tríplice elaborada pelo Governador do Estado. O prefeito em exercício (Vicente Amatte, eleito para o período 1969/1973) deveria terminar seu mandato,

⁹⁹ Cf. "Jornal do ACP" de 27/09/1969

quando então um novo seria indicado¹⁰⁰. Convalidando essa política repressora e cerceadora de direitos, bem como objetivando expandir a propaganda ideológica do governo militar, a 17 e 18 de setembro de 1970, foram realizadas exposições do Exército na praça central do município (Expo-ex 1970), além de exercícios de combate ao terrorismo, para uma população atônita e ignorante da manipulação da propaganda e da censura engendradas pela ditadura militar. Em tom ufanista, dizia a nota publicada em 12 de setembro daquele ano.

Nos próximos dias 17 e 18 do corrente, o 5º G Can Unidade do Exército Nacional sediada em Campinas voltará a Paulínia a fim de realizar um exercício de combate à guerrilha urbana e rural, devendo contar com a cooperação da coletividade paulinense. (...) Visa o referido exercício adestrar a tropa para a segurança interna. (...) Está sendo estudada também a possibilidade de ser desenvolvida a ACISO (Ação Cívico Social) uma das missões mais nobres do Exército Nacional, ou seja, a prestação de serviço social, assistência médica e dentária aos menos favorecidos. (Jornal do ACP 12/09/70, p.02)

Num período de grande repressão como o que o Brasil viveu durante a ditadura, essas ações eram comuns nos municípios considerados área de segurança nacional. O mesmo periódico, na semana seguinte, assim reportava o resultado do exercício de repressão a “terroristas” que, na simulação tentaram “assalto a bancos, seqüestro do prefeito, explosões na REPLAN e na Rhodia,

¹⁰⁰ Essa novidade não foi bem aceita pelos munícipes que haviam escolhido apenas dois prefeitos até então. No dia 03 de fevereiro de 1973, quando da saída do prefeito Amatte, houve um tumulto em frente e nos corredores da Prefeitura, “gerando um conflito que terminou em pancadaria que só não tomou maior vulto dada a interferência de muitas pessoas presentes que passaram a atuar ‘no deixa disso’ e da polícia local, chefiada pelo delegado Paulo Garcês Novaes” (Jornal do ACP de 11/02/1973). Sobre o prefeito nomeado, assim se pronunciava aquele órgão da imprensa na mesma oportunidade: “Novos Governantes – O segundo e último prefeito eleito foi o sr. Vicente Amatte, cujo cargo transmitiu ao dr.Reinaldo Calil no dia 1º de fevereiro, depois de ter sido nomeado pelo governador Laudo Natel com a aprovação do Presidente Emílio Garrastazu Médici. O novo prefeito chegou com vontade férrea de trabalhar pelo povo de Paulínia. Advogado tarimbado nas lides forenses de Campinas, o dr.Calil sempre acompanhou *de perto* (grifo nosso) o crescimento de nossa cidade, principalmente como sub-chefe da Casa Civil para Assuntos dos Municípios, no Palácio dos Bandeirantes e, *como amigo particular do Governador* (grifo nosso) reúne condições importantes para dar a Paulínia obras de elevado alcance sócio-econômico. Com área de 144 km² Paulínia conta com 15.000 habitantes, 3730 eleitores)”

detonação de dinamite na ponte sobre rio Atibaia e envenenamento da água dos reservatórios” (Jornal do ACP 19/09/70, primeira página).

... o coronel Rubens Resstel discorreu sobre o significado dos treinamentos que seriam realizados na cidade, frisando ser o objetivo principal o entrosamento entre as forças civis e militares através de novos exercícios de combate à guerrilha urbana. Esses exercícios fazem parte de um programa pré-estabelecido que visa construir uma base sólida de segurança para que o país, imune à perturbação de sua ordem interna, possa partir decididamente para alcançar o progresso cada vez mais crescente. (...) De toda a movimentação surgiram os primeiros resultados com a prisão de três “terroristas”, que portavam interessantes mensagens e pertenciam ao grupo Netuno (...) À tarde, eram capturados os últimos desordeiros após o que a tropa deixou a cidade livre dos perturbadores. (Jornal do ACP 19/09/1970, p.04).

No setor educacional, podemos destacar, em 70, que os exames de “Admissão ao Ginásio” apresentaram 60% de aprovação entre os candidatos inscritos, índice considerado excelente,

que representa um dos mais altos de todo o Estado. Dos 464 alunos inscritos, 79 deixaram de comparecer, submetendo-se, por conseguinte, aos exames 385 candidatos. Dêstes, 230 lograram obter aprovação, atingindo aquele índice, que é altamente expressivo para a nossa população. (Jornal do ACP *Admissão ao Ginásio excelente em Paulínia* 05/12/70, p.02).

Porém, em 16 de junho daquele ano, os jornais dão conta da preocupação do Estado com o número de vagas para o exercício seguinte:

As autoridades estaduais prevêem uma demanda de vagas para o ginásio no próximo ano que poderá duplicar em relação ao corrente ano. Urgentes medidas se impõem portanto, por parte daquela pasta, (...) visando garantir vagas para todos os alunos aprovados nos exames de admissão. Este é um alerta que o jornal do ACP faz com antecedência suficiente para que as necessárias providências sejam tomadas, de modo a permitir que toda a população estudantil que pretende ingressar no curso secundário em nossa cidade,

tenha as condições primárias de estudo. (...) Na zona rural, no bairro de João Aranha, a prefeitura adaptou uma sala pertencente ao prédio da igreja onde funcionará mais uma classe no período noturno (Jornal do ACP 16/06/1970, p.01).

Tranqüilizando a população sobre a possível falta de vagas, publicava o Jornal do ACP em 11 de julho “*Em 71 não faltará (sic) vagas no Ginásio de Paulínia*”, informando que a Prefeitura Municipal havia celebrado um acordo com a secretaria estadual de educação, através do qual o prefeito se comprometera a construir mais três salas de aula, além de proceder à doação de um terreno para a construção de um prédio escolar.

No próximo ano, a população estudantil vai duplicar em relação ao atual. O problema, entretanto, que poderá surgir com referência ao número de vagas, já está sendo enfrentado pelo prefeito para garantir escola para todos. O curso preparatório ao ginásio de Paulínia possui 800 alunos aproximadamente. Dêstes, 450 já se inscreveram para os exames de Admissão a se realizarem no mês de dezembro. Os demais, embora freqüentando o nosso curso, se inscreveram em estabelecimentos de Barão Geraldo e de Campinas, tendo em vista a facilidade de locomoção àqueles que residem em Betel e na Rhodia. (Jornal do ACP 11/06/1970, p.01) .

O panfleto comemorativo ao aniversário da emancipação do município traz uma mensagem do prefeito aos munícipes com o sugestivo título: *A Educação é minha prioridade*. Porém, numa análise mais aprofundada, podemos claramente perceber que a prioridade era servir aos interesses da Replan já que os cursos criados visavam ao atendimento da necessidade de mão-de-obra especializada, propondo, ao lado da escola regular, a oferta de cursos para pedreiros e operadores de indústrias químicas.

A Educação tem tido prioridade na pauta de trabalhos do Prefeito Municipal, não descurando, porém, dos demais setores, onde se desenrola normalmente o programa de ação estabelecido. O muito que o prefeito Vicente Amatte fez pela Educação em Paulínia foi o

bastante para que as autoridades afetas a esse campo se congratulassem com o alcaide. Com efeito, não demorará muito tempo e este Município será um dos que apresentarão maior índice de escolaridade e, em conseqüência lógica, menor índice de analfabetos. (...) Novos cursos encontram-se abertos na cidade, à espera que os interessados façam suas inscrições. São eles: madureza, preparatório ao ginásio e mão-de-obra especializada para pedreiros, mestre-de-obras, preparatório para indústrias químicas, cursos noturnos de desenho mecânico, eletricitista instalador, ajustador, torneiro mecânico e soldador elétrico (Jornal do ACP 28/02/1970, p.01)

A crescente preocupação com a educação municipal de faz sentir pela quantidade de notícias veiculadas no jornal local, que passam a ser constantes e em número crescente a partir de 1971. Em 5 de setembro daquele ano, anunciava o prefeito Amatte, através do ACP que, em parceria com a secretaria estadual de educação, havia sido aprovada a construção do

segundo Grupo Escolar de Paulínia, com 10 salas de aula, já está sendo construído no Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira, obra de Cr\$ 550.000,00 e totalmente assumida pela prefeitura, não esperando que o Estado o fizesse dado o caráter de urgência que se apresenta em face do problema da crescente demanda escolar. (Panfleto distribuído pelo prefeito Vicente Amatte em comemoração ao aniversário da Independência do Brasil – 05/09/1971)

Segundo dados constantes na notícia, ratificados na pesquisa elaborada junto à Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas, em 1970 havia 700 alunos cursando o ginásio, em dois turnos (vespertino e noturno). No ensino primário estadual havia 2050 alunos matriculados em escolas mistas, tanto na zona urbana quanto rural. Mantidos pela prefeitura havia ainda o curso Supletivo de Recuperação “que se destina aos que não concluíram o curso primário e necessitam habilitação para o ensino médio.” Havia 320 alunos inseridos na suplência municipal, sendo que, no final do ano, 81 desses alunos permaneceram na Suplência dando continuidade ao curso primário e 195, diplomados, foram

encaminhados ao curso ginásial. Anunciava o prefeito, na mesma ocasião, a criação do curso de Madureza,

atingindo uma faixa que não pôde estudar regularmente e até então marginalizada do processo educativo. Prepararam-se para o artigo 99 uma centena de alunos. Antecipando-se ao MOBREAL, a PMP fêz funcionar em 1969, três classes de alfabetização de adultos e no final desse mesmo ano foram entregues certificados de alfabetização para quase uma centena de alunos. Deve (sic) ser inaugurado ainda neste ano os Cursos de Iniciação Profissional para que o aluno tenha, além da alfabetização, os conhecimentos complementares de uma profissão. (Encarte Comemorativo ao aniversário da Independência do Brasil - Empresa Jornalística Jornal do ACP, 07/09/1971).

Levando em consideração que a lei de reforma do ensino médio, número 5692/71 havia sido promulgada em 11 de agosto de 1971 e que objetivava principalmente subordinar o ensino às necessidades do mercado de trabalho, a profissionalização do ensino médio passou a ser obrigatória, o que, em Paulínia, vinha totalmente ao encontro do novo perfil que a cidade começava a traçar.

Em 6 de maio de 1972, anunciava o Jornal do ACP que o presidente Médici estaria pessoalmente na inauguração da Refinaria do Planalto, assegurando que era “enorme a expectativa pela presença do mais alto mandatário do país”. Ainda como parte da mesma notícia, o articulista assegura que a visita do Presidente traria “a euforia ao rosto de cada cidadão” não só pela presença mas principalmente porque “sua presença entre nós representa a inauguração oficial da Replan, marco definitivo de nosso progresso”. (Jornal do ACP 06/05/1972 p. 01). A notícia pressupõe a satisfação da população com a nova empreitada, dizendo que

Com a Replan, Paulínia tornou-se, de um município quase que desconhecido, numa cidade citada em todos os pontos do território nacional. Com ela, começaram a chegar à cidade, as grandes empresas de petróleo e da petroquímica, ampliando seu parque industrial e criando novos empregos, novas oportunidades de progresso *para todos* (grifo meu). Expandiu-se seu comércio, duplicou-se seu perímetro urbano, ampliaram-se as construções. A presença da Petrobrás na cidade transformou não só Paulínia e seus moradores, mas refletiu imediatamente na vida de uma

dezena de cidades de sua zona de influência. Principalmente Campinas, pois, possuindo uma infra-estrutura capaz de servir de suporte às necessidades da nova refinaria, tais como transporte, moradias, comércio especializados (sic) acabou ganhando para si considerável parte das vantagens econômicas desse importante empreendimento (idem. p.01)

Essa reportagem de tom ufanista e cunho subjetivo, publicada na primeira página em manchete espetacular, termina, embora em tom épico, com a informação de que a comunidade “continua sua luta para criar aqui condições mínimas necessárias para sorver todos os benefícios que a Replan trouxe e continuará trazendo ao município”. Ou seja, a comunidade não estava minimamente preparada para a grande ruptura que a implantação significava. Também não conseguia assimilar com rapidez os processos de desapropriação de terras, a especulação imobiliária e a nova realidade sócio-econômica criada com essa implantação, mostrando que o progresso, a euforia e os benefícios não foram *para todos* como afirma a reportagem. A Petrobrás, desde o anúncio de sua instalação, desapropriou partes significativas de pequenas e grandes propriedades agrícolas para a construção da estrada de ferro (FEPASA) e dos oleodutos necessários para o transporte da matéria-prima a ser refinada, muitas vezes à revelia dos proprietários, que acabavam cedendo por falta de argumentos e pela influência dos detentores do capital.

Tava bom lá, tinha um alqueire de terra, nós plantamos mandioca, tínhamos cem cabeças de galinha que em pouco tempo eu criei. Estava tão bom! (...) Eu falava pra eles (representantes da empresa Camargo Correia) ‘passa pra lá’ ‘Não. Foi marcado aqui mesmo’. Era no meio da casa. Tinha uma tulha grande onde faziam baile... eles pagaram muito pouco. Por tudo aquilo eles deram trinta mil, não sei quanto era naquele tempo.É, passou a linha do trem e eu não fui mais lá. Eu peguei um ódio tão grande que não fui mais lá. Quando passou essa linha de trem que carregava o petróleo... depois passou uma tubulação no meu sítio e depois outro trem. Eu fiquei muito triste porque estava tão bom lá e eles iam derrubar tudo. E de noite, as máquinas roncavam e vinham em cima da casa (...) aí vieram e eu fiquei doente e não dormia de noite, eu olhava pras galinhas minhas...(MAZIERO, SOARES, 1999, p. 118).

No dia 12 de maio de 1972 foi publicada uma edição especial do jornal do ACP, dedicada à inauguração da Replan com a presença do Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici. Pela manchete, soubemos que o presidente “tocou o solo paulinense às 10 horas” e que “sob a égide de uma administração séria e capaz, a cidade ganhou novas ruas, novos parques e jardins, novas escolas, novas casas. E segue seu destino pré-fixado em direção ao amanhã, marcada pelo signo de um progresso que, agora, não pára mais!” (Jornal do ACP 12/05/72, p.01).

Ironicamente, no rodapé da primeira página do mesmo jornal, uma nota alerta os proprietários rurais sobre a necessidade de recadastramento pois, segundo informações contidas ali, o Governo Federal, de posse desses dados, poderia “promover uma política agrária satisfatória”, o que, até nossos dias, ainda não se concretizou.

A construção da Petrobrás durou mil dias, um número emblemático, já que dois anos e duzentos e setenta dias não soaria bem aos ouvidos da imprensa que noticiava os “mil dias” como um recorde, uma ousadia, levando-se em consideração as proporções físicas da refinaria.

O valor estimado para a construção foi de Cr\$ 457.500.000,00 conforme dados da assessoria de imprensa da REPLAN.¹⁰¹

Interessante notar que já no dia 26 de junho de 1972, a manchete do Jornal do ACP alardeava um dos graves problemas que permanece até hoje, advindo da instalação de indústrias químicas e petroquímicas na área do município: a poluição.

Sensível aos reclamos da população – principalmente dos munícipes cujas propriedades agrícolas estão próximas às margens do rio Atibaia – sobre o problema da poluição da água e do ar, o prefeito Vicente Amatte reuniu, na 4ª feira, no salão nobre da Prefeitura, referidos moradores ouvirem a palavra dos representantes do FESB (Fomento de Saneamento Básico) e da SUSAM (superintendência do saneamento ambiental) sobre as medidas que, por parte dos poderes públicos vêm sendo tomadas, para que, dentro do mais breve tempo possível, Paulínia volte à normalidade (Jornal do ACP, 26/06/1971, p.01)

¹⁰¹ conforme site www.petrobras.gov.br, (12/08/2003).

O problema foi se agravando, a ponto de, em 1973, ser atribuído êxodo populacional devido à insalubridade do local causada pela poluição.

através de indicação aprovada por unanimidade do legislativo paulinense, o vereador Fávero abordou o angustiante problema da poluição do ar em Paulínia, promovida pelas indústrias sediadas em seu território. Argumentando que o forte odor obriga muitas vezes as pessoas a se levantarem em altas horas da madrugada abrindo portas e janelas, o edil afirmou que 'além de constituir-se em sério perigo à saúde de nossas crianças, mulheres e velhos, tal fato tornou empecilho para que novos habitantes fixem residência em Paulínia, promovendo ainda verdadeiro êxodo de muitas famílias que partem em busca de lugares mais saudáveis'. (Jornal do ACP 14/08/1973, p.01).

Os recentes acontecimentos envolvendo a Shell Química S.A e os moradores do *Recanto dos Pássaros*¹⁰², mereceu atenção da mídia internacional

¹⁰² A indústria anglo-holandesa Shell Química, vizinha do bairro Recanto dos Pássaros, fabricou agrotóxicos organoclorados em Paulínia, entre 1975 e 1993, contaminando o lençol freático do rio Atibaia com aldrin, endrin e dieldrin. Três vazamentos destes componentes químicos foram oficialmente registrados durante os anos de produção. A comercialização destes produtos foi completamente proibida a partir de 1998. Hoje os "drins" também são banidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) por estarem associados à incidência de câncer e a disfunções dos sistemas reprodutor, endócrino e imunológico. Em 1994, quando a Shell estava prestes a vender a área para a Cyanamid, foi realizado um levantamento do passivo ambiental da unidade para que a transação fosse concluída. Foi identificada uma rachadura numa piscina de contenção de resíduos que havia contaminado parte do lençol freático. A Shell construiu então uma estação de tratamento para processar a água, mas não admitiu qualquer contaminação com drins, nem vazamentos para fora do seu terreno. Em 1996, a Shell encomendou dois laudos técnicos sobre a contaminação do lençol freático fora da área da empresa aos laboratórios do Instituto Adolpho Lutz (SP) e Lancaster (USA). O laboratório brasileiro não detectou a presença de drins na água do subsolo, mas o norte-americano sim. A Shell alegou que o resultado era "falso positivo". Na época, a Cetesb recolheu, pela primeira vez, amostras de poços e cisternas do bairro, que foram analisados pela própria Cetesb, e por mais dois laboratórios, um contratado pela Shell e outro pela Prefeitura de Paulínia. Os exames constataram a presença de dieldrin na água. Em dezembro de 2000, novas amostras coletadas comprovaram a contaminação da água dos poços com níveis até 11 vezes acima do permitido na legislação brasileira. Diante de tais resultados, pela primeira vez a Shell admitiu ser a fonte da contaminação das chácaras do Recanto dos Pássaros. Na mesma época, foi confirmada a existência de quatro aterros clandestinos dentro da fábrica, onde a Shell depositava cinzas do incinerador e resíduos industriais. A Prefeitura de Paulínia contratou o laboratório da Universidade Estadual Paulista (Unesp) para realizar exames nos moradores do bairro. Divulgados em agosto de 2001, estes indicaram que 88 moradores apresentaram intoxicação crônica, 59 tumores hepáticos e da tireóide e 72 contaminados por drins. Das 50 crianças avaliadas, 27 manifestavam contaminação crônica. A empresa contestou tais resultados, que considerou inconsistentes e incompletos. Em dezembro de 2001, a Justiça de Paulínia determinou que a Shell removesse os moradores das chácaras do Recanto dos Pássaros, bem como garantisse os tratamentos médicos. Na

pela degradação do meio ambiente, mostrando que a “normalidade” ainda não foi reencontrada.

Em 1971, dados da Prefeitura apontam para 978 alunos matriculados no curso ginásial, sem informações adicionais sobre o número de alunos em outros níveis de ensino.

Com o aumento da oferta de emprego às mulheres, advindos principalmente do surgimento de empresas prestadoras de serviços às indústrias, nas áreas de limpeza, lavanderia e alimentação, houve a necessidade de instalação de unidades de educação infantil que atendessem a essa demanda formada por filhos de operárias. Em 06 de março de 1971 o município inaugurou um “Parque Infantil” no Bairro São Bento e outro no Bairro João Aranha “onde as crianças dos 4 aos 7 anos de idade terão horas agradáveis de entretenimento e educação em convivência sadia.” (Jornal ACP de 06/03/1971).

Interessante notar que os pré-requisitos para a matrícula oficializavam a exclusão social e a de deficientes quando estabelece que apenas poderiam se matricular

d) crianças que apresentarem condições satisfatórias de saúde, comprovadas por atestado médico expedido pelo Setor do Pronto Socorro e Assistência Médica do Município. e) É necessário que a criança não tenha sofrido pena de exclusão definitiva e também que a criança não tenha necessidade de acompanhante para participar das atividades do parque infantil.(op.cit, p. 01)

Finalmente, em 1973 foi inaugurado o Colégio Estadual de Paulínia, com a instalação oficial do curso Colegial. Fechava-se o ciclo de escolarização básica após sete anos da emancipação política do município.

Na manhã de ontem foi oficialmente inaugurado o Centro Educacional de Paulínia – Colégio Estadual, com a presença do professor Zeferino Vaz, reitor da Universidade Estadual de

seqüência, a Shell começou a comprar propriedades dos moradores. A empresa já adquiriu 32 das 66 chácaras, sendo que 166 moradores já se mudaram. www.greenpeace.com.br (acesso em 01/02/2004).

Campinas, representando o Governador Laudo Natel (...) em convênio firmado entre o Estado e a Prefeitura Municipal. A capacidade do prédio é para 2.000 estudantes em dois períodos (Jornal do ACP 31/05/1973 p.01)

Analisando a propaganda ideológica manipulada pelo governo via imprensa, pudemos verificar que a população era levada a acreditar nas possibilidades de progresso, empregabilidade e benefícios econômicos trazidos pela instalação da refinaria em detrimento do cotidiano que até então se apresentara. O artigo *O Poder do Petróleo*, foi publicado no periódico *Atualidades do conselho nacional do Petróleo*, n. 23, assinado por I.S.G. Num estilo fabuloso de histórias infantis, há a referência irônica ao tempo anterior à instalação da Replan, tratando em tom épico o período posterior, desprezando todas as atividades estranhas à industrialização:

A cidade de Paulínia era um logradouro calmo. Vivia a sua vidinha pacata, de província, acariciava seus quatro mil habitantes e dela quase ninguém falava nem se lembrava mesmo. Um belo dia (há sempre um belo dia no sentido histórico das cidades), em princípio de 1969, o Conselho Nacional do Petróleo autorizou a Petrobrás a construir uma Refinaria de porte grande em seu planalto. O acontecimento *como é óbvio* (grifo nosso) eclodiu efusivamente em Paulínia. Contribuiu para uma mudança radical nos costumes econômicos e sociais da cidade. (...) O surto progressista chegou da noite para o dia! Em menos de 3 anos, a então cidadezinha sossegada que contava 4 mil habitantes, passou para 15 mil! Tornou-se, em pouco tempo, a segunda renda "per capita" de todo o país. (...) Era preciso correr contra o tempo, pois, segundo previsões, Paulínia terá em 1974, cerca de 50 mil habitantes. Resultado: a cidade, hoje, com 15 mil habitantes, tem água para 30 mil, colhida em nascentes próprias (...) 85% das casas possuem esgoto e os demais 15% terão ainda este ano. 85% das ruas são asfaltadas e 100% das ruas e avenidas são iluminadas por vapor de mercúrio. Mas não é só. Nestes dois anos a cidade já conseguiu 7 médicos, 47 professoras, um ginásio noturno, um grupo escolar, 4 escolas isoladas, 5 parques infantis, corpo de bombeiros e um Centro de Saúde que receberá alunos da Universidade Estadual de Campinas. Desde que a grande refinaria começou a funcionar, Paulínia se transformou. Ficou rica e desejada como as grandes cidades (...). Este é, pois, o milagre alcançado pela Petrobrás. É o

poder do petróleo, irresistível e incomensurável. (Atualidades do C.N.P. , 23, 1972, p.12).

Na tentativa de alienação dos leitores, o jornalista trata-os como crianças que, ao serem embaladas pelo lado bom da história, não refletem sobre seu contraponto: a questão do aumento da poluição, da violência urbana, da disparada dos preços da terra gerando uma verdadeira guerra fundiária e da implantação do capitalismo industrial que aprofunda ainda mais o abismo entre as classes sociais. Ao afirmar que “o surto progressista chegou da noite para o dia” remete os leitores à corrida do ouro na Califórnia, em que a “terra das oportunidades” se colocava a todo aquele que quisesse trabalhar, oferecendo riqueza fácil a todos, convalidando o discurso liberal tão em voga na época.

Durante todo o ano de 1972, em notícias veiculadas no Jornal do ACP, empresas de Engenharia e Projetos, Distribuidoras de veículos, implementos agrícolas e prefeituras da região congratularam-se com a Petrobrás (não com o município) pela instalação da refinaria em Paulínia. Na maioria das edições, o jornalista faz referência ao aumento populacional intenso por que passa o município, destacando a necessidade e facilidade de alugarem-se residências para trabalhadores e empresas que chegavam com o objetivo de trabalhar na construção e, depois, efetivarem-se na própria refinaria.

Com relação à mobilidade espacial da população no período 70-80, Baeninger (1996, p.70) levantou, em seu trabalho, dados que mostram um movimento migratório desencadeado a partir da região metropolitana de São Paulo em direção ao interior, constituindo-se numa verdadeira interiorização populacional. Essas “trocas populacionais” fenômeno de ocupação de espaços interioranos, estão diretamente relacionadas a transformações ocorridas na base da estrutura econômica paulista. Na região de Campinas, entre 1960 e 1980, a taxa de crescimento populacional cresceu de 4,7% (anos 60) para 6,2% no início da década de 70 e 7,3% no final da mesma década (BAENINGER, 1996, p.75)

O censo demográfico de 1970 da FUNDAÇÃO IBGE aponta que Paulínia tinha 10.708 habitantes no final daquele ano, sendo que 90,41% desse crescimento

foi atribuído ao processo migratório, apresentando um total de 6.732 habitantes não naturais (62,87%). Em 1980, a população era de 20.755 com crescimento absoluto de 10.047 habitantes (3.283 vegetativo e 6.764 migratório). Esse fato reflete a característica mais marcante do município, a de “cidade-planejada” para a instalação do pólo petroquímico. No final da década de 80, o número de habitantes não-naturais era de 14.549, número que representava 70,10% da população total (BAENINGER, 1996). Na virada do século XX, os habitantes não-naturais perfazem o total de 93,7%.

O movimento migratório urbano-urbano foi mais expressivo nos municípios com forte presença de indústrias e agroindústrias e naqueles com acentuada presença de migrantes, como Sumaré, Santa Bárbara D'Oeste e Paulínia. Essa tendência crescente de movimentos migratórios urbano-urbano refletiu, indiscutivelmente, as alterações ocorridas na estrutura produtiva do Estado e, conseqüentemente, da região. (op.cit. p.75)

A urbanização crescente gerou, conseqüentemente, a transformação da mão-de-obra rural, uma vez que o complexo industrial permitiu que os trabalhadores oscilassem entre o mercado de trabalho rural e o industrial não-qualificado. Enquanto os dados de Baeninger (1996) mostram que em outros municípios a migração foi inserida, basicamente, nas atividades de baixa qualificação profissional, como as da construção civil e de serviços, os deslocamentos para Paulínia pareceram envolver grupos sociais distintos, atraídos especialmente pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho industrial propiciado tanto pela própria refinaria quanto pelas empresas que se criaram (ou desenvolveram) em função dela, como distribuidoras de gás, óleo e gasolina, tanques e implementos para caminhões e outras. A necessidade de alfabetização e de prosseguimento de estudos dessa demanda advinda por causa da Petrobrás, forçou a criação de cursos supletivos, municipais ou federais. Assim, para o ano de 1974, temos que:

A rede municipal de ensino é integrada por duas escolas de 1º grau urbanas, onde estão matriculados 900 alunos aproximadamente; 17 escolas isoladas, com 500 alunos; 6 parques infantis com 350 crianças grande parte freqüentando o período integral; curso supletivo de 1º e 2º graus com 180 alunos aproximadamente. Quanto ao Mobral, funcionaram 16 classes no ano passado e 11 em 1974 com matrículas num total de quase 500 alunos. Do curso de Educação Integrada (2º fase), 18 classes funcionaram nos últimos dois anos freqüentadas por 350 alunos. Um Posto Cultural do MOBREAL vem funcionando regularmente para atender às necessidades de alunos e formados. Nova unidade de 1º grau será construída brevemente nas proximidades do novo núcleo residencial conforme projeto já contratado. (Jornal do ACP 28/02/1974 p. 02).

O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pela lei 5370 de 15/12/1967, iniciou suas atividades apenas em 1970. Inicialmente objetivando a alfabetização de pessoas acima de 15 anos, a partir de 1974 foi autorizado a alfabetizar também a população entre os 09 e os 14 anos. Estabelecendo convênios entre Estados e municípios, o MOBREAL transferia recursos para contratação de pessoal, aluguel de prédios e outras despesas. Em Paulínia, não há dados sobre o número de pessoas alfabetizadas pelo MOBREAL. Os documentos relativos a esse programa dão conta apenas dos nomes dos professores, seu local de atuação e, sem nenhuma organização sistemática, alguns dados relativos à matrícula de determinadas turmas, o que inviabiliza um estudo mais aprofundado sobre sua atuação junto ao município.

Em 1974, a quantidade de escolas em Paulínia começa a crescer em ritmo acelerado, com reformas de vários prédios escolares mais antigos e concessão de transporte para alunos da zona rural. Ocorreu, ainda, a construção de um moderno Grupo Escolar no Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira, com 10 salas de aula. Também foi

entregue aos estudantes do bairro santa Terezinha o prédio da Escola Mista, que conta inclusive com campo de recreação.(...) Só em 70 e 71, quinhentos alunos passaram por esses cursos, mostrando a eficiência dos mesmos na promoção da pessoa humana. (...) Mais de 1000 alunos se beneficiaram do curso de

preparação ao Ginásio, mantido pela Prefeitura de Paulínia. Mesmo antes do MOBRAL a Prefeitura fazia funcionar 3 classes de alfabetização de adultos. Um total de 612 alunos foi beneficiado com a medida de alto alcance social . Finalmente o Ginásio Estadual pôde funcionar em seu prédio próprio, inclusive atendendo a 130 alunos no período noturno. (Jornal ACP, 28/02/1974 p. 02).

Em fins de novembro de 1974, por iniciativa da diretoria municipal de educação foi proposta uma reforma no ensino de 1º grau em Paulínia. Há uma ata de reunião datada de 23 de novembro daquele ano entre a diretora da divisão de educação municipal, membros do serviço de orientação pedagógica da 2ª Delegacia de ensino de Campinas e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Acompanhada da psicóloga Ana Maria Novaes (...) a profª. Edna Vosgrau, Diretora da Divisão de Educação e Saúde da Prefeitura Municipal de Paulínia reuniu-se ontem com elementos do serviço de orientação pedagógica da 2ª DEB de Campinas e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A reunião, a primeira com representantes das referidas entidades, teve como objetivo principal iniciar os entendimentos sobre a reforma do ensino de 1º grau no município. O projeto contará, durante esta semana, com assessoria da Drª. Íris Lerou, coordenadora chefe do Departamento de Educação para a Saúde e Vida Familiar, do Centro de Aperfeiçoamento e Investigação Pedagógica do Ministério da Educação do Chile e membro da oficina sanitária Pan-americana da Organização Mundial da Saúde, que se encontra visitando Paulínia, um dos cinco centros demonstrativos do Brasil, de programas de saúde com participação da comunidade. Ao final da reunião, ficou decidido que a implantação da referida reforma terá, como ponto de partida, a escola mista do Bairro João Aranha (...) (Jornal do ACP 23/11/1974)

Embora a equipe tenha determinado a implantação do projeto piloto na escola mista do bairro de João Aranha, os resultados do empreendimento não foram, infelizmente, registrados, já que o projeto nos parece bastante inovador para a época.

A lei municipal 487/75 e o decreto 826/75 promulgados em 05 de julho de 1975 trazem uma mudança importante na história da educação paulinense. Esses preceitos legais autorizam o executivo a conceder bolsas de estudos a quarenta estudantes de cursos de níveis superior e técnico, residentes no município, destinando para tal fim uma verba de Cr\$ 131.224,00. Esses instrumentos legais serão a primeira redação de um benefício que se estenderá ao longo de mais de 30 anos, sendo revogado apenas no ano de 2003, quando mais de 15.000 estudantes haviam concluído o curso superior através do programa municipal de Bolsas de Estudos. Em 06 de setembro de 1975 foi inaugurada mais uma escola de 1º grau, no bairro Santa Cecília, com quatro salas de aula (capacidade para 35 crianças cada) além de área administrativa, quadra de esportes, biblioteca e sala para atendimento psicopedagógico. Porém, a população ainda continuava preocupada pelo excessivo número de crianças sem vagas. Devido a essa preocupação, o prefeito fez publicar uma nota tranquilizando a população: *Paulínia terá mais salas de aula*

No próximo ano, Paulínia terá mais uma escola de 1º grau (...) tal medida virá atender à grande demanda de vagas que, segundo levantamentos realizados, ultrapassa em muito a capacidade dos estabelecimentos de ensino, quer municipais, quer estaduais. Com isso, ainda, haverá a possibilidade de vir o Grupo Escolar “Dr. Francisco de A. Mascarenhas” passar a funcionar em apenas dois períodos com quatro horas de aulas diárias, em vez de três períodos como acontece hoje.

Analisando os dados coletados em nossa pesquisa (nos arquivos da Prefeitura Municipal, da Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas, da Escola Estadual Gal. Porphyrio da Paz e em notícias do Jornal do A.C.P), temos o seguinte quadro sintético sobre a educação paulinense:

Ano	Nº de escolas	Alunos Ed.infantil	Alunos primário	Alunos ginásio	Alunos colégio	Alunos Suplência	Alfab. de adultos	TOTAL Geral
1949	1	00	199	00	00	00	NC	199
1950	1	00	188	00	00	00	NC	188
1955	1	00	217	00	00	00	NC	217
1960	1	00	304	00	00	00	NC	304
1970	8	00	2.050	700	00	415 *	NC	3.165
1975	23	499	1.400	978	096	547	560	4.120
1980	35	1.522	4.104	1.173	161	944	743	8.647
2003	71	5.056	10.288 1ª a 8ª séries	-	5.554	1.936	464	23.298**

FONTE : Arquivos da Prefeitura Municipal, da Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas, da E.E. Gal. Porphyrio da Paz e Jornal do A.C.P.

* Em 1970 a “suplência” correspondia ao primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, ao programa de alfabetização de jovens e adultos (municipal), nos moldes do MOBRAL, que era um programa federal. A nomenclatura mudou a partir de 1975, quando então “suplência” passou a designar alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e da 1ª a 3ª séries do ensino médio, cursadas em 2 anos e um ano e meio, respectivamente.

** Se incluirmos aqui os alunos do ensino superior, divididos entre as três instituições (duas privadas e uma municipal) instaladas no município¹⁰³ além dos alunos matriculados na educação profissionalizante¹⁰⁴, que atendem a 1.500 e 503 alunos respectivamente, este total passa para 25.301 alunos matriculados, com 76 unidades escolares.

Analisando o quadro, percebemos que o crescimento entre os anos de 1949 e 1950 sofreu um decréscimo de 5,5%. Cinco anos depois (em 1955), o aumento foi de apenas 29 crianças, o que representa 15% do quinquênio anterior. Entre 55 e 60, embora o índice de crescimento represente 40%, os números mostram um crescimento absoluto de 87 crianças.

¹⁰³ Universidade São Marcos e FACP – Faculdade de Paulínia, da rede privada e a FUPPESP – Fundação Políticas Públicas e Ensino Superior de Paulínia

¹⁰⁴ As escolas profissionalizantes do município, ambas ligadas à rede municipal são a ETEP – Escola Técnica de Paulínia e CEMEP – Centro Municipal de Ensino Profissionalizante.

Até a década de 60, portanto, o crescimento era vegetativo, com períodos inclusive de diminuição no número de alunos. Em 70, quando a Refinaria ainda não se instalara mas quando novos habitantes chegavam para trabalhar nas obras da construção, há o aumento súbito, com crescimento de 804% no ensino fundamental (ensino “primário” + “ginasial”) . Ainda o início das atividades dos cursos supletivos demonstra o interesse de uma população adulta em busca da escolaridade. Se fizermos um comparativo entre o número total de alunos da cidade, teremos o crescimento de 941% (entre 1960 e 1970). Se essa análise, porém, for estendida para os dados comparativos entre os anos de 1960 e 1975 (logo após a instalação da Replan), o índice sobe para 1242% (de 304 para 4080 alunos).

Com relação à análise do aumento no número de escolas chegamos a 700% (01 unidade até 1960, para 08 em 1970). Se compararmos o período anterior (1960) com o período imediatamente posterior à instalação da Replan (1975), o índice de crescimento no número de unidades escolares atinge a incrível cifra de 1.900% (de 01, até 1960 – para 23 em 1975).

Fica evidente ainda que, a partir da década de 70 do século XX houve um aumento significativo no número de matrículas, no número de escolas abertas e na organização do sistema escolar municipal, que se volta para a formação de operários para as diversas indústrias que se implantam no município. Esse crescimento acompanha o deslocamento da economia agrária para a industrial.

Na busca de fontes primárias nas escolas de Paulínia, pudemos inicialmente constatar que as alterações determinadas pela nova realidade são além da numérica, alterando-se também o interesse pelo incremento e diversificação dos cursos, o número de vagas oferecidas, mudanças significativas no programa escolar e da demanda, extinção e inclusão de disciplinas que pudessem favorecer o preparo para o sistema ocupacional, reorganizações curriculares, incremento na divisão do trabalho pedagógico e inclusão de professores da cidade.

A industrialização pesada trouxe novas feições ao município, produzindo uma estrutura social complexa. Se nos anos 60, com o avanço da industrialização, o crescimento urbano era exaltado pela imprensa e pelas autoridades públicas, a

partir dos anos 70 a ocupação e o uso do solo, fazendo parte da articulação de interesses públicos e privados acentuaram a especulação imobiliária. A COHAB e a Caixa Econômica Federal propiciaram a implantação de núcleos habitacionais que contribuíram para dotar de novos contornos a ocupação urbana em Paulínia. Esse movimento e desconcentração industrial rumo ao interior, verificada no estado de São Paulo na década de 70, de acordo com Cano (1988) se deram especificamente em função da implantação de refinarias de petróleo¹⁰⁵ nas regiões de Campinas e de São José dos Campos. Manifestando-se Baeninger (1996) sobre esse mesmo assunto, temos que

o processo de desconcentração das atividades industriais em direção à área interiorana, de modo geral, resultou da combinação dos seguintes fatores: forças endógenas, que possibilitaram a redinamização dessa área a partir da aplicação de capitais nacionais e internacionais. (Baeninger, 1996, p. 65).

As taxas de crescimento da população local nos anos 70 a 91, comprovam esse aumento população promovido pela migração. Comparando-as com os índices do Brasil, do Estado de São Paulo e da região de Campinas. Claramente se verifica que os índices de Paulínia são os maiores. Fonte: IBGE (2000):

Anos	População total (Mil Habitantes)			Crescimento Anual - %	
	1970	1980	1991	70/80	80/95
Brasil	93.165	119.002	146.917	2,48	1,93
Est. São Paulo	17.771	25.040	31.546	3,49	2,12
Região Campinas	770	1.407	2.030	6,21	3,39
Paulínia	10	20	42	6,84	5,29

Finalizando, dados do SEADE mostram que a população de Paulínia ao final de 2003 era de 56.787 habitantes, sendo 565 na zona rural e 56.222 na urbana, ou seja, 98,9% da população. A taxa de crescimento anual era de 3,54% e a de urbanização de 99,07%. A densidade demográfica era de 9,966 habitantes por

¹⁰⁵ O estudo *Organização regional: grande São Paulo, Campinas e Santos – proposições e fundamentos* (EMPLASA, 1990) analisa os grandes eixos da expansão econômica de São Paulo.

quilômetro quadrado com 11.415 unidades residenciais. A taxa de analfabetismo no município era de 6,07% e a participação no PIB de 9%. A renda per capita estava em R\$ 2.933,86. Quanto aos dados relativos à escolarização, nossa pesquisa apontou para os seguintes números relativos a dezembro de 2003:

	Rede Municipal	Total alunos	Rede Estadual	Total Alunos	Rede Privada	Total Alunos	TOTAL Unidades	TOTAL Alunos
Creches	23	1.592	-		02	45	25	1.637
EMEIS	16	3.403	-		01	16	19	3.419
EMEFS *	11	7.645	04	1789	04	854	17	10.288
Ensino Médio Reg.	02	1.200	02	4.100	03	254	07	5.554
E.M.profissionaliz.	02	503	-	-	-	-	02	503
Ensino Supletivo	03	2.400	-		-		03	2.400
Ensino Superior	01	100	-		02	1.400	03	1.500
TOTAL	58	16.843	06	5.889	12	2.569	76	25.301

FONTE : www.paulinia.sp.gov.br em 21/10/2003

(*) De 1ª a 4ª séries 4.527 alunos e de 5ª a 8ª séries, 3.118 alunos.

Com relação à mantenedora, 91% das creches são municipais; assim como 94% das Emeis, não havendo, nesses níveis, unidades da rede estadual. No ensino fundamental, 88% das EMEFs são municipais, 6% são estaduais e 6% são privadas; as duas escolas profissionalizantes são municipais (100%); dentre as escolas do ensino médio regular, 57% são privadas, 21,5% são municipais e 21,5% são estaduais. Já 100% do ensino supletivo pertence à rede municipal. No ensino superior, 70% são privadas (02 instituições) e 30% municipais (uma instituição).

3.2 –A municipalização do ensino público estadual – fecha-se um ciclo.

As primeiras discussões sobre a municipalização do ensino no Brasil, deram-se a partir do final do Estado Novo (1945) e concretizaram-se com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que consagrou o princípio da descentralização da educação. Segundo Gadotti (2000)

foi só com a lei número 5692/71, promulgada sob o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado pela prática oposta à descentralização. Em vez de ajudar os municípios, a lei 5692/71 penalizou-os. A municipalização acabou servindo para concentrar ainda mais o poder e aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União, em função da política centralizadora do regime militar. (op.cit. p.175).

Desde 1970 um movimento crítico entre educadores vinha se estabelecendo, reivindicando mudanças no sistema educacional e sinalizando para uma possível descentralização no setor, com conseqüente assunção, pelos municípios, das redes escolares. As bandeiras políticas dos partidos, principalmente os de oposição, criados legalmente em 1979, buscavam esse ideal, com reivindicações que confluíam para a constituição de um sistema nacional de educação, orgânico, público, gratuito, que visasse a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública, proposta recorrente desde a década de 30.

Em agosto de 1985, um grupo de intelectuais reuniu-se em Recife num congresso para discutir o ensino municipal. Iniciava-se o movimento que gerou a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), organizado por secretários municipais de educação, normatizado e oficializado em 1986. Embora tenha nascido com o objetivo de pensar sobre a questão do ensino municipal, a municipalização não era defendida abertamente pela UNDIME: pregava-se a abertura de escolas pelos municípios, mas não a transformação de escolas estaduais em municipais.

Quando a Constituição de 1988 foi promulgada, entretanto, pela primeira vez apareceu um dispositivo legal que autorizava os municípios a criarem seus próprios sistemas municipais de educação (embora a palavra “municipalização” não fosse mencionada na Carta), situando o município como *espaço real de poder*. “A partir daí, o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias do poder” (GADOTTI, 2000, p.176). A referida constituição estabelece ainda que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, uma orientação que, a nosso ver, sinaliza para a municipalização total, começando pelos níveis mais elementares do ensino.

A questão central da educação é que todo o ensino seja de qualidade. O município é apenas *co-responsável* junto com o Estado e a União, pela qualidade do ensino. É isso que prevê a Constituição de 1988. Ela estabelece no artigo 211, o ‘regime de colaboração’ entre os sistemas de ensino, a partir das prioridades definidas no Plano Nacional de Educação.(GADOTTI, 2000, p. 176).

Evidentemente esse princípio da *co-responsabilidade* torna-se imprescindível em regiões onde os municípios podem participar com muito pouco, sendo fundamental a parceria para a implantação e continuidade de programas. A criação dos sistemas municipais de educação voltados principalmente para o atendimento à educação básica representaria, pela Constituição, não apenas a descentralização da educação mas a oferta de oportunidades iguais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, diminuindo as disparidades regionais.

Na prática, há, desde sempre, uma pressão natural junto às Prefeituras para ampliação de oferta de vagas em todos os níveis de ensino, uma vez que a população entende que o prefeito e os vereadores, estando mais próximos, podem ser mais facilmente sensibilizados para suas reivindicações.

Em 1987 iniciaram-se as discussões para elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro projeto, escrito por Dermeval Saviani foi apresentado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio (PMDB-

MG). O texto recebeu inúmeras emendas, sendo relatado pelo Deputado Jorge Hage (PSDB-BA) em 1988. O projeto da Lei 9394/96, aprovada em dezembro de 1996, porém, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas, mesmo com a organização da comunidade educacional e da realização do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” que congregou mais de 30 entidades sindicais, religiosas, acadêmicas e profissionais.

Em Paulínia, em 1996, foi assinado junto à Secretaria Estadual de Educação um “protocolo de intenções”, mostrando-se a prefeitura municipal propensa a assumir oito escolas de ensino fundamental até então sob a supervisão estadual¹⁰⁶.

Essa atitude, num ano eleitoral, pode ser associada à vontade política do então prefeito – Edson Moura – em satisfazer aos anseios da população, uma vez que as reuniões com representantes das associações de “Amigos de Bairros” apontavam para a municipalização do ensino, haja vista a existência de outras escolas, do mesmo nível de ensino, municipais, consideradas mais adequadas e equipadas que as da rede estadual.

Um outro motivo que se encontra implícito nessa atitude, foi a tentativa de manter no município os recursos do FUNDEF, uma vez que a arrecadação mensal da Prefeitura, naquele ano, girava em torno de R\$ 13.000.000,00 ao mês, repassados ao FUNDEF valores em torno de R\$ 3.250.000,00. A rede municipal era formada pelas escolas de educação infantil, uma escola de ensino fundamental, duas escolas de ensino supletivo, quatro unidades de educação não-formal (os Projetos Sol) e três escolas de ensino médio. Um contra-senso em questões econômicas, já que o único nível de ensino que recebe recursos do fundo é o fundamental. Portanto, a municipalização era uma saída política simpática à população e desejada pelo poder executivo. Com a mudança política, em 1997, foi eleito o candidato da situação, que assumiu a responsabilidade de dar continuidade ao processo. Começaram então movimentos tanto favoráveis quanto contra a municipalização, com a realização de inúmeras reuniões entre educadores, pais, alunos e autoridades do município. Como a vontade política já estava definida, na

verdade essas reuniões tinham muito mais o sentido de convencimento da população pela concordância com a assinatura do Convênio do que propriamente uma forma democrática de decisão, que já havia sido tomada. Porém, a prefeitura encontrava-se inadimplente junto ao INSS e a apresentação da certidão negativa de débitos era o primeiro critério para a assinatura do programa. Essa situação arrastou-se até o ano seguinte, quando então, mesmo sem a apresentação da quitação total de débitos, mas do protocolo de negociação junto ao Tribunal de Contas da União, foi assinado o convênio, nos seguintes termos:

- A prefeitura municipal de Paulínia assumiria a rede escolar do ensino fundamental, composta pelas seguintes escolas : EE Prefeito José Lozano Araújo; EE Profa. Flora Aparecida de Toledo Lima; EE Sra. Yolanda Tiziani Pazetti; EE Profa. Maria Aparecida Caputti Beraldo; EE Prof. Dr. José Dalmo Fairbanks Belfort de Mattos; EE Prof. Domingos de Araújo; EE Sol Nascente e EE Oadil Pietrobom. A exceção ficou sendo a EE Padre José Narciso Vieira Ehremberg que atendia de 1^a a 8^a séries, sendo, portanto, considerada desinteressante ao Convênio. Restaram ainda, sob a supervisão estadual, as Escolas: Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas (de 5^a a 8^a); EE do Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira (5^o a 8^a e ensino médio) e EE Gal. Porphyrio da Paz (5^a a 8^a e ensino médio).

- À prefeitura, caberia manter pelo período mínimo de três anos, os professores e diretores efetivos nas respectivas escolas municipalizadas, os quais seriam comissionados pelo Estado junto à Prefeitura municipal de Paulínia, sem, contudo, sofrer quaisquer prejuízos com relação à contagem de tempo de serviço, salários e benefícios.

- A prefeitura municipal de Paulínia complementaria os vencimentos dos professores em R\$ 400,00 e dos diretores em R\$ 600,00 a título de isonomia salarial aos professores da rede pública municipal.

- Os cargos dos professores admitidos em caráter temporário (ACT) e os surgidos em decorrência de aposentadorias ou remoção voluntária, seriam preenchidos por professores municipais, concursados. Os funcionários

¹⁰⁶ Os dados numéricos e econômicos aqui constantes foram fornecidos pela Prefeitura Municipal de Paulínia, e suas respectivas secretarias.

administrativos e de apoio, mesmo efetivos, seriam relocados às escolas não-municipalizadas, dentro do município de Paulínia

- O Estado retiraria das escolas os arquivos, porém manteria os móveis, os equipamentos eletrônicos e as benfeitorias móveis ou imóveis conseguidas através das Associações de Pais e Mestres.

Em janeiro de 1999 as escolas iniciaram o período letivo sob a administração municipal, acarretando um sentimento de insegurança e medo nas quatro remanescentes.

No início do ano de 2002, os educadores que ainda não tinham se aposentado, foram compulsoriamente reintegrados à rede estadual, sendo removidos para as quatro escolas estaduais (que não comportaram toda essa demanda) ou removidos para escolas de cidades circunvizinhas.

O resultado numérico e pedagógico desse processo carece de um estudo mais detalhado e específico, o que pretendemos fazer numa fase mais aprofundada desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente cabe ressaltar que nosso estudo, aqui apresentado, não esgota as dimensões necessárias para o entendimento completo da questão nem do tema propostos, mesmo porque isto exigiria novas interpretações à luz de assuntos ainda não abordados ou pouco explorados devido à limitação temporal que nos impõe esse trabalho.

O que pretendemos, nesta investigação, foi esclarecer o modo pelo qual o avanço do capitalismo industrial, num pequeno município de economia agrária, interfere e impacta seu sistema escolar, nos aspectos quantitativo, qualitativo e estrutural.

Constatamos que, modificando toda a comunidade no entorno, a industrialização forçou a escola a se adaptar para suprir as necessidades (numéricas, de acesso da demanda e de conteúdos curriculares), visando a formação de potenciais operários que são levados a crer que o sistema escolar é o trampolim de acesso a funções ligadas à produção industrial e a um novo status social propiciado pelo capital.

A industrialização mudou substancialmente a realidade educacional do município: de 1899 a 1969 (quase um século, portanto), a mesma e única escola funcionou em Paulínia, ocupando um velho prédio alugado. Com a chegada da industrialização, porém, atendendo a pressupostos políticos que estavam presentes desde a implantação da Petrobrás, uma nova escola se instala, voltada agora à preparação de operários que pudessem trabalhar na grande empreitada da produção de petróleo e seus derivados, firmando o modelo capitalista que se instaurara no país. Novas escolas são então implantadas, num *crescendo* próprio e peculiar ao sistema capitalista

Percebemos, com o caminhar da investigação, que essa questão não se restringe, de modo algum, exclusivamente ao município que nos serviu de campo de pesquisa; ao contrário, é o reflexo de um processo que se expandiu no Brasil, num *crescendo* desde o último quartel do século XIX quando ocorreu,

paralelamente à consolidação da industrialização, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial e a preocupação de formar cidadãos-trabalhadores, aptos a enfrentar a nova realidade capitalista que se configurava.

No campo educacional, em todo o país, o pensamento positivista havia formado um ideário pedagógico que pregava a intensificação da luta por uma escola pública, leiga e gratuita voltada ao ensino das ciências, atrelando-a ao progresso financeiro e ao sucesso profissional.

As adaptações no interior do processo da educação na tentativa de corresponder às expectativas do mercado vão se tornar, assim, uma preocupação e objeto de atenção por parte da elite industrial, que via o sistema escolar, num primeiro momento, como capacitador de formação apenas dos quadros dirigentes e funções gerenciais das empresas, passando, depois, a requisitar a escola como um instrumento de formação de trabalhadores do “chão das fábricas”, ou seja, não apenas a formação dos “técnicos” mas sim a preocupação em capacitar, através dela, os “cidadãos trabalhadores”¹⁰⁷.

Nesse panorama, a educação passa a ser entendida como o espaço privilegiado em que se dá não apenas o treinamento dos aspectos técnicos e do aprendizado concernente às necessidades do mercado de trabalho como também o local de transmissão de comportamentos e atitudes considerados adequados ao padrão da sociedade capitalista, com regras próprias de competitividade e disputa por ascensão a cargos mais bem remunerados, o que ratifica e convalida as propostas do liberalismo.

O caráter profissionalizante que se dá às escolas de Paulínia, através da análise dos objetivos propostos pela escola após a implantação da REPLAN, encontra eco nas propostas da Confederação Nacional das Indústrias, que visa a formação do cidadão-trabalhador a partir de processos pedagógicos e métodos didáticos voltados à “cultura do industrialismo e da qualidade”, buscando formar um aluno “produtivo, competitivo e competente, imprescindíveis ao exercício da cidadania”.

¹⁰⁷ Nas palavras de ANDRADE, Flávio (1999)

O acompanhamento da evolução do sistema escolar do município de Paulínia, portanto, enquadra-se perfeitamente nesse pensamento, e – por ter ocorrido de modo extremamente acelerado - possibilitou compreender sua alteração que se concretiza também numa mudança quantitativa, em que o percentual no número de unidades escolares saltou para 1242% entre 1960 e 1975.

A investigação, apoiada pela bibliografia e fontes consultadas, apontou várias constatações, sendo a mais importante e fundamental a de que a economia evolui impulsionada pela industrialização, criando novas relações de poder que influenciam e interferem, por sua vez, no desenvolvimento e adequação do sistema educacional, já que o sistema econômico propicia um aumento quantitativo no número de habitantes gerado pela migração da população operária, o que criará demandas de recursos humanos que devem ser preparados pela escola.

Quanto às questões pedagógicas, os objetivos educacionais passam a levar em conta a formação do operariado, capaz de transitar com desenvoltura numa sociedade voltada à produção industrial e ao capital.

Nosso trabalho, finalmente, desvenda evidências que suscitam novas perguntas sendo a mais instigante delas a que relaciona a importância do sistema escolar na constituição de uma nova classe social urbana que seria, por sua vez, responsável pela minimização do campesinato local.

Novos estudos poderiam também abarcar as novas relações funcionais decorrentes do surgimento dessa classe social urbana, as alterações fundiárias, o novo papel econômico dado à terra, além da criação de grandes sindicatos de operários ligados às indústrias petroquímicas.

ADENDO

Breve cronologia das citações, alterações legais, leis e reformas educacionais.

- A gratuidade foi o primeiro princípio educativo a figurar num texto constitucional: a Constituição imperial de 1824.
- Em 1834 foi definida a descentralização escolar, sendo este princípio reafirmado na constituição de 1891, embora as farras e antigas denúncias, os extensos relatórios e as estatísticas revelassem o desastre que essa situação representava ao ensino.
- Em 1882 foi elaborado um projeto de educação por Rodolfo Dantas, do qual surgiu um parecer de Rui Barbosa que previa um plano global de educação, abrangendo todos os níveis de ensino bem como aspectos relativos à administração escolar, programas e didática de várias disciplinas. O parecer previa ainda a criação de um Museu Pedagógico para guardar documentos da educação além de um ministério próprio. O parecer de Barbosa demonstra toda a visão positivista de “educação como forma de reformar a sociedade”
- O período chamado de “República velha” (1889/1930) foi o mais pródigo em reformas do ensino que o regime republicano produziria. Nesse período se conciliou, como já acontecia no final do Império, o Humanismo das letras com o enciclopedismo inspirado no Iluminismo e no Positivismo. A inovação do período foi a laicização do ensino público.
- Em 1890, a Reforma Benjamin Constant (quando este ocupava o cargo de Ministro da Instrução Pública), dividiu o curso primário em dois graus: para crianças de 7 a 13 anos e de 13 a 15 anos. Exigia-se o diploma de normalista para lecionar nesses cursos.
- A liberdade de ensino em todos os graus era garantida, mas não explícita na Constituição de 1891. Essa carta não se referia à gratuidade, ainda que esse princípio figurasse no decreto de 22 de junho de 1890: “O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”. A institucionalização da liberdade de cultos, favoreceu a expansão dos colégios privados. Estabeleceu ainda que, ao

Congresso estadual, competia legislar sobre o “ensino primário, secundário, superior e profissional, sendo o primeiro gratuito e leigo e a instrução primária obrigatória”.

- A ausência do governo federal no campo da educação popular, levou, particularmente nos primeiros anos da República, os Estados mais progressistas a assumir a liderança nacional nesse setor. A Reforma Caetano de Campos de 1892 estabelecia os primeiros padrões de excelência para o ensino primário e normal.

- Em 1920, quando Sampaio Dória assumiu a pasta da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, a situação do ensino primário era muito deficitária. O quadro, que vinha se agravando ano a ano, exigia que se duplicasse a oferta de vagas nas escolas para que se pudesse atender à demanda aliada a uma incapacidade financeira para enfrentar o problema. Pretendendo erradicar o analfabetismo (“ensinar pouco a muitos”), diminuiu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Propunha o método de ensino da “intuição analítica” ou seja, desenvolver a capacidade de conhecer pelo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas.

- No Ceará, em 1922 é publicada a reforma Lourenço Filho. Nela, a função da escola não se limitaria a ensinar a “ler, escrever e contar” mas pregava uma modificação radical na mentalidade do professor, mudando, para isso, o currículo da Escola Normal articulando a Pedagogia à Psicologia Experimental. Nesse mesmo ano, em Minas Gerais, a reforma Francisco Campos retomou a questão do analfabetismo, pregando que as aulas deveriam incorporar os processos e métodos da própria vida dos alunos. Em 1930, Campos realizou reformas federais criando sistemas universitários e organizando o ensino secundário. Em Pernambuco, a reforma Carneiro Leão pregava que o educador deveria ser um colaborador da sociedade. Introduziu a disciplina Sociologia Educacional com o objetivo de, através desta, reativar o “entusiasmo pela educação”. A escola, seria, pela ótica do reformador, a “oficina social” que contribuiria para o progresso e para reformas sociais. Na Bahia, em 1926, aparece no cenário das reformas da instrução pública a de Anísio Teixeira. Propagandista do ideário democrático da educação, Teixeira viu-se num dilema (que era de todo o Brasil): ensino primário incompleto para todos ou completo para alguns. Influenciado pela democracia norte-americana, o lema

escolanovista “educar para a vida” o atraía pois unia a escola ao meio. Pregava “a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional”. Ainda na década de 20, no Distrito Federal, surge a reforma Fernando de Azevedo, cujo postulado principal era a “escola única” e a redefinição dos programas da escola primária, com reformulação e integração do ensino técnico-profissional.

- Entre abril e junho de 1931, Francisco Campos procurou estruturar o sistema de ensino nacional através de cinco decretos conjunto de documentos legais conhecidos como “Reforma Francisco Campos” a saber: Decreto 19850 de 11 de abril de 1931 – Criando o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19851 de 11 de abril de 1931 – Organizando o ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário; Decreto 19852 de 11 de abril de 1931, organizando a universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19890 de 18 de abril de 1931 – organizando o ensino secundário nacional; Decreto 20158 de 30 de junho de 1931 – organizando o ensino comercial e regulamentando a profissão de contador; Decreto 21241 de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre o ensino secundário.

- No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por intelectuais em 1932, se definiam as bases de uma política escolar voltada para a renovação urbana e industrial do Brasil e comprometida com a revisão dos procedimentos pedagógicos. Pautava-se pelos princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade, da universalização e da nacionalização do ensino fundamental, entendido como “educação integral”.

- A Carta de 1934 (sob o governo de Getúlio Vargas) instituiu o ensino primário integral e gratuito, com frequência obrigatória, declarando a educação um direito de todos. Esta Constituição teve vida curta. Foi substituída pela carta ditatorial de 1937. Os preceitos da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário só voltariam a figurar a partir da Constituição de 1946. Com tendência centralizadora e autoritária, a constituição de 37 foi imposta ao país, fazendo entrar em declínio o movimento pela renovação educacional. Em seu artigo 129, fundamenta que: “A infância e a juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a

possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (PIMENTA, 1992 p. 35).

- A partir de 1942, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, iniciou as reformas conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”, ao todo oito decretos-leis que ampliaram as Reformas Campos (vide pg. 93). A reforma Capanema mantém a seletividade da reforma anterior, acentuando ainda mais a elitização do ensino (o secundário destinado a preparar os intelectuais e as demandas universitárias; o ensino profissional visando à formação de mão-de-obra para o mercado).

- Na constituição de 1946, a liberdade de ensino, explicitada na Constituição de 1934, voltou à pauta. Essa Constituição prescrevia a elaboração de um estatuto para todo o ensino, sob o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apresentado à Câmara de Deputados em 1948, esse projeto foi aprovado somente treze anos depois, em 1961.

- A primeira LDB 4024/61 determinou o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos de idade e previa, além do levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, a chamada anual pelos municípios da população escolar de 7 anos para matrícula na escola primária. Criou o Conselho Federal de Educação e introduziu profunda modificação descentralizadora na administração do ensino, conferindo a esse colegiado funções normativas que abrangiam o quadro da educação nacional. Tais funções foram gradualmente modificadas por diferentes leis, que transferiram ao ministro de Estado e a outros órgãos as atribuições desse colegiado. Apresenta duas concepções distintas de escola: a Educação popular e a Educação para a elite. O primário teria a função alfabetizadora, sendo destinado a classes populares enquanto o secundário teria função propedêutica, destinado às elites. O ensino secundário era subdividido em: Clássico e científico (função propedêutica); Normal (Formação de professores) e Ensino Técnico (dividido em Comercial, Industrial e Agrícola, com legislação própria).

- No contexto dos governos militares que se sucederam após o movimento de 64, os elementos legais são: A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus – 5692/71 – que criou as chamadas “matérias”, os dias

letivos, a carga horária anual, normas para o financiamento da educação para a formação de professores. Determinou, ainda, que o primeiro grau compreenderia oito séries (agrupando as quatro séries do ‘primário’ com as quatro do curso ‘ginasial’), extinguiu o exame de admissão, criou a nomenclatura “Primeiro” e “Segundo” graus, além de estabelecer a profissionalização universal e compulsória; Foi uma Lei tecnicista, que refletia o período do “milagre econômico”. O currículo era dividido entre Educação Geral (humanismo) e Formação especial (tecnologia). Objetivava, segundo o texto da própria Lei, o desenvolvimento das potencialidades e das diferenças individuais.

- Lei 7044/82 – aboliu a profissionalização compulsória, abrindo espaço para a iniciativa privada; atendendo aos interesses das empresas, pretendia qualificar a mão-de-obra barata para obter técnicos. Tanto a 5692/71 quanto a 7044/82 atenderam plenamente o caráter centralizador político da época, mantendo no poder e refletindo na educação os dispositivos dos governos militares.

- Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (número 9394/96), verificar o importante trabalho de SAVIANI (1999) bem como o de SOUZA e SILVA (2001).

LOCAIS VISITADOS

- Biblioteca Central da UNICAMP
- Biblioteca da FE – Faculdade de Educação da Unicamp
- Biblioteca do Campus Paulínia da Universidade São Marcos
- Biblioteca Pública Municipal de Paulínia
- Biblioteca Virtual de Paulínia
- Câmara Municipal de Campinas
- Câmara Municipal de Paulínia
- CMU – Centro de Memória da Unicamp
- CEMEMO – Centro de Memória da Universidade São Marcos
- Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas
- Escola Estadual General Porphyrio da Paz
- Museu Municipal de Paulínia
- Prefeitura Municipal de Campinas
- Prefeitura Municipal de Paulínia

FONTES PRIMÁRIAS CONSULTADAS

- Arquivos da Escola Estadual Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas.
- Diário (manuscrito) de José de Seixas Queirós (arquivo da família) 1840-1900.
- Diários de classe da prof^a Maria Luiza Guerra Sidanez (arquivos do Museu Municipal de Paulínia).
- Livros e cadernos da professora Amália Legendre – 1909/1922 (acervo do Museu Municipal de Paulínia)
- Livros didáticos do acervo do Museu Municipal de Paulínia, do período de 1909 a 1932, elencados na Bibliografia.
- Diário Oficial do Estado – publicações entre os anos de 1937 e 1946.
- Jornal do ACP – Artur Nogueira, Cosmópolis, Paulínia – 1964 a 1982 (arquivo pessoal da família Mazotti)
- Livros-Ata da Prefeitura Municipal de Paulínia – anos 1965 a 1997

BIBLIOGRAFIA

ALMANACK DE CAMPINAS para 1871. Organizado e publicado por José Maria Lisboa. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870.

ALMANACK DE CAMPINAS para 1872. Organizado e publicado por José Maria Lisboa. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871.

ALMANACK DE CAMPINAS para 1873. Organizado e publicado por José Maria Lisboa. Campinas: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, Editora Autores Associados; Campo Grande, MS, Editora UFMS, 2001.

ANDRADE, Flávio Anício **A formação do “Cidadão trabalhador”**: Educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo” in NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP Editora Autores Associados, 1999.

ANTONIO, Renata Parada Pazinato Leite – **Monte Mor revive seu passado** – [s.n] 1980.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública, 1912 a 1940.

ARAGÃO, Edíogenes. **Discriminação e preconceito**: a marginalização do trabalhador nacional livre na primeira industrialização em São Paulo (1880-1920) – mimeo [sd].

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda **História da Educação** São Paulo: Editora Moderna, 2000.

AZEVEDO, Fernando de – **A cultura brasileira** Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BADARÓ, Ricardo. **O Despontar da Modernidade**. Coleção Campiana, 1996.

BAENINGER, Rosana **Espaço e tempo em Campinas** : migrantes e a expansão do pólo industrial paulista, Campinas, SP C.M.U - Unicamp, 1996.

BARBANTI, H. Escolas **Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo**: Um estudo de suas origens. São Paulo. USP, 1977 (tese de mestrado).

_____. **Estudos de Quatro Escolas Particulares Confessionais do Interior de São Paulo**. São Paulo. Revista Didática, FEUSP. 1988

BERGO, M.E. A. **Estudos da Geografia da Cidade de Campinas**. In: Congresso Brasileiro de Geografia. V.3, 1952 p.23.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **De colonos a proprietários: A saga da formação do Bairro dos Pires**. Sociedade Pró-Memória de Limeira. Limeira, SP : 2002.

BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. **Laços Tecidos no Tempo: A instrução pública em Limeira**. São Paulo : UFSCAR-RIMA, 2000.

BILAC, Olavo **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1929.

BILAC, O e BONFIM, Manuel. **Através do Brasil**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1948.

BILAC, O. e COELHO NETO, **A Pátria Brasileira** : educação moral e cívica. 27ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940

BORGES, D'Abílio César, **Desenho linear ou elementos de Geometria Prática popular** : seguido de algumas noções de agrimensura, stereometria e architectura, para uso das escolas primarias e normaes, dos Lyceus e Collegios, dos cursos de adultos e em geral dos artistas e operários em qualquer ramo da industria. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves & Cia. – 1882

_____, **Terceiro Livro de Leituras para uso das escolas brasileiras** – Nova edição reformulada e melhorada, 65ª edição, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia. 1890.

BOSI, Alfredo **Dialética da Colonização** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL, Lei 5692 de 11/08/1971. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional** Brasília : Ministério da Educação e Cultura, 1971.

BRASIL, Lei 9394 de 20/12/1996 **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRITO, Jolumá, **História da cidade de Campinas** v.1 a v. 42 Campinas – [s.n] 1969.

_____, **História da cidade de Paulínia** – [s.n] 1972

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: T.A.Queiroz, 1977.

_____, **Reflexões sobre o Brasil e a nova des(ordem) internacional** – 4ª ed. Ampliada São Paulo : FAPESP Ed. Unicamp, 1995

_____ ***Desequilíbrios Regionais e concentração industrial no Brasil***, 1930-1995. 2ª ed. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

CARDOSO, Vicente Licínio (Org.) ***A Margem da História da República, Tomo I p.19-30, Brasília - Editora da UNB, 1981.***

CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) ***Domínios da história***. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de, ***A Configuração da Historiografia educacional brasileira in FREITAS, Marcos C. (Org.) Historiografia Brasileira em perspectiva***. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTANHO, Sérgio ***Política cultural*** : reflexões sobre a separação entre educação e a cultura no Brasil. Campinas : Unicamp – dissertação de mestrado, 1987.

_____ ***Nasce a Nação***. Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira. Campinas: Unicamp – tese de doutorado, 1993.

_____ ***Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos***. In LOMBARDI, j.c. (Org) ***Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais***. Campinas, SP: Autores Associados : HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

CHIZOTTI, A. ***As origens da instrução pública no Brasil***. São Paulo: PUC, 1975;

CLARK, Jorge Uilson ***A imigração norte-americana para a região de Campinas: análise da educação liberal no contexto histórico e educacional brasileiro – Dissertação de mestrado***. Orientador: Dr. José Claudinei Lombardi – UNICAMP, 1998.

CLEMENTE, A. ***Economia e Desenvolvimento Regional***. São Paulo: Atlas, 2000.

COMTE, Auguste ***Discurso sobre o espírito positivo*** Tradução de FERREIRA, M.E.G.G São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI) ***Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários***. Salvador : CNI, 1993.

COSTA, Emília Viotti da. ***Da monarquia à república: momentos decisivos de São Paulo***: Brasiliense, 1987.

COSTA, J.C. ***Contribuições à história das idéias no Brasil***. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1956.

DAVATZ, Thomas ***Memórias de um colono no Brasil: 1850***. Trad. Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Martins, 1972.

DEAN, WARREN **A industrialização de São Paulo** São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

DUARTE, Raphael. **Campinas D` Outroura**. São Paulo. Typografia Andrade e Melo. 1905.

ELLIS Jr. Alfredo – **A evolução da economia paulista e suas causas**. São Paulo : Editora Nacional, 1937.

FERNANDES, Padre C. **Exposição da doutrina Christã**. São Paulo : Casa Garraux Thiollier, Fernandes e Cia., 1890.

FARIA, Sheila de Castro. **História da família e da demografia histórica**
In CARDOSO, C.F e VAINFAS, R. (Org.) **Domínios da História**. Rio de Janeiro : Editora Campus, 1997.

FARIA FILHO, L. e ROSA, W. **História da política educacional em Minas Gerais no século XIX** : os relatórios dos presidentes de província in **Revista brasileira de História da Educação**, n.02. São Paulo : SBHE, Editora Autores Associados, julho/dez. 2001.

FATORELLI, Maria Lúcia **O pagamento da dívida impede a justiça tributária**. Revista "Opinião Socialista" Especial para o site <http://brasil.indymedia.org/pt/blue/19/08/2003>.

FERNANDES, D. Felicíssimo Rodrigues. **Sciencias naturaes e physicas**. 16ª ed. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1921.

FONTANA, Josep **Historia Análisis Del pasado y proyecto social**. Barcelona: Editorial Critica – Grupo editorial Grijalbo, 1982.

FREIRE, Ana Maria A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo : Editora Cortez, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997.

_____ (Org.) **Historiografia Brasileira em perspectiva** São Paulo, SP : Contexto, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27ª edição. Cia Editora Nacional Publifolha: 2000 – (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

GADOTTI, Moacir e Colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo : Editora Ática, 2000.

_____ **História das idéias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo : Editora Ática, 2002.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira ***Vozes em defesa da ordem***: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968) Campinas, SP: 2001 Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP.

GOENDER, Jacob ***A burguesia brasileira*** Coleção Tudo é História Nº 29 São Paulo: Editora Brasiliense S/A – 1998

GRANATO, Lourenço. ***Noções elementares de contabilidade agrícola***. 3ª ed. São Paulo : Pocaí & Weiss, 1912.

GUIMARÃES, A. Passos ***Quatro Séculos de latifúndio***. 3ª edição., Rio de Janeiro. Editora : Paz e Terra. s.d

HAIDAR, M.L.M. ***Educação Brasileira no período imperial***. São Paulo; USP, 1971.

_____ ***O Ensino secundário no império brasileiro***. São Paulo: USP / Grijalbo, 1972

HOBSBAWM Eric ***A era do capital – 1848-1875 – 4ª ed.*** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____ ***A era das revoluções 1789-1848 7ª ed.*** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989

_____ ***A era dos extremos – o breve século XX 1914-1991*** São Paulo, SP : Companhia das Letras, 2ª edição, 14ª reimpressão, 1999

_____ ***Tempos interessantes***, Uma vida no século XX. Tradução DUARTE, S, São Paulo, SP : Companhia das Letras, 2002

HOLANDA, Sérgio Buarque – ***Raízes do Brasil*** – Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

IANNI, Otávio ***A ditadura da grande capital***. São Paulo : Editora Civilização brasileira, 1981.

KIEFER, Bruno. ***Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira***. 2ª ed. Porto Alegre: Movimento; Brasília : INL : Fundação Nacional Pró-memória, 1986.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina ***Literatura infantil brasileira***: história & histórias. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAPA, José R. Amaral – ***O mercado urbano de escravos*** (Campinas, segunda metade do século XIX). Campinas, SP : IFCH/UNICAMP, Revista *Primeira Versão* número 37, 1981.

_____ **A economia cafeeira** . São Paulo : Brasiliense, 1983 (Coleção Tudo é História)

_____ **A cidade, os cantos e os antros**. São Paulo, SP : EDUSP, 1996.

LEGENDRE, Amália. **Caderneta de aulas**. (manuscritos, 1909).

LEITE, Dante Moreira **O caráter nacional brasileiro** São Paulo, SP : Livraria Pioneira Editora, 1927.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José L. (orgs.) **“Capitalismo, trabalho e Educação”** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____ José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados : HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

_____ (Org) **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC UnC, 2003.

LOURENÇO FILHO, **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo : Melhoramentos, 1933.

LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MAIA, Maria. **Villa-Lobos : alma brasileira**. Rio de Janeiro : Contraponto, 2000.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____ **Marx e a pedagogia moderna** Campinas: Editora Autores Associados/Cortez, 1991.

MANGUEL, Alberto **Uma história da Leitura** – São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARQUES, Manoel Eufrazio de Azevedo. **Apontamentos históricos, geográficos, estatísticos e noticiosos da Província de São Paulo**: cronologia dos acontecimentos mais notáveis desde a fundação da capitania de São Vicente até o anno de 1876. Rio de Janeiro: Typografia Universal de Eduardo & Henrique Laemmert, 1879.

MARTINS, José Pedro S. **Câmara em foco – os 200 anos do poder Legislativo em Campinas”** Campinas, SP : [s.n] 1998

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad. Florestan Fernandes, 4ª ed. São Paulo: Ed. Flama Ltda. 1946.

_____, **Manifesto do Partido Comunista** In: Obras Escolhidas. Lisboa: Edições Avante, 1982.

_____, **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1986.

_____, **O Capital**. Crítica da Economia Política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna – 16ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1998.

MATOS, Odilon N. **Café e ferrovias** São Paulo: APESP, 1981.

MAZIERO, Maria das Dores S. e SOARES, Meire Terezinha Müller – **Paulínia, dos trilhos da Carril às Chamas do Progresso** – Unigráfica: 1999.

MCLELLAN, David. **Karl Marx, vida e pensamento** Tradução de Jaime A. Clasen, Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

MELILLO, Vicente. **A Instrução em Campinas**, Almanach Histórico e Estatístico de Campinas. Campinas: Typografia Casa Mascote: 1911.

MILANO, Miguel. **Sciencias physicas e naturaes – hygiene**. 1ª edição – São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1922.

MINDLIM, José – **Uma vida entre livros** – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MIRANDA, M.C.T. **Educação no Brasil, PR:UFP, 1975**

MOMBEIG, Pierre. **Pioneiros e Fazendeiros em São Paulo**. Hucitec, SP, 1964.

MORAES, C.S. Vidigal “**O ideário Republicano e a Educação**” Revista da Faculdade de Educação da USP, nº 11 v.1 e 2 – jan/dez 1985.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP Editora Autores Associados, 1999.

NASCIMENTO, Terezinha A.Q. Ribeiro [et al] **Memórias da Educação**: Campinas, 1850-1960 Campinas, SP: editora da UNICAMP, Centro de Memória, 1999.

NETTO, Coelho e BILAC, Olavo. **A Pátria Brasileira**. 27ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

NOGUEIRA, Bráulio Mendes **Lutas sociais em Campinas: (subsídios para a história)**. São Paulo: União paulista editora, 1988.

NOGUEIRA, Paulo de Almeida **Minha Vida** – [s.e] 1955.

NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura M. (Org). ***História da vida privada no Brasil*** – Cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

NOSSO SÉCULO – Vol. I Editora Abril Cultural. São Paulo, 1980.

NUNES, José Horta ***Formação do leitor brasileiro***: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas, Editora da Unicamp, 1994.

OCTAVIO, B ***Campinas e a Independência*** Campinas, SP : Linotypia da Casa Genoud, 1922

PAIM, Antonio in ***Curso de Introdução ao Pensamento Político Brasileiro*** – Primórdios do Liberalismo; o Integralismo, Brasília: Ed. UNB, 1994.

PAIVA, Vanilda. ***Educação popular e educação de adultos*** 2ª edição. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1983.

PAIVA, Vanilda ***Educação e bem-estar social***. *Revista Educação e sociedade*, 39, agosto 1991 – CNPQ

PAULÍNIA, ***Comunidade e História : Um projeto de Todos***. Unicamp, 1982 (mimeo).

PETRONE, M.T.S ***A lavoura canavieira em São Paulo***. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro, 1968.

_____ ***O imigrante e a Pequena Propriedade (1824 a 1930)*** Coleção: Tudo é História. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. ***Revedo o ensino do 2º grau*** – São Paulo, SP: Editora Cortez, 1992.

PIMENTEL, Figueiredo. ***Theatrinho infantil*** – livro para crianças. Rio de Janeiro : Livraria do Povo – Quaresma & C. Livreiros – editores, 1897.

PISTRAK, ***Fundamentos da escola do trabalho***. Trad. Daniel A.Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1981.

PORCHAT, Milciades ***De que precisa São Paulo***: um punhado de idéias sobre a cidade. São Paulo, Casa Duprat, 1920.

PRADO JR, Caio. ***História econômica do Brasil***. Ed. Brasiliense. 34ª ed. São Paulo, SP : 1986.

PRIORI, Mary ***História das mulheres*** : as vozes do silêncio. in FREITAS, M.C (org) ***Historiografia brasileira em perspectiva***. São Paulo : Contexto, 2000.

PUPO, Celso Maria de Mello **Campinas, município no império**: fundação e constituição, usos familiares e moradas, sesmarias, engenhos e fazendas. São Paulo, SP: Imprensa oficial, 1983;

RAC **Campinas século XX 100 anos de História** RAC REDE ANHANGÜERA DE COMUNICAÇÃO, 2000

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1969.

RAPOSO, Isabel **Memória, Momentos e Lições** 446 anos de Educação em São Paulo. Lemos Editorial e Gráfico Ltda. 2000.

REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a ilusão liberal**: Origem da Escola Pública Paulista. Editora Autores Associados, São Paulo, SP, 1995.

_____, **Reforma Republicana do Ensino Público Paulista Fase de Implantação- 1890-1896** (tese de doutoramento) PUC-SP. 1974.

REVISTA PROPOSIÇÕES, vol.13, N.2 (38) maio/agosto 2002 – FE-UNICAMP.

RIBEIRO, Arilda I. Miranda. **A Educação Feminina durante o século XIX**: O Colégio Florence de Campinas. 1863-1869. Tese de doutoramento. FE. Unicamp. 1993.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos – **História da Educação Brasileira - A organização escolar**. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, Ricardo Vélez, **A propaganda Republicana**, Brasília: Editora UNB, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira **História da Educação no Brasil** Petrópolis: Editora Vozes, 2001

ROSAR, M.F.F. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução da educação pela via da municipalização. Campinas, UNICAMP, Teses de Doutorado, 1995.

_____, **Política e educação na América latina na transição entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo**, 2002 – (mimeo)

SANFELICE, José L. (org.) **Capitalismo, trabalho e Educação** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SALGADO, Plínio. **Como nascem as cidades do Brasil**. Lisboa, Editora Ática, 2ª edição, 1947.

SANTOS, Gildenir Carolino e PASSOS, Rosemary (col.) **Manual de Organização de referências bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS Fº Licurgo de Castro, **Campinas: evolução histórica** São Paulo, SP: Editora Atlântida, 1969 .

SANTOS, Antonio da Costa **Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas de Mato Grosso e Jundiáí. (1732-1992)** Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 2002.

SANTOS, Ediógenes Aragão e MONTEIRO, Regina Maria. “**O Brasil de Olavo Bilac e Manoel Bonfim: A construção política de uma identidade nacional através do ensino**” in Revista Pro-posições, vol.13, N.2 (38) maio/agosto 2002 – FE-UNICAMP.

São Paulo, Decreto 205, de 13/02/1911 **Aprova programa de ensino para escolas isoladas.** Albuquerque Lins, 1911.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. SANFELICE, J.L **História e História da Educação.** Campinas, SP :Autores Associados : HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Dermeval **Educação : do senso comum à consciência filosófica** 13ª edição Campinas, SP:Editora Autores Associados, 2000.

_____ **Política e educação no Brasil** 5ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval **A Nova Lei da educação: LDB - trajetórias, limites e perspectivas.** 5ª ed. Campinas : Autores Associados, 1999.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo : Martins Fontes, 1995.

SEMEGHINI, Ulisses C. **Do café à indústria: uma cidade e seu tempo.** Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1991.

SHEEN, Maria R. C.C. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960.** Campinas, SP, 2000 (tese de doutorado) Faculdade de Educação UNICAMP.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

SIDANEZ, Maria Luiza Guerra. **Diário** (manuscrito, 1912).

SILVA, Danúsio Gil Bernardino – **Usina Éster – cem anos de história –** Campinas : UNICAMP, 1998.

SINGER, Paul **O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica.** 14º ed. São Paulo: Editora Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira, **Educação e Modernidade: uma dimensão plural – modernas noções de tempo e espaço nas escolas públicas de MT**, [SD], 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. **Demandas Populares e Educação – aspectos sócio-culturais da cidade de Campinas na Primeira República**. Revista Resgate – Campinas : C.M.U. Unicamp, 1996.

_____**Templos de civilização: a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, SP : Editora UNESP, 1998.

_____**A difusão da escola primária em Campinas**, in Memórias da Educação: Campinas (1850-1960), Nascimento, T. A. Q. R.(org.), Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, Paulo N.P. e SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo : Pioneira, 2001.

SPENCER, Herbert **Educação** Intellectual, Moral e physica – Rio de Janeiro: Laemmert & C. Livreiros Editores, 1901

TAKANO, Cíntia de Gino **Desenvolvimento regional induzido: o caso do município de Paulínia** . Monografia - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. Orientadora: Profª Sumaia Sahelli, 2002.

TAMBARA, Elomar **Problemas teórico-metodológicos da história da educação** in SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE (Org.) **História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: HISTEDBR – Autores Associados, 2000.

TANURI, Leonor M. **História da formação dos professores**. In Revista Brasileira de Educação n. 14 – São Paulo : anped, Ed. Autores Associados, maio/junho/julho/agosto, 2000.

TAUNAY, Alfredo D'Escragolle **O Encilhamento**, Rio de Janeiro : Livraria Magalhães 1893.

TEIXEIRA, Anísio. **Extensão do ensino primário brasileiro**. Boletim CBAI. Rio de Janeiro, v.10, n.6, 1956.

THOMÉ, Nilson **Primeira história da educação escolar na região do contestado: da instrução das primeiras letras no Tempo do Império, à conquista do Ensino Superior, nos anos dourados**. Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2002.

TOBIAS, J.Antonio. **História da Educação Brasileira**. 2ªedição. São Paulo. Ed. Juriscredi. 1985.

VAINFAS, Ronaldo – **Micro-história**: Os protagonistas anônimos da história. São Paulo: Editora Campus, 2002.

VENÂNCIO, R. e FURTADO, J. **Comerciantes, tratantes e mascates**. In PRIORI, M. (Org.) **Revisão do paraíso – os brasileiros e o Estado em 500 anos de história**. Rio de Janeiro : Campus, 2000.

VERÍSSIMO, José **A educação Nacional** Série Novas Perspectivas. Porto Alegre, RS: Editora Mercado Aberto, 1985

VIDAL, D. G. **Escola Nova e processo educativo**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura**. In NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo : Companhia das Letras - (História da vida privada no Brasil; 1); 1997.

WEREBE, Maria José Garcia **Trinta anos depois**: Grandezas e misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, SP : Editora Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elisabete A. S. e RIBEIRO, Maria Luisa e NORONHA, Olinda Maria **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, M. Elisabete A. S. **Capitalismo e escola no Brasil** – A construção do Liberalismo in Ideologia Educacional e as reformas do Ensino 1931-1961 – Campinas, SP : Papyrus, 1990.

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

ZALUAR, A.E. **Peregrinação pela província de São Paulo (1860-1861)**. São Paulo, SP: EDUSP, 1975

ZILBERMAN e LAJOLO, **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo : Global editora e distribuidora Ltda, 1986.