



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Campus de Araraquara

**ESCOLA COMPLEMENTAR E NORMAL DE PIRACICABA:
formação, poder e civilidade
(1897-1921)**

TONY HONORATO



ARARAQUARA - SP

2011

TONY HONORATO

**ESCOLA COMPLEMENTAR E NORMAL DE PIRACICABA:
formação, poder e civilidade
(1897-1921)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Monarcha.

ARARAQUARA – SP

2011

Honorato, Tony
Escola Complementar e Normal de Piracicaba:
formação, civilidade e poder (1897-1921) / Tony Honorato — 2011
254 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Prof. Dr. Carlos Monarcha

1. História da Educação. 2. Formação de Professores. 3. Instituição
Escolar. 4. Século XIX-XX. 5. Norbert Elias. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

TONY HONORATO

**ESCOLA COMPLEMENTAR E NORMAL DE PIRACICABA:
formação, poder e civilidade
(1897-1921)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa: 01/09/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Carlos Monarcha – FCL/UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Ademir Gebara – UNICAMP

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery – FFC/UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive – UDESC

Membro Titular: Profa. Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo – IB/UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – UFU

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - FCL
UNESP – Campus de Araraquara

Daqui desse momento
Do meu olhar pra fora
O mundo é só miragem
A sombra do futuro
A sobra do passado
Assombram a paisagem...

Lógica do vento
O caos do pensamento
A paz na solidão
A órbita do tempo
A pausa do retrato
A voz da intuição
A curva do universo
A fórmula do acaso
O alcance da promessa
O salto do desejo
O agora e o infinito
Só o que me interessa...
(Lenine)

Para a minha mãe Edna e meu filho Vinicius.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná pela bolsa de pesquisa concedida para elaboração desta tese.

À Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCL/Araraquara, pela oportunidade de formação acadêmica e humana em nível de excelência;

Ao Prof. Dr. Carlos Monarcha pela sua intelectualidade compartilhada nos momentos de orientação do doutoramento, pela amizade criada e pela sua compreensão de minhas dificuldades pessoais vividas no período de escrita final do exemplar de defesa. Professor, sou muito grato por tudo!

Aos membros da banca examinadora da qualificação e da defesa: Ademir Gebara (UNICAMP/UFGD), Ana Clara Bortoleto Nery (FFC/UNESP), Cynthia Greive Veiga (UFMG, infelizmente não pôde participar da defesa), Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC), Marilena A. Jorge Guedes de Camargo (IB/UNESP) e José Carlos Souza Araújo (UFU). Obrigado a todos pelas valiosas contribuições, críticas e encaminhamentos;

A todos os docentes e funcionários do curso de Mestrado e Doutorado em Educação Escolar da FCL/UNESP (2007-2011);

Aos programas de pós-Graduação da UNICAMP e da USP que me receberam como estudante para cursar disciplinas sob a condução dos professores: Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda (FFLCH/USP); Dr. Sergio Castanho e Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, ambos da Faculdade de Educação da UNICAMP;

Aos colegas de turma da pós-graduação, e em especial à Kênia Hilda Moreira, Ademilson Paes, Enéias Dias, AnaMaria. Conviver com vocês foi também sinônimo de amizade e aprendizado. Desejo a todos prosperidade na vida universitária e no campo da História da Educação;

Aos amigos e parceiros acadêmicos, em especial ao José Luis Simões (UFPE), Magda Sarat (UFGD), Célio Juvenal (UEM), Antonio Geraldo M.G. Pires (UEL), pelo apoio e acompanhamento de minha formação ao longo dos anos;

Aos membros do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores (Diretório CNPq), pelo suporte bibliográfico e discussões promovidas no contexto dos Simpósios sobre Norbert Elias;

Aos técnicos responsáveis pelas instituições visitadas e acervos consultados que solícitamente auxiliaram-me na pesquisa empírica, em especial às bibliotecárias Maria Ivanildes Batista e Arlene Moreira da Silva do Centro do Professorado Paulista (CPP) – Instituto de Estudos Educacionais “Prof. Sud Mennucci”;

Aos membros do Conselho do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (DEF/UEL), pelas licenças institucionais concedidas;

Aos técnicos da PRORH/UEL – Antonio, Marcia e Juvenal – que sempre atenderam prontamente as demandas administrativas de minha licença institucional para capacitação docente;

Aos meus irmãos, Eliane Sales e Odair Honorato, que sempre incentivaram a minha continuidade nos estudos;

Aos meus primos, Amarildo e Ieda, e aos amigos queridos, João e Cleonice, pela hospedagem na cidade de São Paulo durante o meu período de pesquisa documental. Foram muitos dias e noites!

À Maria Helena Câmara Lira pelo carinho, admiração e novas descobertas durante a reta final do doutoramento;

Ao Anísio Calciolari Jr., irmão-social, e ao Rogério José da Silva (Lelo), primo-irmão, pela amizade e companheirismo em todos os momentos;

À família Reis (Rubens, Bia, Aline e Camila) por participar de boa parte da minha caminhada de pós-graduando;

Por fim, a todos os amigos e familiares pelo carinho, atenção e compreensão de tantas ausências durante essa trajetória.

RESUMO

HONORATO, Tony. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921)**. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – FCL, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara/SP, 2011.

Esta tese constitui uma pesquisa acerca da história da Escola Complementar e Normal de Piracicaba, figurações modelares na formação de professores primários no interior do Estado de São Paulo. Pesquisou como ocorreu o processo histórico da Escola Complementar e Normal de Piracicaba (1897-1921). Objetivou interpretar a constituição das Escolas de Piracicaba como figurações, caracterizar a formação de professores como referencial civilizador e demonstrar relações de poder fundadas nos elementos da cultura escolar. Os procedimentos teórico-metodológicos recaíram sobre a proposta de Norbert Elias, em particular a Sociologia Figuracional e a Teoria dos Processos Civilizadores. Elegeu como fonte primária histórica manuscritos, impressos e legislações. O período delimitado entre 1897 e 1921, justifica seu início pela instauração em 1897 da Complementar de Piracicaba e seu término em razão da sua transformação em Escola Normal, que foi considerada como referência no contexto da Reforma de 1920, dada sua efervescência pedagógica e cultural provocada por um grupo de professores e intelectuais ligados à Sampaio Dória. Concluiu-se que, além da produção da imagem do homem moderno e civilizado na sociedade republicana, as figurações piracicabanas viveram ao longo do seu processo histórico um equilíbrio de poder na rede de escolas para formar professores, por conseguinte implicando ainda mais a redução de poder da prestigiosa Escola Normal da Capital.

Palavras-Chave: Escola Complementar. Escola Normal. Formação de Professores. Poder. Civilização. Piracicaba/SP.

ABSTRACT

This thesis is a research about the history of Complementary and Normal School of Piracicaba, figures modeled in training primary school teachers within the State of São Paulo. Searched as was the historical process of Complementary and Normal School of Piracicaba (1897-1921). It was aimed to interpret the constitution of the Schools of Piracicaba as figurations, to characterize teacher training as a reference and demonstrate civilizing power relations based on the elements of school culture. The theoretical and methodological procedures fell on the proposal of Norbert Elias, particularly Figural Sociology and Theory of Civilizing Processes. It was elected, as a primary source historical manuscripts, printed papers and legislation. The period defined between 1897 and 1921 justifies its inception in 1897 by the introduction of Complementary Piracicaba and its end because its transformation into Normal School, which was considered as a reference in the context of the Reformation of 1920, given its educational and cultural effervescence caused by a group of teachers and intellectuals linked to Sampaio Dória. It was concluded that, in addition to producing the image of modern man and civilized society in Republican figurations Piracicaba lived along its historical balance of power in a network of schools to train teachers, thus implying a further reduction of power the prestigious Escola Normal da Capital.

Keywords: Complementary School. Normal School. Teacher Education. Power. Civilization. Piracicaba/SP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equipamento de Ginástica - Barra Fixa Transferível.....	144
Figura 2: Galpão de ginástica da Escola Normal de Piracicaba.....	145
Figura 3: Normalistas de Piracicaba em formação gímnica.....	148
Figura 4: Jogo de “bola ao cesto” por ocasião da festa esportiva de 21 de abril, Escola Normal de Piracicaba.....	149
Figura 5: Aula de trabalhos manuais, 1925.....	152
Figura 6: Trabalhos manuais, seção feminina.....	153
Figura 7: Orfeão da Escola Normal de Piracicaba.....	162
Figura 8: Capa do programa artístico da festa de encerramento letivo, 1907.....	170
Figura 9: Conteúdo do Programa Artístico da Festa de Encerramento Letivo, 1906.....	171
Figura 10: Exposição de trabalhos manuais no saguão da Escola.....	175
Figura 11: Lourenço Filho aplicando teste de acuidade.....	219
Figura 12: Aula no Museu de Ciências Naturais.....	219
Figura 13: Aula no Laboratório de Química e Física.....	220
Figura 14: Gabinete dentário improvisado no saguão da Escola.....	222
Figura 15: Crianças no Clube da Horta.....	224
Figura 16: Escoteiros na Comemoração do Centenário da Independência.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vencimento do Pessoal das Escolas Normais.....	38
Quadro 2: Escolas Complementares instaladas no interior do Estado.....	39
Quadro 3: N Críticas convergentes entre os diretores das escolas complementares...	49
Quadro 4: Escolas Normais Primárias, Normais Secundárias e Cursos Anexos no Estado de São Paulo (1911-1920).....	53
Quadro 5: Escolas Confessionais de Piracicaba em 1899.....	81
Quadro 6: Escolas relacionadas a grupo de trabalhadores, de italianos e de negros...	83
Quadro 7: Escolas Particulares de Piracicaba em 1899.....	85
Quadro 8: Escolas Públicas de Piracicaba em 1899.....	88
Quadro 9: Grupo de pessoal docente da Escola Normal de Piracicaba – 1911.....	107
Quadro 10: Alunos Matriculados e Diplomados Escolas Complementar e Normal Primária de Piracicaba (1900-1920).....	111
Quadro 11: Movimento Estatístico da Escola Complementar de 1905.....	113
Quadro 12: Matérias do programa da Escola Normal Primária de Piracicaba.....	132
Quadro 13: Matérias/Número de aulas semanais na Escola Normal Primária do Estado de São Paulo.....	134
Quadro 14: Primeiros Professores diplomados na Escola Complementar de Piracicaba.	135
Quadro 15: Número de alunos do 1º ano alfabetizados no Grupo Modelo e Escola-modelo isolada Anexas à Normal de Piracicaba.....	180
Quadro 16: Número de estudantes matriculados na Associação Regional de Escoteiros de Piracicaba.....	190
Quadro 17: Excursões e recepções dos Escoteiros em 1918.....	190
Quadro 18: Professores que implantaram a Reforma ‘Sampaio Dória’ na Escola Normal de Piracicaba e Anexas em 1921.....	203
Quadro 19: Matérias do programa da Escola Normal de Piracicaba (1921).....	212
Quadro 20: Acervo da biblioteca infantil anexa à Escola Normal de Piracicaba.....	218
Quadro 21: Deputados da República Escolar da Escola Normal de Piracicaba.....	228

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. Escolha do tema.....	14
2. Delimitação do Problema.....	19
3. Hipóteses.....	19
4. Objetivos.....	20
5. Procedimentos teórico-metodológicos.....	20
6. O <i>Corpus</i> documental.....	28
7. A estrutura do texto.....	30
 CAPÍTULO I - ESCOLA COMPLEMENTAR E NORMAL NO INTERIOR PAULISTA: FIGURAÇÕES DE RELAÇÕES DE PODER	32
1.1 A Escola Complementar do Estado de São Paulo.....	32
1.2 Escolas complementares no interior para formar professores.....	39
1.3 Escolas complementares na reforma de 1911.....	44
1.4 Escolas normais primárias e secundárias: redistribuição de poder.....	51
 CAPÍTULO II - DE BOCA DE SERTÃO À CIDADE DA INSTRUÇÃO: SOCIOGÊNESE DA ESCOLA COMPLEMENTAR NA SOCIEDADE PIRACICABANA	59
2.1 Institucionalização da instrução piracicabana e as tensões entre conservadores e liberais.....	60
2.2 Ascensão de poder do grupo republicano e a cidade da instrução.....	70
2.3 Escolas piracicabanas: Escola Complementar e monopólio do Estado.....	80
 CAPÍTULO III - INDIVÍDUOS DA AÇÃO CIVILIZADORA	92
3.1 Grupo de pessoal administrativo e o maior gradiente de poder.....	92
3.2 Grupo de pessoal docente em civilização e civilizador.....	101
3.3 Grupo de alunos e as boas maneiras escolares.....	111
 CAPÍTULO IV – DO ENSINO COMPLEMENTAR E NORMAL PRIMÁRIO EM PIRACICABA	119
4.1 Posição de inferioridade do ensino complementarista em relação ao normalista	119
4.2 A transformação do ensino complementar em normal primário.....	122
4.3 Matérias, “enciclopédia viva” e método intuitivo.....	126
4.4 Programa do ensino normal primário.....	132
4.5 Prática de ensino, aprender a ser professor.....	134
 CAPÍTULO V - CULTIVO FÍSICO E ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM	140
5.1 Educação física – “ <i>mens sana in corpore sano</i> ”.....	140
5.2 Educação dos sentimentos estéticos.....	151
5.3 Música, canto orfeônico e os sons de civilidade sob a batuta dos irmãos Lozano.....	156

CAPÍTULO VI - COSTUMES ESCOLARES E A “BOA” SOCIEDADE: ENTRE FESTAS E ASSOCIAÇÕES	167
6.1 Festas socioculturais: diplomação e irradiação dos gostos nobres.....	167
6.2 Festas sócio-educativas: natureza e alfabetização.....	177
6.2.1 Correio escolar extrapolando muros.....	181
6.3 Festas sociopolíticas: civismo e Liga Nacionalista.....	183
6.4 Associação Regional de Escoteiros.....	188
6.5 Associação da Cruz Vermelha: em estado de sítio, sem festejos.....	191
6.6 Grêmio Normalista: do literário ao esportivo.....	192
 CAPÍTULO VII – A ESCOLA NORMAL DE PIRACICABA EM 1921: UM EQUILÍBRIO DE PODER	 198
7.1 Reforma ‘Sampaio Dória’ e a redução de diferenças de poder.....	198
7.2 Grupo de professores de 1921, um círculo de intelectuais.....	202
7.3 A formação de professores: programa, autonomia didática e ensino ativo.....	211
7.4 Práticas escolares: lugares, associativismo e periódico pedagógico.....	217
7.4.1 Lugares para o ensino ativo e prático.....	218
7.4.2 Caixa Escolar e assistência dentária.....	220
7.4.3 Clube da Horta e Festa do Milho.....	222
7.4.4 Associação de Escoteiros da Escola.....	225
7.4.5 República Escolar de Piracicaba.....	227
7.4.6 <i>Revista de Educação</i>	230
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 233
 REFERÊNCIAS.....	 236

APRESENTAÇÃO

1. Escolha do tema

Enquanto processos figuracionais as instituições escolares vêm chamando atenção como questão relevante para a compreensão da história da educação, particularmente da formação de professores como elemento do esforço civilizatório do homem moderno na Primeira República.

Elegeu-se como objeto de pesquisa desta tese o processo histórico da Escola Complementar e Normal de Piracicaba, no período de 1897 a 1921, instituição considerada modelar na formação de professores primários no interior do Estado de São Paulo.

O período delimitado entre 1897 e 1921, justifica seu início pela inauguração em 1897 da Escola Complementar de Piracicaba e seu término em razão da sua transformação em Escola Normal, que foi considerada como referência pedagógica no contexto da Reforma “Sampaio Dória” e que vivia um momento de efervescência cultural, intelectual e política na sociedade piracicabana.

Instalada em 1897, a Escola Complementar de Piracicaba recebeu no tempo diferentes denominações: Escola Normal Primária, em 1911, Escola Normal em 1921 e Escola ‘Sud Mennucci’ em 1945. Atualmente a instituição é denominada como Escola Estadual ‘Sud Mennucci’, ou, ainda, no imaginário social piracicabano, como ‘Sud’.

A opção pelo estudo e pesquisa centrados no processo dessas instituições (1897-1921), explica-se pela relevância educacional, cultural e social que elas tiveram na formação de professores e na dinâmica da sociedade piracicabana. Nas memórias e reflexões de Perecin (2005)¹, a antiga Escola Complementar de Piracicaba foi criada no contexto dos ambiciosos planos da oligarquia do Partido Republicano Paulista (PRP), e teve papel decisivo na formação das elites pensantes de Piracicaba.

O desafio lançado pelas provocações do tempo presente nos instiga olhar para o passado e perguntar inicialmente: como os indivíduos constituíram figurações tais como Escola Complementar, Normal Primária e Normal? Como se dava a formação

¹ A historiadora Marly T. G. Perecin produziu uma monografia em 1985, com a proposição de destacar a relevância da restauração do prédio da Escola “Sud Mennucci” de Piracicaba/SP. A monografia foi publicada em quatro capítulos no *Jornal de Piracicaba* (19/06/2005; 26/06/2005; 03/07/2005; 10/07/2005).

de professores nessas instituições? Quem eram os indivíduos envolvidos? Quais eram as fontes de poder presentes nas relações sociais no contexto das instituições? Quais eram os saberes científicos e as práticas socioculturais que circulavam no passado que conferiam certo prestígio e *status* aos estabelecimentos voltados à formação de professores primários?

Identificar processos figuracionais tornou-se chave para o entendimento histórico do funcionamento das instituições e da maneira como os indivíduos se relacionam para minimizar ou acentuar os problemas educativos, administrativos e da formação social do homem em processo de civilização.

Pensar os processos figuracionais na história da educação é, certamente, menos estruturar hierarquias rígidas, e mais interpretar as mudanças e relações sociais produzidas por indivíduos num lugar e num tempo marcados também pela cultura e pelas representações alimentadoras das forças do comportamento humano e da sociedade.

Essa proposição tornou-se ainda mais essencial quando em 2006, ano de levantamento das primeiras fontes para o estudo da Escola Complementar de Piracicaba, encontrou-se no Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba (IHGP), exemplares do jornal *Gazeta de Piracicaba*, publicados em 1897, apresentando notícias sobre a instalação da Escola. As reportagens indicavam relações entre agentes escolares e lideranças republicanas do final do século XIX e início do XX.

Instituir escolas era sinônimo de prestígio e de poder para as lideranças republicanas, em certa medida ainda é no contexto político. No caso, tem-se que a Escola Complementar de Piracicaba foi criada e valorizada como um dos símbolos republicanos da instrução e da *intelligentsia* paulista. Formar professores para produzir e transmitir os novos padrões de conduta exigidos pelo início da urbanização, industrialização e avanços tecnológicos, enfim à modernidade republicana era fundamental para distinguir o homem do modo de vida imperial e subscrever os ares de progresso, ordem e civilidade.

Outros documentos localizados durante pesquisa no arquivo da Escola Estadual ‘Sud Mennucci’² indicavam práticas pedagógicas, saberes ensinados, cultivo

² Na instituição, há um arquivo permanente constituído por duas salas, a documentação está disponível em estantes, armários e caixas, mas está dispersa e não catalogada. Há também o acervo e os documentos da antiga biblioteca da Escola que recebem, desde 2007, tratamento de preservação, organização e

da educação estética/física, valores nacionalistas, organização de espetáculos socioculturais, associativismo discente requisitados na crença do poder de moralizar e civilizar o futuro professor.

Para estudar e pesquisar o processo histórico da instituição acima apontada, empreendeu-se o estudo da produção acadêmica clássica e recente centrada na análise das instituições escolares brasileiras, particularmente aquelas destinadas à formação de professores no período republicano.³

Considerando o tema de pesquisa no contexto da produção acadêmica, observou-se quatro pontos instigantes:

O primeiro ponto remete à carência de estudo sobre as Escolas Complementar e Normal de Piracicaba, tomando como referência documentos além dos jornais piracicabanos e dos impressos da Escola Normal de Piracicaba, *Revista de Educação*.

O segundo ponto refere-se à necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre as instituições de formação de professores no interior dos estados brasileiros, a fim de compreender as contribuições locais e/ou regionais para a educação do homem dito moderno civilizado.

O terceiro ponto consiste em analisar as escolas complementares e normais do interior não como réplica e/ou extensão da prestigiosa Escola Normal da Capital de São Paulo, mas como instituições interdependentes e produtoras de cultura própria. Vale dizer que no Estado de São Paulo, final do século XIX, os professores do ensino primário eram habilitados pela Escola Normal da Capital e pelas Escolas Complementares. A formação normalista era considerada como mais elevada, renomada e prestigiosa em relação à complementarista. Existia um acentuado desequilíbrio de poder entre instituições que formavam a rede de escolas normais paulistas.

Por fim, o quarto ponto indica a possibilidade de trazer aos estudos de

catalogação. Esta atividade é coordenada pela Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery (UNESP-Marília), proponente do projeto de pesquisa intitulado: “Biblioteca Histórica da Escola Normal de Piracicaba: cultura pedagógica e circulação de impressos”. O Projeto tem participação de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE) e tem fomento da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP-Marília) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

³ Rodrigues (1930a); Rocco et al. (1946); Azevedo (1964); Nagle (1976); Tanuri (1979); Carvalho (1989); Souza (1998); Monarcha (1999); Saviani (1999); Camargo (2000); Vidal (2001); Nosella & Bufo (2002); Teixeira Jr. (2002); Weber (2003); Simões (2005); Azevedo (2005); Lopes (2006); Moraes (2006); Chiareli (2007); Saviani et al. (2007); Amâncio (2008); Teive (2008); Araújo et al. (2008); Inoue (2010).

história da educação, especialmente aos das instituições escolares, a perspectiva da sociologia figuracional e da teoria dos processos civilizadores propostas por Norbert Elias, tratada, por vezes, de forma periférica e marginal, secundarizando-se potencialidades de investigação.

Para este estudo e pesquisa considerou-se que, no final do século XIX e início do XX, uma das ações privilegiadas dos republicanos paulistas consistiu na institucionalização escolar como estratégia de difusão de seu poder cultural e político de espírito ‘civilizatório’. Entretanto, para compreender o processo da Escola Complementar à Normal de Piracicaba (1897-1921) é importante dizer que: o processo histórico de uma instituição escolar não deve ser interpretado como fenômeno separado ou em oposição aos indivíduos, porque são eles que modelam as figurações escolares e contribuem para a formação da ‘boa’ sociedade.

Assim, sem tomar o objeto a ser estudado como entidade extra-humana, com leis próprias e independentes da ação humana, assumiu-se, a partir da teoria de Norbert Elias, que os processos sociais são figurações formadas pelos indivíduos e pela sociedade, como tais não são calculáveis e nem lineares no avançar do tempo.

Carvalho (1989) ao analisar o imaginário republicano brasileiro, considera que a instituição escolar foi um dos signos da instauração da nova ordem e arma de superação dos entraves à marcha do progresso. A institucionalização da escola daria a forma ao país, transformaria o habitante em cidadão, vitalizaria o organismo nacional. Era fundamental “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações”. (CARVALHO, 1989, p. 10)

Todavia aqui uma ressalva, a institucionalização escolar intensificou-se nas duas últimas décadas do Império brasileiro. De fato, seria um equívoco considerar que foi a partir do período republicano⁴. Ainda, pode-se dizer que no século XIX três forças participavam diretamente do debate sobre a educação no Brasil: o estado, as igrejas e a sociedade civil representada pelas associações beneficentes, grêmios, academias, sociedade fundadas por imigrantes, entre outras. Essas forças edificaram bases do processo de institucionalização escolar e seus agentes incorporaram os fundamentos

⁴ Cf. Castanho (2007); Dias (2008); Gondra & Schueler (2008); Veiga (2009).

ditos modernos para a educação do homem brasileiro. Vale dizer, na transição do Império para a República, a ideia de civilidade conota urbanidade, polidez, cordialidade e etiqueta.

Conforme Veiga (2009, p. 17), a institucionalização escolar no século XIX foi um processo ocidental, compartilhado entre elites de diferentes nações, portanto, apresenta especificidades com tempos e lugares próprios. Fato que nos possibilita refutar as interpretações de importação de ‘modelos europeus’, “tanto devido ao fato de que a interdependência entre as nações demandou a universalização da escola, como pelas particularidades das relações históricas internas de cada nação no desenvolvimento do processo escolarizador”.

A produção de comportamentos compreendidos como civilidade e a criação de instituições escolares objetivando formação do estado moderno foram, de modo geral, um processo considerado fundamental para a ação civilizatória de diferentes nações.

Na construção da modernidade segundo princípios republicanos paulistas, delegou-se, por sua vez, à escola normal e à complementar o papel de formação de professores responsáveis pela consolidação do novo estado via educação do povo. Ou seja, a escola foi idealizada como lugar de produção e circulação de cultura cívica dos cidadãos incumbidos de novas atividades abertas: votar, trabalhar no mercado livre, frequentar espaços públicos na vida citadina, e assim por diante.

Nas instituições escolares os comportamentos dos indivíduos também podem ser alterados em interdependência com as transformações da sociedade. Isto é, da educação pautada nos comportamentos autoritários típicos do regime imperial, para a constituição educacional liberal republicana, a qual possibilitaria inclusive o sentimento de autogoverno por parte dos estudantes.

A questão então colocada, é a de que os indivíduos nas escolas caminhariam cada vez mais a desenvolver relações buscando legitimidade social, menos pela força física e mais pelo sentido atribuído ao fazer das interdependências no plano habitual e legal. De outro modo, são os homens os produtores de fontes de poder e os dispostos a crer, exercer, aceitar e questionar suas relações no mundo social onde estão imersos.

Nas sociedades modernas, os homens se relacionando na vida escolar, como em outras instituições sociais, destacaram o papel de produzir e inculcar uma cultura

civilizadora para sua época. Mas a cultura escolar é histórica e socialmente distribuída de forma desequilibrada provocando tensões e conflitos inesperados.

A escola como um lugar formado por figurações sociais apresenta-se, em sua oferta de educação formal e racionalizada, como um caminho pertinente à interpretação das relações humanas edificadas na dimensão cultural promotora de diferentes controles, emoções e sentimentos sociais num momento histórico não planejado *a priori* e a longo prazo, como indica a sociologia de Norbert Elias.

Acredita-se serem as escolas formadoras de professores figurações que possibilitem estudos de relações sociais e de poder típicas de uma fase do processo civilizador. Pois elas ofertam educação como capital necessário para a civilidade desejada, e nas suas figurações tensões, disputas e controles preparam o estudante-cidadão para o convívio social, bem como, àquele que será incumbido no futuro de ser o formador legal e legítimo de outros estudantes-cidadãos, o professor. No caso deste estudo, o professor complementarista e/ou o normalista como agente social público em uma sociedade com o desejo de ser moderna.

2. Delimitação do problema

Como ocorreu o processo histórico da Escola Complementar e Normal de Piracicaba (1897-1921) que ao formar professores em específicas figurações provocaria mudanças de poder na rede de escolas normais paulistas e de comportamentos dos indivíduos na direção civilizatória na sociedade piracicabana?

3. Hipóteses

Aventa-se ser possível compreender a formação de professores como elemento do processo civilizador no contexto piracicabano e o equilíbrio de poder da escola de Piracicaba na relação com a renomada Escola Normal da Capital de São Paulo.

4. Objetivos

Geral:

- a) Apresentar e compreender o processo histórico da Escola Complementar à Normal de Piracicaba, no período de 1897 a 1921.

Específicos:

- a) Interpretar a constituição das escolas complementares e normais no interior paulista como lugares de poder.
- b) Situar a Escola Complementar no processo de institucionalização escolar piracicabano e na formação do Estado republicano.
- c) Caracterizar quem eram os indivíduos da ação civilizadora, bem como quais eram seus gradientes de poder nas figurações escolares para formar professores.
- d) Apresentar os modelos de formação de professores complementaristas e normalistas.
- e) Identificar as práticas escolares que disseminaram costumes para a ‘boa’ sociedade piracicabana como padrão de conduta sociocultural e como ideal de civilidade.
- f) Apresentar as fontes de poder que colocariam os indivíduos na Escola Normal de Piracicaba em diferenciação às suas congêneres no contexto da Reforma ‘Sampaio Dória’.

5. Procedimentos teórico-metodológicos

Nas três últimas décadas os estudos e as investigações em história da educação identificaram na história cultural e social uma forma de revitalizar seus objetos de estudo, elaborando temas e fontes diversificados. Preocupam-se cada vez mais com o simbólico e suas interpretações, focalizam nas instituições escolares seus processos educativos, dispositivos de controle, práticas, saberes, representações, lugares, tempos e, sobretudo, seu cotidiano e cultura escolar.

Nos eventos e nas publicações acadêmicas, a história cultural da educação é apresentada em constante diálogo com autores representativos.⁵ A obra *A história cultural: entre práticas e representações*, de autoria de Roger Chartier, tornou-se, de fato, uma das principais referências da nova história cultural apropriada pela historiografia da educação brasileira.

Para Chartier os historiadores culturais rompem com o conceito de sujeito universal e abstrato, identificam o modo como, em diferentes lugares e momentos, os

⁵ Entre os autores representativos convém citar: Chervel (1990), Julia (2001), Nóvoa (1993), Viñao-Frago (1993; 1995; 2008), Forquim (1993), Chartier & Hebrard (1995), Chartier (1990).

indivíduos produzem representações e práticas num determinado mundo social pensado e dado a interpretar. As representações e práticas são marcadas (pelas) e marcam as posições dos atores sociais em suas relações cotidianas, colaboram para abalar as certezas da produção do conhecimento sobre a realidade e estimulam inúmeras possibilidades de história cultural que assume como objeto as formas e os sentidos do viver humano.

Essa perspectiva historiográfica é considerada um caminho teórico-metodológico pertinente ao estreitamento entre o campo da história e o da história da educação, em razão dessa última ser uma alternativa para leitura dos processos sociais com os quais os sentidos e os fazeres da vida do homem são produzidos por ele em consonância à dinâmica da vida cultural em sociedade.

Para uma nova história cultural se constituir como uma alternativa frente à história economicista e positivista, seus autores se apoiaram, especialmente, em teóricos da história, sociologia, antropologia, psicologia e filosofia do século XX. Conforme Chartier (1990) e Burke (2005), uma contribuição importante aos estudos históricos culturais foi à obra de Norbert Elias.

Como delimitação, a escolha de embasamento teórico e metodológico desta tese de doutorado recaiu sobre Norbert Elias. Para elaborar uma interpretação do processo histórico da Escolas Complementar e Normal de Piracicaba (1897-1921), foram fundantes os conceitos de civilização, figuração, processos sociais, interdependência, individualização, poder e *habitus*. Esses conceitos tornam-se evidentes nos fundamentos da teoria dos processos civilizadores e da sociologia figuracional⁶.

Aspectos da vida do autor em tela colaboram para compreender suas proposições teóricas. Norbert Elias (1897, Breslau/Alemanha, atual Wrocław/Polônia – 1990, Amsterdam/Holanda), filho de pais judeus, na Primeira Guerra serviu no exército do Kaiser e, ao retornar do *front*, em 1918 iniciou o curso de medicina e filosofia, o primeiro não completou. Na década de 20 e 30, testemunhou a ascensão nazista e, mais tarde, sua mãe morreria em Auschwitz e ele se exilaria. Tais experiências o desafiaram a pensar o controle nazista como um colapso da civilização⁷ e, sem ser moralista, a pensar em processos civilizadores na França, Inglaterra e Alemanha. Tendo estudado filosofia

⁶ Cf. Elias (1980, 1987, 1992, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1997, 1998, 2000, 2001, 2006).

⁷ Cf. a obra *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX* (ELIAS, 1997).

até a “tese de habilitação”, frequentou o círculo de intelectuais de Heidelberg, onde foi orientado por Alfred Weber e conviveu com Marianne Weber – viúva de Max Weber. Elias trabalhou com Karl Mannheim, sendo seu assistente no Departamento de Sociologia da Universidade de Frankfurt, e viveu polêmicas entre o Departamento e o Instituto de Pesquisa Social de Adorno e Horkheimer⁸. Nos anos 30, Elias escreve a base de duas de suas obras magnas *A sociedade de corte* e *O processo civilizador*. Em 1954, ingressou no Departamento de Sociologia da Universidade de Leicester, Inglaterra, instituição que se tornou referência em estudos sociológicos abrigando intelectuais como Anthony Giddens e Eric Dunning, ambos ex-alunos de Elias. No período de 1962-64 foi professor visitante na Universidade de Gana, no final da década 60 e início de 70 proferiu conferências em renomadas instituições, sobretudo na Alemanha e Holanda, tendo maior reconhecimento de sua obra; posteriormente, em 1975 passa a morar em Amsterdã, cidade que abriga desde 1983 a *Norbert Elias Foundation*⁹.

Na sua trajetória intelectual Elias, dentre outros temas, chama a atenção para um problema conceitual localizado no pensamento sociológico de sua época: trata-se do entendimento de que indivíduo e sociedade são estruturas isoladas e controladas em termos deterministas. Elias propõe-se a pensar a constituição do indivíduo e a da sociedade em termos relacionais e processuais ao longo do tempo. A solução aparenta ser bastante simples, mas provoca questões que exigem respostas não rudimentares, por exemplo: Como são estabelecidas as relações entre indivíduos e sociedade? Em que consistem as mudanças sociais e as da personalidade do indivíduo? Por que os padrões de comportamentos são cada vez mais controlados e refinados no modo de vida em sociedade? Como se dão as mudanças no longo prazo?; questões que *O processo civilizador* procura responder.

Em *O processo civilizador* (1993; 1994a), o autor parte em busca de entender os conceitos de civilização, civilidade e cortesia relacionando-os ao desenvolvimento das sociedades europeias ocidentais onde foram empreendidos. Assim,

⁸ Segundo Gebara (2005a, p. 18), sem simplificar as polêmicas, apenas como ponto de partida, pode ser dito que: “se para os marxistas, o trabalho é a referência fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais e históricos (proposição bastante clara nos pensadores da conhecida Escola de Frankfurt), para Elias, outras inter-relações atuam no processo histórico [...] O homem, além das relações de produção, vive em cadeias de interdependências; isto é, aproximando-se de outros homens através de laços que se articulam de maneira diversificada”.

⁹ Sobre a vida e obra de Norbert Elias, conferir: Elias (2001); Gebara (2005a); Heinich (2001); Brandão (2003); Waizbort et al. (1999); Dunning (2009); www.norberteliasfoundation.nl/.

o conceito de civilização refere-se:

[...] a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994a, p. 23. Grifos no original)

Elias considera que o sentido de civilização não é o mesmo para diferentes nações, pois, como princípio explicativo, o conceito depende da forma na qual os homens afirmam a autoconsciência de si nas relações em sociedade. No entendimento de Gebara (2005a, p. 16), “pensar em processos de civilização seria então uma maneira mais técnica e dinâmica de referenciar o conceito de cultura”.

Segundo Elias, o sentimento de ser civilizado na Europa Ocidental difundiu-se primeiramente nas cortes, onde a busca dos homens por padrões de comportamento tornava-se cada vez mais constante entre os séculos XIII-XVIII; isso visivelmente em costumes à mesa, relação às funções corporais, agressividade, entre outros. Desse modo, a preocupação das sociedades europeias com os hábitos de uma boa educação em sentido laico vai ser estendida à inúmeras gerações ao longo do tempo numa determinada direção, de vergonha e constrangimento, distinguindo um grupo social, e, posteriormente o indivíduo, de outros segmentos e de outras pessoas. Isto é, um processo de civilização pertence tanto às condições de individualização do ser humano como às condições da vida social em comum dos seres humanos.

Como se nota, “socialização e individualização de um ser humano são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo: cada ser assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros” (ELIAS, 2006, p. 26).¹⁰ Dessa forma, há uma dinâmica entre a formação da vida social e a formação da estrutura da personalidade do indivíduo.

Para compreender tal dinâmica tem-se o conceito de *habitus*. Para Elias (1993; 1994a; 1997), *habitus* pode ser entendido como uma ‘segunda natureza’, ou ainda, como um automatismo humano que se desenvolve num constante movimento, emaranhando social e individual. Assim, os controles sociais são lentamente

¹⁰ Sobre o conceito de individualização, ver: Elias (1994b); Honorato & Gebara (2012).

condicionados e incorporados pelos indivíduos desde a tenra idade, aumentando a economia das paixões – um autocontrole mais complexo, diferenciado e estável.

O aumento da economia psíquica não significa que o indivíduo transforma-se numa unidade determinada em si mesma, formadora de impulsos e funções que possibilitam seguir a vida independentemente dos processos sociais nos quais estiver envolvido, como se fosse um ser acabado, conhecido também como *homo clausus* – que significa ‘homem fechado em si mesmo’. Segundo Coury (2001), Elias enfatiza a economia psíquica como instrumento ‘anti-*homo clausus*’, algo que busca romper com a divisão disciplinar entre psicologia, filosofia, história e sociologia, típica do final do século XIX e início do XX.

A formação de *habitus* pressupõe que o indivíduo de uma geração, ao nascer, ingresse no processo civilizador numa fase posterior, adaptando-se a um padrão de comportamento construído em todo processo de formação da consciência e dos sentimentos da sociedade ou estado-nacional que compreende muitas pessoas. Conforme Elias (2006, p. 23), *habitus* tem valia como instrumento de pesquisa no âmbito da teoria dos processos civilizadores, em especial, ao remetê-lo como ‘caráter nacional’.

No que diz respeito à gênese do estado moderno, Elias (1993a), apoiado em Max Weber, demonstra que tal modelo social fundou-se a partir do monopólio da violência física e da arrecadação tributária, bem como do alargamento das cadeias de interdependências, provocando maior distribuição funcional de poder. O estado moderno pode ser considerado, na longa duração histórica, como um estágio do processo civilizador que implicou, fortemente, no aumento do autocontrole das condutas emocionais relacionado ao controle social.

Gebara (2005b, p. 111) considera que um processo de civilização torna-se mais evidente, a partir da identificação da tríade dos controles básicos, indicadores do estágio de desenvolvimento de uma sociedade, a saber: a) controle dos acontecimentos naturais, em que o desenvolvimento científico e tecnológico desempenha papel fundamental; b) controle das relações entre os humanos (relações sociais), no qual o desenvolvimento das ciências sociais, bem como do estado moderno, desempenham papel central e; c) controle do aprendizado, tanto no plano do vivido quanto do transmitido, em que a educação e o lazer desempenham papel significativo.

A teoria dos processos civilizadores, em síntese, propõe que a dinâmica

das relações sociais se faz acompanhar de correspondentes mudanças nos costumes, nas maneiras, na estrutura da personalidade do indivíduo, cujo desfecho provisório é a nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’ em sociedade. Nas palavras de Elias o processo de civilização compreende:

Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador. (1993, p. 194. Grifos no original)

Para Elias a teoria dos processos civilizadores é central, ela perpassa as demais formulações conceituais no conjunto de sua obra. Além dos conceitos de civilização, *habitus*, individualização e estado moderno que inter-relacionados compõem de certa forma o conceito de processo de civilização, torna-se pertinente destacar outros conceitos relevantes para se desenvolver uma pesquisa a partir da proposta eliasiana, agora denominada de sociologia figuracional, a saber: figurações sociais, processos sociais e poder.

Figuração (ou configuração)¹¹ pode ser entendida como espaços-tempos sociais e simbólicos, como organização de grupos ou indivíduos interdependentes e mutuamente influenciáveis, e expressa um processo no qual as pessoas inter-relacionadas interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como: relações de poder, eixos de tensão, instituições, desportos, guerras, nações, dentre outras (ELIAS, 1980. p. 140-145).

O conceito de figuração possibilita entender indivíduos em sociedades, indivíduos em grupos e indivíduos em instituições, não como coisas duais, atomizadas e completamente livres sem relações, pelo contrário, as pessoas e as estruturas sociais são

¹¹ Conforme Landini & Passini: “Há grande discussão nos grupos de sociólogos adeptos da sociologia de Norbert Elias a respeito do uso do termo configuração ou figuração. Essa questão não advém de problemas de tradução do alemão para o inglês; o próprio autor, cuja obra foi escrita em sua maior parte em inglês, utilizou ambos os termos. Em grande parte de sua obra, utiliza ‘configuração’, palavra escolhida com o principal objetivo de fazer face ao termo parsoniano ‘sistema’. Apenas mais tarde em sua carreira é que passou a questionar a palavra em si, não seu significado. O ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo con significa exatamente ‘com’, ou seja, se figuração (figuration) quer dizer padrão (em inglês, pattern), con-figuração (configuration) quereria dizer com padrão (with pattern). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo con passou a ser visto como redundante e ele passou a preferir o uso de figuração” (in LANDINI & PASSINI, 2005, p.5).

e estão interdependentes, devendo ser compreendidas como tais. Isso implica observar as dinâmicas sociais porque as figurações continuamente sofrem mudanças de ordens diversas – algumas rápidas e efêmeras, outras mais lentas e profundas, a longo prazo.

Por sua vez, os processos sociais referem-se às transformações amplas, contínuas e de longa duração de figurações formadas por seres humanos, sendo inseparáveis dos indivíduos e das relações passadas, logo não são estruturas isoladas no tempo (ELIAS, 2006).

Os processos sociais não são planejados a longo prazo, muito menos lineares, são constituídos por rupturas, mudanças e continuidades. Eles podem ser compreendidos como pares conceituais que tem função de indicar direções, tais como: integração e desintegração, civilização e descivilização, avanço e declínio. As lutas de poder específicas dão sentidos as suas direções (ELIAS, 2006; 1993a; 1994a).

Poder é outro conceito fundamental da sociologia figuracional. Em resumo, para Elias (1980, p. 70-112) poder:

- a) “não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro não; é característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas” (ELIAS, 1980, p. 81);
- b) é fonte, recurso e capacidade que dizem sobre o nível de dependência que um indivíduo tem relativamente com o outro (ex: conhecimento, força física, coesão de grupo, parentesco). É inexplicável simplesmente como econômico, político ou militar, isto é, como propriedade única;
- c) é instável, distribui-se conforme o movimento das figurações sociais, estando sempre numa balança de diferentes gradientes que pode inverter-se em qualquer curso da história, dependendo do nível de acesso às suas proporções por parte dos indivíduos;
- d) como equilíbrio não é sinônimo de igualdade de forças, está presente onde quer que haja uma democratização funcional entre pessoas, grupos, instituições e sociedades;
- e) é relação de tensão entre duas (ou mais) tradições culturais numa dinâmica entre si; pois “de um modo geral, as relações humanas, [são] pelo menos bipolar[es] e, usualmente multipolar[es]” (ELIAS, 1980, p. 80);
- f) é função das interdependências. O indivíduo tem poder sobre o outro, desde que este lhe atribua qualquer tipo de valor (ex: relação pai e filho, escravo e senhor, professor e aluno, etc.); e
- g) como característica estrutural de relações humanas não porta sentido de polarizações como, por exemplo, bem ou mal, dominado ou dominante. Quando há grandes diferenças de poder e a superioridade se faz prevalecer com muita força nas relações, pode promover alto grau de

estigmatização, fixando o sentimento de ‘valor humano inferior’.
(ELIAS, 2000)

Em geral, a metodologia oferecida por Elias está sintonizada com uma sociologia e uma história comprometidas em superar os dogmas herdados da metafísica, isto é, das explicações universais, naturais e das análises estrutural-funcionalistas. Para essa perspectiva, os processos sociais e as estruturas psíquicas particulares são formadas pelos indivíduos, por outros e para os próprios indivíduos.

Deste modo, compreendem-se os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando figurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm tensões e relações de poder em processos sociais.

Observar as interdependências nos processos sociais contribui para ‘desreificar’ e ‘re-humanizar’ o que já é humanizado por natureza. Elas mantêm o homem em ligação com outros homens e em movimento pressionando na direção de mudanças dos comportamentos dos indivíduos, dos agrupamentos sociais, das instituições e da estrutura global dos processos civilizadores.

Pensar com Elias o processo histórico de instituições escolares formadoras de professores, interligado à sociedade e aos indivíduos, vem do nosso interesse de contribuir para os avanços concernentes aos estudos e pesquisas historiográficos em Educação observados nas últimas décadas. Na perspectiva de Elias (1993a, p.36), torna-se significativo distanciar-se da,

[...] tendência a pensar em termos de causas isoladas, a identificar fatores individuais gerando as transformações sociais, ou quando muito, a examinar apenas o aspecto legal das instituições sociais e a buscar os exemplos, de acordo com os quais foram modelados por este ou aquele agente – tudo isso tornou esses processos e instituições tão inacessíveis ao nosso entendimento como eram os processos naturais para os pensadores escolásticos.

Isto não representa que, no conjunto da teoria de Elias, encontrou-se para esta tese de doutorado um modelo de interpretação historiográfica e sociológica pelo qual a instituição escolar ou a sociedade podem ser rigorosamente adequadas ou emolduradas. Mesmo porque, Elias não se dedicou aos estudos da educação escolarizada e sua obra não está isenta de polêmicas.

Chartier (1990, p. 114), por exemplo, aponta que na obra de Elias há

ausência de análise da difusão de modelos de comportamentos em outros grupos sociais além do da corte. Burke (2005, p. 73), por sua vez, menciona que *O processo civilizador* foi alvo de inúmeras críticas por tratar a civilização como um fenômeno ocidental e ainda que, ao discutir a Idade Média, dedicou-se pouco à Itália e ao sexo. Para Goudsblom (2001), sociólogo holandês que partilhou muitos momentos acadêmicos com Elias, um dos desafios para a pesquisa é continuar a pensar com Elias, e não como Elias, isso implica em compreender a proposta do sociólogo alemão como inacabada e darmos continuidade na leitura dos processos civilizadores.

Entretanto, esta inspiração teórico-metodológica representou para o estudo e pesquisa, ora apresentados, um auxílio a formular novos ângulos de observação e questionamentos para a história da educação, particularmente das instituições escolares voltadas à formação de professores.

Por fim, não menos importante, nesta perspectiva teórico-metodológica, para produzir conhecimento é necessário dedicar-se à pesquisa de mudanças empiricamente verificáveis. De acordo com Dunning (2009), Elias salienta a necessidade de produzir conhecimento num constante ‘tráfego de mão dupla’ entre teoria e pesquisa, pois, teoria sem pesquisa susceptível de ser abstrata é sem sentido, e pesquisa sem teoria ser árida é simplesmente descritiva.

6. O *corpus* documental

Tratou-se os documentos como fontes para o historiador tecer suas interpretações. As fontes não são espelhos, nem reflexos de problemas de seu tempo, livres de representações e de tomadas de posição, são produções humanas sobre os indivíduos e para os próprios indivíduos.

A invenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende de sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu

significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. (LE GOFF, 2003, p. 537-538)

Com a compreensão de que o documento não é uma coisa que fica por conta do passado e neutra sem produção social, passou-se a entendê-lo enquanto memória coletiva a ser recuperada e tratada. Foi como monumento de um passado observado no presente, que foi possível um estatuto e uma elaboração documental.

A pesquisa contou com um *corpus documental* composto por diferentes fontes materializadas em manuscritos, impressos, leis e iconografia, a saber:

- a) Manuscritos: relatório de movimento anual da diretoria da Escola, ofícios diversos, livro de vista, atas, livro inventário de materiais, livro de apontamento sobre o pessoal da escola. Tratam-se de documentos produzidos essencialmente pela administração da Escola Complementar e Normal de Piracicaba entre 1897 e 1921.
- b) Impressos: Revista de Educação (1921-1923) – Órgão da Escola Normal de Piracicaba e Anexas; Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1922); artigos da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918); livros e cartilhas publicados por professores das escolas estudadas; programas de festejos; Almanagues de Piracicaba; e livros sobre a memória da cidade de Piracicaba e o ensino no Estado de São Paulo.
- c) Legislação: envolvendo decretos, leis, resoluções e regulamentos; Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo.
- d) Iconografia: fotografias sobre as práticas escolares na Normal de Piracicaba.

Dentre os documentos selecionados, elegeu-se como principal fonte norteadora para este estudo os relatórios da diretoria da Escola Complementar (1897-1901) e Normal (1911-1921) de Piracicaba.

Os relatórios compõem uma série documental de fontes primárias, até então não analisadas por nenhum pesquisador. Eles apresentam o movimento anual do estabelecimento ofertando dados sobre: pessoal da escola, movimento de matrícula, movimento do exame de suficiência, orientações de ensino, movimento de biblioteca, reivindicações de melhorias físicas e da organização do ensino, número de diplomados, festejos realizados, associativismo discente; enfim, informavam o funcionamento da Escola, registravam as providências necessárias e exaltavam o sucesso do trabalho escolar no contexto da sociedade.

Os relatórios da Escola Complementar (1897-1901) foram encontrados no

Arquivo Público do Estado de São Paulo e os da Escola Normal (1911-1921) foram encontrados no Arquivo Permanente da Escola Estadual ‘Sud Mennucci’ de Piracicaba. Registra-se que não foram encontrados na pesquisa os relatórios de 1902 a 1910, deixando uma lacuna documental. Entretanto, referente este período, há um volume substancial de ofícios para solicitar providências materiais e informar o movimento, anual e mensal, de assiduidade do pessoal da escola, de rendimento escolar dos alunos, de matrícula e de diplomados.

Os relatórios eram manuscritos, na maioria das vezes, pelo diretor da Escola. Observou-se que, mesmo quando escrito por letra diferente, situação constatada entre 1918 e 1921, os créditos de elaboração eram atribuídos ao diretor. Os relatórios eram destinados ao secretário de Estado dos Negócios do Interior e conseqüentemente encaminhados ao diretor geral da Instrução Pública. Até 1910, a elaboração seguiu exigência do artigo 39, parágrafo 13, do Regimento Interno das Escolas Complementares, sob Decreto n. 400 de 06 de novembro de 1896, e de 1911 a 1920, seguiu o artigo 61, parágrafo 17, do Decreto n. 2.025 de 29 de março de 1911, que estabelecia ao diretor da escola normal primária: “oferecer, anualmente, até 15 de janeiro, um relatório minucioso sobre o movimento da escola no correr do ano letivo, acompanhando-o dos quadros explicativos necessários e de todos os subsídios para a estatística escolar”.

7. A estrutura do texto

O texto está estruturado em sete capítulos. O primeiro aborda o processo de instalação da rede de escolas paulistas para formar professores. Apresenta a estrutura de ensino paulista e as dificuldades encontradas para implantar as escolas normais idealizadas na Reforma ‘Caetano de Campos’ no alvorecer da Primeira República. Distingue os dois modelos de escolares criados para diplomar professores no interior e na capital do Estado de São Paulo, entendendo-os como diferentes, porém interdependentes e representantes de distribuição de poder. Nesse contexto foi criada a Escola Complementar de Piracicaba, mais tarde, em 1911, transformada em Normal Primária.

No segundo situa-se a Escola Complementar no processo de institucionalização escolar piracicabano iniciado no século XIX, compreendendo-a a

partir da dinâmica entre as mudanças na sociedade piracicabana e a constituição do indivíduo ‘civilizado’.

No terceiro capítulo busca-se caracterizar quem são os indivíduos constituintes das figurações formadas no interior da Escola de Piracicaba para formar professores. A caracterização subdividiu em três grupos inter-relacionados: o de pessoal administrativo, considerando o diretor escolar como indivíduo que tem acesso ao maior gradiente de poder da figuração; o de docentes com função de civilizador e em civilização; e o de alunos, daqueles que se esperavam ‘boas’ maneiras.

O ensino praticado na formação de professores em Piracicaba é tema do quarto capítulo. Destaca-se como elementos de reflexão os saberes, os métodos e comparação entre o ensino praticado na Escola de Piracicaba aquele praticado na Normal da Capital.

O quinto capítulo destina-se para esboçar a força das matérias voltadas ao cultivo estético e físico na educação integral do homem, com a expectativa de que os futuros professores produzissem e disseminassem comportamentos mais polidos e civilizados. Com a prática de canto orfeônico, regida pelos irmãos Lozano, aponta-se que a Escola de Piracicaba tornava-se distinta de suas congêneres.

O sexto capítulo apresenta a produção de costumes escolares e a sua presença na formação da ‘boa’ sociedade piracicabana. Os costumes remetem-se aos festejos socioculturais, socioeducativos e sociopolíticos e às associações discentes.

No último capítulo, a partir da Escola Normal de Piracicaba de 1921, é apresentado o equilíbrio de poder na rede de escolas normais do Estado de São Paulo no contexto da Reforma de 1920. As fontes de poder da figuração piracicabana consistiam no grupo de professores e intelectuais ligados ao reformador Sampaio Dória e na implantação de inovações pedagógicas consideradas modelares na formação de professores.

Por fim, são apresentadas considerações finais, referências, fontes e acervos consultados.

CAPÍTULO I

ESCOLA COMPLEMENTAR E NORMAL NO INTERIOR PAULISTA: FIGURAÇÕES DE RELAÇÕES DE PODER

1.1 A escola complementar do Estado de São Paulo

Quase todos os dias, a nossa lei sobre ensino público, bem como a administração do Estado, têm sido atacadas como centralizadoras e ainda mais como centradoras de ensino.

(CARDOSO DE ALMEIDA in ANAIS, 1895, p. 264)

No discurso do deputado Cardoso de Almeida, membro da Comissão de Instrução Pública, ao apresentar à Câmara dos Deputados o Projeto Lei de n. 61 de 1895 cujo objetivo era tornar exequível a proposta das escolas complementares prevista na Reforma da Instrução Pública sob a Lei n. 88 de 08 de setembro de 1892, observa-se uma representação sobre a organização da estrutura de ensino em implantação na sociedade republicana paulista. A representação porta o sentido de que a instrução pública na primeira década republicana era contraditória por ser na prática centralizadora e no discurso advogar a disseminação de escolas com o propósito de uma formação moral e cívica viabilizadora da participação do povo na vida política e democrática. Essa contradição colaborou com a formação de figurações específicas, as escolas complementares. Veja-se o processo.

O Sr. Cardoso de Almeida – O ilustre membro da minoria a quem me referi censurou a lei de centralização, censurou o governo de centralizador, e disse que havia uma desorientação em matéria de ensino público. No entanto, esse mesmo deputado que, abrigando-se a centralização e concentração que profliga, vem pedir a criação de uma escola normal numa das localidades do interior.

O Sr. Alexandre Coelho – Sem dúvida; ao menos dissemina-se, concorre-se para descentralização.

O Sr. Cardoso de Almeida – A criação dessa escola sob a mesma administração, sob o mesmo programa, sob a mesma fiscalização, não concorre para a descentralização do ensino; trará apenas a disseminação.

O Sr. Alexandre Coelho – Quando vier uma boa reforma, estarão criadas as escolas normais.

O Sr. Cardoso de Almeida – De duas uma: ou essa escola que S.exc. pretende criar é de utilidade para o Estado, produzindo grande proveito para nossa mocidade, e neste caso a lei sob a qual ela vai ser criada e organizada é boa e não merece censura, ou essa escola será uma inutilidade para nosso Estado, e neste caso o nosso ilustrado colega não há de vangloriar-se apresentado projetos inúteis

simplesmente para fazer barretadas ao seu eleitorado. (muito bem) (ANAIIS, 1895, p. 265).

O debate realizado na Câmara dos Deputados de São Paulo, na 25ª Sessão Ordinária de 15 de maio de 1895, aponta a centralização do ensino voltado à formação de professores como um recurso dos republicanos para disseminar o novo regime. A estratégia de poder utilizada era instituir escolas modelares investindo em cultura intelectual, pedagógica e material, a ponto de tornar essas instituições objetos de desejo das municipalidades do interior e outros Estados da federação.

Todavia, ao ambicionar uma estrutura de ensino avançada e complexa quando comparada a existente no Império objetivando colocar em circulação um modelo cultural de civilidade, o governo republicano não previu, conscientemente ou não, recursos para implementação da reforma da instrução pública.

Os reformadores enfrentaram entraves para implementar suas propostas, haja vista o caráter audacioso da Lei n. 88 se considerar-se o perfil do quadro docente existente na época para as instituições almeçadas. No discurso proferido em 1893 na Câmara dos Deputados, o deputado Gabriel Prestes assim sumariava a composição do magistério paulista: professores formados por diferentes programas de ensino, professores habilitados por exame elementar conforme a Lei de 1869, professores convocados para concursos de acordo com o Regulamento de 1882, e, por fim, professores diplomados pela Escola Normal da Capital. Concluía o deputado, a formação do professorado era a mais heterogênea possível e seria inútil tentar por em execução um programa único de ensino no Estado (PRESTES in ANAIS, 1893, p. 186).

De outro modo, para Gabriel Prestes não seria possível garantir o progresso da educação do povo sem antes preparar um alicerce: a formação do professor conforme os métodos modernos.

A reforma de 1892, em seu artigo 1º, estabelecia três níveis de ensino: primário, secundário e superior, fato que demandaria um alto coeficiente de professores, primários. Pois, segundo a lei, se previa a implantação de uma escola preliminar onde houvesse de 20 a 40 de crianças em idade escolar.

O ensino primário compreendia o curso preliminar e o curso complementar. Obrigatório para crianças entre 7 a 12 anos, o curso preliminar seria regido por professores normalistas, sendo ofertado em escolas preliminares ou nas auxiliares intermédias e provisórias. As escolas intermédias seriam regidas por professores

habilitados conforme os regulamentos de 1869 e 1887, e as escolas provisórias deveriam ter professores interinos examinados pelos inspetores de distrito ou comissões municipais. Previa-se também a instalação de escolas ambulantes nas localidades com baixa densidade populacional (DECRETO n. 218, de 27 de novembro de 1893, p. 20-22).

O curso complementar, com natureza primária, seria destinado aos alunos habilitados no ensino preliminar, preenchendo a lacuna entre o ensino preliminar e o secundário; para tanto, ofertaria um programa de ensino propedêutico. O programa compreenderia:

Moral e Educação Cívica, Português e Francês; Noções de História, Geografia Universal, História e Geografia do Brasil; Aritmética Elementar e Elementos de Álgebra, até equações de 2º grau, inclusive; Geometria Plana e no Espaço; Cosmografia; Noções de Trigonometria e Mecânica; Noções de Física e Química Experimental e História Natural, especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e a agricultura; Noções de Higiene; Escrituração Mercantil; Noções de Economia Política, para os homens, e Economia Doméstica, para as mulheres; Desenho a mão livre; Caligrafia; Exercícios militares, ginásticos e manuais apropriados à idade e ao sexo. (DECRETO n. 218, de 27 de novembro de 1893, p. 48).

Como a uniformização do ensino e a racionalização pedagógica eram bandeiras do governo republicano, os conteúdos deveriam ser os mesmos nas escolas complementares ao longo dos quatro anos do curso.

Primeiro Ano – 1ª Português; 2ª Francês; 3ª Aritmética; 4ª Geografia do Brasil; 5ª História do Brasil; 6ª Caligrafia, Desenho e Exercícios Ginásticos.

Segundo Ano – 1ª Português; 2ª Francês; 3ª Álgebra, até equações de 2º grau, inclusive, e Escrituração mercantil; 4ª Geometria plana e no espaço; 5ª Moral e Educação Cívica; 6ª Desenho e Exercícios Militares.

Terceiro Ano – 1ª Português; 2ª Elementos de Trigonometria e Mecânica; 3ª Cosmografia; 4ª Geografia e História Geral; 5ª Física; 6ª Trabalhos Manuais apropriados à idade e ao sexo, e Exercícios Ginásticos.

Quarto Ano – 1ª Complemento de Física; 2ª Química; 3ª História natural; 4ª Noções de Higiene; 5ª Economia Política e Doméstica; Exercícios Ginásticos. (DECRETO n. 218, de 27 de novembro de 1893, p. 49).

Foi com essa organização curricular que as escolas complementares foram implementadas no Estado de São Paulo?

Gabriel Prestes entendia que as escolas complementares seriam inexecutáveis, em termos econômicos, cada estabelecimento deveria ter um dotação orçamentária anual de 86:200\$000 contos de réis. Mais ainda, conforme artigo 11º da Lei n. 88, seria implantada uma escola complementar para cada dez escolas preliminares existentes em cada município.

Ainda para Gabriel Prestes, havia o entrave relacionado à exigência para direção da escola complementar, o diretor deveria ter idade superior a trinta anos, ser casado, ter quinze anos de prática, estar no magistério público e ser diplomado pela Escola Normal (PRESTES In ANAIS, 1893, p. 188).

O consenso entre os reformadores da instrução residia numa organização mais modesta das escolas complementares de modo a garantir não apenas sua natureza de ‘escola primária superior’, mas também multiplicá-la e se possível a ela anexar cursos profissionalizantes onde houvesse desenvolvimento comercial, industrial e agrícola.

Para tanto, propôs-se o Projeto de Lei n. 48 de 1893, que resultou na Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893. Esta lei ajustou a formação exigida para o quadro de pessoal, reduziu o quadro de funcionários para um diretor, seis professores, um secretário e bibliotecário, um porteiro e servente; e por fim, estipulou salários mais modestos: professor 4:800\$000; adjunto 3:000\$000; porteiro e servente 1:800\$000; contínuo 1:400\$000.

Em 1894, foi implantada a Escola Complementar Modelo em anexo à Escola Normal da Capital. Em 1897, foram implantadas mais duas instituições no interior, uma na cidade de Piracicaba e a outra em Itapetininga, que receberam um caráter profissionalizante. O fato é que o governo republicano havia priorizado a implantação de escolas preliminares, ginásios e aperfeiçoamento da Escola Normal.

Por que o professor primário passou a sujeito e objeto da engenharia de regeneração da instrução pública?

Para os reformadores republicanos, entre eles, o Dr. Antonio Caetano de Campos — o professor seria o responsável pela orientação do futuro da criança, mais ainda, o professor era capaz de estimular uma mentalidade e comportamento cívico, racional e liberal conforme o regime representativo. Portanto, a ele, o professor, foi dada a promoção da crença liberal, ou seja, pelo conhecimento alcançava-se o governo

de si próprio e a vida social civilizada. Sem formar professores, os ‘faróis da civilização’, a reforma do ensino seria nula e despropositada, no dizer de Caetano de Campos era “entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou” (in ANUÁRIO, 1907-1908, p. 109).

Para guiar a educação do povo era preciso criar instituições bem equipadas, com professores hábeis no domínio dos métodos intuitivo de ensino e processos educativos pautados na observação e experimentação sensorial. Em síntese, professores cientificamente formados.

Como parte da estratégia reformadora, a partir de 1893, foram implantados grupos escolares.¹² Essas instituições modelares reuniam em um mesmo edifício as escolas isoladas preliminares e funcionavam segundo princípios administrativos e pedagógicos orientados pela racionalidade científica e divisão do trabalho: as aulas em horários específicos, jornada escolar conforme calendário oficial, salas de acordo com o sexo e a idade dos alunos, graduação do ensino, programa enciclopédico, métodos de ensino experimentados nas escolas-modelo.

As escolas-modelo foram idealizadas como meio de inovação e difusão dos métodos modernos, eram destinadas aos alunos normalistas do 3º e 4º ano e, segundo Carvalho (2003), eram o primado da visibilidade do regime republicano. Caetano de Campos as considerou essenciais ao sucesso da reforma.

Só quando o molde estiver praticamente conhecido nessas escolas, e os professores aí formados possuírem a noção clara do que é possível fazer tudo o que a Pedagogia reclama, será exequível uma reforma verdadeira da Instrução Pública. Tudo mais é reformar no papel sem possibilidade de executar. Ainda mais: é formular uma lei que vai servir de embaraço às modificações que cada hora do futuro pode exigir (in ANUÁRIO, 1907-1908, p. 108).

Inicialmente escolas-modelo ficaram restritas a Escola Normal da Capital, o primeiro estabelecimento dessa natureza foi instalado em 1890 em local anexo à Igreja da Ordem Terceira do Carmo. Em 1894, deu-se a implantação da Escola-modelo em anexo ao novo prédio da Escola Normal na Praça da República.

Conforme Monarcha (1999), a Escola-modelo do ‘Carmo’ foi dirigida, no início, por Caetano de Campos e, depois, por D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e por Márcia Priscilla Browne. Nela reuniram-se normalistas, familiarizados

¹² Sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, ver: Souza (1998).

com os fundamentos do método intuitivo apoiado nas formulações de Pestalozzi, Calkins e Fröebel. O intuito: praticar e difundir práticas educativas didáticas julgadas compatíveis com a evolução do intelecto da criança, ao propiciar uma educação dos sentidos, da observação e das verdades fixadas pela ciência.

As escolas-modelo tornaram-se paradigma de ensino a ser seguido pelos professorandos e professores do ensino primário, e vitrine das iniciativas do regime republicano para educação do povo.

Para Souza (1998), as escolas-modelo além de veicularem a propaganda do governo na primeira década republicana, foram instituições privilegiadas considerando-se os professores — escolhidos entre os melhores alunos da Escola Normal —, as condições físicas dos edifícios e a dotação de materiais didáticos. Contudo, a autora ressalta que para muitos professores e diretores vivendo no interior as escolas-modelo eram apenas um nome ou um mito, ou mesmo, os modernos métodos consistiam em uma temeridade.

Constata-se, os representantes da instrução pública paulista iniciaram as reformas sem um pessoal qualificado nos moldes modernos para época e com escolas modelares centralizando a arrancada rumo ao sonhado progresso do povo. Até 1897, o único instituto pedagógico era a Escola Normal da Capital, no interior do Estado permanecia o velho problema da exiguidade de professores.

Tomando-se como referência os registros de João Lourenço Rodrigues (1930a), entre 1890 e 1897 foram diplomados 318 professores, sendo 121 do sexo masculino e 197 do sexo feminino. Conforme Tanuri (1979, p. 100), em 1897 havia 2.397 escolas públicas e 1.335 providas, sendo 320 preliminares, 371 intermédias e 644 provisórias. Considerando-se esses dados, formou-se, em oito anos, um professor para cada 12 escolas, isso sem levar em conta que alguns diplomados optavam pela administração pública e outras atividades mais rentáveis.

Nos primeiros anos republicanos, os reformadores sentiram a necessidade de institutos pedagógicos pelo interior do Estado. Originariamente, a reforma de 1892 previa três escolas normais em cidades do interior, contudo a previsão não se realizou.

Conforme o Decreto n. 218, assinado pelo Presidente do Estado, Bernardino de Campos, e pelo secretário do Estado de Negócio do Interior, Cesário Motta Junior, os

gastos com a folha de pagamento do pessoal de cada escola normal do interior do Estado orçavam anualmente em 167:800\$000.

Pessoal	Vencimento (p/ cada funcionário)
1 diretor	6:000\$000
17 professores	6:000\$000
6 mestres e mestras	4:800\$000
1 diretor ou diretora da Escola Modelo	6:000\$000
1 secretário acumulando o lugar de bibliotecário	3:600\$000
1 oficial	3:000\$000
2 amanuenses, servindo um de arquivista	2:400\$000
1 zelador do museu escolar	600\$000
1 preparador de física e química	2:400\$000
1 porteiro	2:400\$000
3 contínuos	1:800\$000
2 serventes	1:800\$000
Total	167:800\$000

Quadro 1: Vencimento do Pessoal das Escolas Normais – 1893.

Fonte: Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893.

Em face dos custos, as escolas normais do interior dificilmente tornar-se-iam realidade. Com isso deu-se uma outra e inusitada solução ao problema representado pela exiguidade de professores no interior do Estado, problema este, debatido na Câmara dos Deputados, na 25ª Sessão Ordinária de 15 de maio de 1895.

O Sr. Cardoso de Almeida – Vamos a passo gradativo. Já organizamos a escola que forma professores, organizamos as escolas-modelo preliminares e complementares, e acabamos de organizar o Ginásio onde se ministra o ensino secundário.

O Sr. Alexandre Coelho – E o interior como vai em matéria de instrução publica?

O Sr. Carlos de Campos – Vai passando bem, assim, assim ... (Riso.)

O Sr. Cardoso de Almeida – Sr. Presidente, o ensino primário está dividido em preliminar e complementar e tem como auxiliares as escolas intermédias e as escolas provisórias.

O Sr. Alexandre Coelho – S. Paulo não é só a capital. É preciso olhar um pouco para o interior.

O Sr. Cardoso de Almeida – O ensino no Estado de S. Paulo (e não na capital) é superior, secundário e primário.

O Sr. Alexandre Coelho – A verdadeira doutrina dá á União o ensino superior.

O Sr. Cardoso de Almeida – O ensino primário é subdividido como disse em preliminar e complementar e tem como auxiliares as escolas intermédias e as escolas provisórias. Para provimento das escolas preliminares temos atualmente funcionado uma única escola, isto é, a Escola Normal da capital.

Esta escola, por melhor que esteja organizada, de acordo com os princípios mais modernos sobre o ensino, tanto que mereceu de um

ilustre médico desta capital, que não pode ser suspeito à minoria, o dr. Luiz P. Barreto, a opinião que tudo nela é perfeito.

O Sr. Alexandre Coelho – O que sobra na Escola Normal falta no interior.

O Sr. Cardoso de Almeida – ... não é suficiente para dar professores para o provimento de 800 e tantas escolas que acham vagas.

É preciso a disseminação do ensino, é necessário criar novos núcleos para formação de professores.

Uma voz da minoria – V.exc. está de acordo conosco.

O Sr. Alexandre Coelho – Vai perfeitamente bem. (ANAIS, 1895, p. 265).

Mas, se não foi possível criar escolas normais no Interior, então qual a solução encontrada para o problema?

1.2 Escolas complementares no interior para formar professores

A função cultural ou propedêutica da escola complementar, equivalente a *Grammar School* norte-americana, ou a *École Primaire Supérieure* francesa ou ainda a *Higher Elementary School* inglesa, não se concretizou (cf. RODRIGUES, 1930b).

Para solucionar o problema de falta de professores o governo republicano converteu as escolas complementares em estabelecimentos destinados à formação de professores preliminares. Com isso deu-se a descentralização do sistema de formação de professores, embora a referência em excelência continuasse a ser a Escola Normal da Capital.

Essa proposta foi encaminhada a Câmara dos Deputados na forma do Projeto de Lei n. 61 de 1895, conformando a Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895, que estabeleceu em seu artigo 1º, parágrafo único: “Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino, cursado nas escolas-modelo do Estado, poderão, na forma da lei, ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal”.

Assim, no período entre 1897 e 1910, foram instalados os seguintes estabelecimentos:

Ano	Estabelecimento	Instalação	1º Diretor
1897	Escola Complementar de Itapetininga	29.03.1897	Antônio Augusto da Fonseca
1897	Escola Complementar de Piracicaba	21.04.1897	Antônio Alves Aranha
1903	Escola Complementar de Guaratinguetá	18.04.1903	João Lourenço Rodrigues
1903	Escola Complementar de Campinas	13.05.1903	Antônio Alves Aranha

Quadro 2: Escolas Complementares instaladas no interior do Estado.

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908).

Na cidade de São Paulo, desde 1895, havia também a Escola Complementar Anexa à Escola Normal da Capital e a Escola Complementar ‘Prudente de Moraes’ criada em 1897. Esta última foi extinta quando transferida, por força do Decreto Lei nº. 861, de 12 de dezembro de 1902, para cidade de Guaratinguetá que solicitava ao Estado, através de seus representantes políticos membros da família Rodrigues Alves, uma Escola Complementar.

Nas escolas complementares podiam ser matriculadas crianças de 11 anos, e até de menos idade como relatava Honorato Faustino, diretor da Escola Complementar de Piracicaba (ANUÁRIO, 1909-1910, p. 77). Assim, era possível diplomar professores aos 15 e 16 anos, os quais deveriam aguardar a maioridade para iniciarem o exercício legal do magistério preliminar.

A matrícula nas escolas complementares, conforme a Lei n. 861, de 12 de dezembro de 1902, exigia que os candidatos tivessem cursado as escolas preliminares e fossem admitidos na ordem das médias das notas obtidas, preenchendo até 80% das vagas. As vagas restantes, 20%, destinavam-se aos candidatos não diplomados por tais escolas, os quais seriam classificados mediante exames.

Essa conversão das escolas complementares em instituições de formação de professores implicava, segundo João Lourenço Rodrigues (1930b, p. 140), um desvirtuamento de meios, um mal necessário para se solucionar o problema representado pela exiguidade de professores.

O Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896, assim fixou a estrutura curricular das Escolas Complementares.

- 1º. Ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia do Brasil, História do Brasil, Caligrafia, Desenho e Exercícios de ginásticas.
- 2º. Ano – Português, Francês, Álgebra, Escrituração Mercantil, Geometria plana e no espaço, Educação Cívica (Noções gerais da Constituição Pátria e do Estado), Desenho e Exercícios Militares.
- 3º. Ano – Português, Elementos de Trigonometria e Mecânica, Cosmografia, Geografia e História Geral, Trabalhos Manuais apropriados à idade e ao sexo e Exercícios Ginásticos.
- 4º. Ano – Física, Química, História Natural, Noções de Higiene, Economia Doméstica e Exercícios Ginásticos.

Sem se considerar o conteúdo, a carga horária e os professores responsáveis por cada disciplina nas escolas complementares, duas das diferenças em relação à

Escola Normal da Capital podem ser destacadas no programa acima. A primeira concerne a quatro professores polivalentes, um para cada ano, enquanto que a Escola Normal necessitava 16 catedráticos, um para cada cadeira do currículo, e sete professores de aulas como música, ginástica, trabalhos manuais; a segunda diferença consiste na inexistência da disciplina de Pedagogia no programa, provavelmente aos reformadores a prática de ensino realizada, durante um ano nas escolas-modelo, era alternativa suficiente.

Conforme o Regimento das Escolas Complementares de 1896, a prática de ensino deveria ser realizada após a conclusão do curso teórico, mais tarde, tornou-se concomitante aos dois últimos anos do curso; em 1902, Lei n. 861, de 12 de dezembro, a prática de ensino foi reduzida para seis meses após o término do curso, podendo ser realizada em grupos escolares, nas localidades onde não houvesse escolas-modelo; por fim, a Lei n. 1.846, de 19 de março 1910, estabeleceu que a prática de ensino poderia ser realizada desde o início do curso.

Tendo a proposta curricular descrita, as escolas complementares funcionaram até 1911, quando foram transformadas, dependendo de cada localidade, em Normais Primárias ou Secundárias.

No entendimento de Tanuri (1979, p. 113), o “estabelecimento de escolas complementares com funções profissionais significou a mutilação dos planos e o rebaixamento dos padrões colimados, quer do ponto de vista da formação de professores, quer do ensino primário, que teve sua duração reduzida ao que fora inicialmente proposto”.

Todavia, lembremo-nos, mesmo com suas inconsistências, tais escolas supriram boa parte do ensino escolar ofertado no interior do Estado. Como primárias cumpriram simbolicamente o lugar de ginásio e de escola normal em localidades onde não existiam tais estabelecimentos.

Observa-se (quadro 2) que não foram contempladas com as escolas complementares as regiões norte e oeste do Estado de São Paulo. Isso significa, em termos de distribuição educacional, um desequilíbrio regional. O poder estadual, para instalar uma escola complementar considerava-se indicadores objetivos e tácitos, tais como: número de alunos matriculados em grupos escolares na cidade; disponibilidade de recursos destinados pela municipalidade para locação ou construção de prédios

escolares; interesses político-eleitorais; desenvolvimento da economia cafeeira local; existência de linhas férreas; e iniciativas do comércio e indústria.

Segundo Weber (2003), a cidade de Itapetininga foi favorecida com a implantação da Escola Complementar em decorrência da influência dos políticos republicanos locais: Fernando Prestes, Júlio Prestes e Peixoto Gomide. Em 1911, a Escola Complementar seria transformada em Escola Normal Secundária ‘Peixoto Gomide’.

Para Weber (2003), a Escola Complementar representou para a população de Itapetininga a criação de um espaço de ordem e disciplina, sobretudo representou uma espécie de ruptura com o passado imperial, quando as escolas eram improvisadas em igrejas, casas de família ou na casa do professor, ou, ainda, em prédios públicos e/ou comerciais.

Sem desconsiderar os avanços educacionais inerentes à instalação de uma escola complementar na cidade, os itapetininganos, provavelmente, se decepcionaram quando informados em de que receberiam a escola complementar e não mais a escola normal prevista pelo Decreto n. 245, de 20 de julho de 1894, expedido pelo presidente Bernardino de Campos e o secretário de Negócio do Interior, Cesário Motta Júnior. Conforme consta no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1908, p. 127), as autoridades justificaram o ato dizendo “ter sido dada às escolas complementares a faculdade de diplomar professores preliminares, e por ser a instalação dessas escolas menos dispendiosa que as normais”.

Na produção acadêmica sobre a Escola Complementar de Itapetininga (WEBER, 2003), a de Piracicaba (SIMÕES, 2005; CHIARELI, 2007), a de Guaratinguetá (CORBAGE, 2010) e a de Campinas (TEIXEIRA JR, 2005; SOARES, 2005), nota-se que os estabelecimentos representavam uma propagação de prestígio social, avanço cultural e formação profissional, bem como atendimento da demanda local e, por vezes, regional por educação formal.

É imperativo compreender, também, as escolas complementares no interior enquanto instituições públicas onde os indivíduos tinham possibilidade de uma formação de professores descentralizada de um único estabelecimento, a Escola Normal da Capital. Dessa forma, os republicanos paulistas abrandaram o sentimento de que a instrução no Estado era centralizadora e evidenciaram, ao mesmo tempo, as fragilidades das suas propostas para o progresso da educação do povo previstas na Reforma de 1890.

A criação das escolas complementares, tal como se concretizou, tem sido frequentemente interpretada e citada por outros estudos de história da educação como produtora de uma dualidade e de um desvirtuamento do projeto de formação de professores na modernização educacional republicana paulista.

Para Antunha (1976, p. 58), as escolas complementares resultaram numa dualidade de formação de professores, desvirtuamento do projeto original republicano.

Esta dualidade de sistemas de formação do magistério primário, primeiramente através da Escola Normal da Capital e das Escolas Complementares, e a partir de 1911, através das Escolas Normais Secundárias e das Normais Primárias, manteve-se até a Reforma de 1920, quando se daria unificação de todos os estabelecimentos, segundo padrão adotado nas secundárias.

Para Tanuri (1979, p. 129), as escolas complementares conferiam uma feição profissional reduzida e conteúdos de cultura geral. Tal dualidade foi novamente sancionada em 1911 quando algumas complementares foram transformadas em normais primárias e outras em normais secundárias.

Para Souza (1998, p. 69), houve o desvirtuamento do rumo original:

[...] do projeto educacional de formação de professores demonstra claramente os limites do projeto republicano de modernização educacional. A dualidade de escolas de formação e o confronto entre Escola Normal e as escolas complementares põem de manifesto a adoção de uma política educacional paradoxal — a convivência de instituições de excelência com instituições precárias, a diversidade de escolas e o entendimento seletivo, quando o pressuposto básico era a difusão da educação popular. Ao impor um projeto modernizador, o Estado republicano manteve algumas poucas instituições modelares que simbolizavam o desejo fáustico de inovação e propagandeavam as realizações do novo regime, enquanto boa parte do sistema de ensino público padecia de enormes problemas.

Portanto, a transformação das escolas complementares em lugares de formação de professores foi uma solução paliativa no tocante a supressão da exiguidade de professores, mascarando a inconsistência da estrutura de ensino paulista proposta pelos reformadores da instrução no início da República. Todavia, neste estudo considera tais escolas relevantes criações republicanas no que dizia respeito à educação popular.

Primeiro pelo fato de a implantação das escolas normais primárias e secundárias do interior ter ocorrido apenas no início dos anos dez do período novecentista e a equiparação de todas as escolas normais do Estado de São Paulo ter ocorrido a partir de 1920.

O segundo porque quando os republicanos assumiram o poder de governar o Estado de São Paulo, já existia a Escola Normal da Capital, assim eles a reorganizaram, e depois criaram de fato as complementares.

A conversão das escolas complementares, a descentralização do sistema de formação de professores e os paradoxos inerentes a essa reestruturação, possibilitam a interpretação de que as escolas complementares representaram a constituição de novas figuras humanas no contexto da preparação do professorado paulista. Isto é, elas produziram ao longo do tempo uma rede de estabelecimentos pedagógicos interdependências e não dualidades em relação à formação de professores.

1.3 Escolas complementares na reforma de 1911

A reforma da Instrução Pública fazia-se necessária! Em termos legais no que concerne à formação de professores, materializou-se sob a forma do Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911, assinado pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior, Carlos Guimarães, e sancionado pelo Presidente de Estado, Albuquerque Lins. Nos anais historiográficos, tal ato foi nomeado de ‘Reforma de 1911’, idealizada e executada sob a liderança de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

A reforma esteve inserida numa visão de escola moderna e do próprio papel do professor, no estágio de instrução pública e de civilização vivido em sociedade naquele momento. No entendimento de Oscar Thompson¹³:

É incontestável que todos os países civilizados procuram aperfeiçoar a organização do ensino público, de maneira que a futura geração se apresente melhor preparada na luta pela vida. [...] O papel dos mestres, melhor compreendido, avulta constantemente aos olhos de todos os espíritos previdentes que os consideram *not merely leaders of children, but makers of society* (in ANUÁRIO, 1909-1910, p.1 Grifos no original).

A escola de referência era aquela que se tornasse, pelos mestres, responsável pelo progresso da vida social; aquela onde os professores se propusessem a educar o espírito do aluno para a iniciativa, a perseverança, a bondade e a dignidade, formando o homem para a vida e para o mundo das coisas úteis e consideradas civilizadas. A escola

¹³ Ver: **Em busca do elo perdido**: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923). (NERY, 2009c)

precisaria se tornar um lugar de homens de bom caráter para a sociedade. Para isso, os homens públicos necessitavam aprimorar e fortalecer a formação de professores tão bafejada com a reforma de 1890, conhecida como ‘Caetano de Campos’, e modificada nos anos iniciais da República.

Governantes republicanos, tardiamente cômicos bem como ávidos pelo progresso do aparelho escolar, entendiam que as escolas públicas deveriam ser reformadas, de modo a atender uma preparação de professores mais proveitosa para acabar com o obscurantismo da educação do povo. Precisavam, de certa maneira, reparar a proposta de formação de professores que sofrera um arrefecimento, quando essa última, em 1897, passou a ser ofertada paliativamente nas escolas complementares no interior do Estado de São Paulo.

A reforma de 1911 provocou alterações institucionais no que diz respeito à formação de professores:

O que ocorre com a transformação da Escola Complementar em Normal Primária não é a elevação de uma à outra, mas, o término de um tipo de formação de professores. Assim, elimina-se um modelo para implantar um único, com base no desenvolvido pela Escola Normal da Capital, porém diferentes quanto à estrutura curricular, orçamento e destinação dos egressos. (NERY, 2010, p. 4)

A Reforma representou a transformação, e não a elevação ou unificação das escolas de formação de professores. Ela foi precedida por debates sobre a organização, funcionamento e desdobramentos profissionais do ensino complementar.

Oscar Thompson, diretor geral da Instrução, considerava:

As cinco escolas complementares do Estado estão, desde o regime da Lei n. 374 de 3 de setembro de 1895, funcionando como escolas normais. Os professores complementaristas se ainda não estão equiparados aos normalistas, é porque as leis lhes não permitem a regência efetiva de classes nas escolas, onde se formaram e até agora, em concorrência com os normalistas, sofrem pequenas preterições. Infelizmente as escolas complementares estão constituindo uma anormalidade no aparelho escolar paulista. (in ANUÁRIO, 1909-1910, p. 69)

Para Oscar Thompson, quando transformadas em lugares de formação de professores as escolas complementares teriam perdido sua função original. Por consequência, o ensino normal paulista quando comparado com o ensino das normais da Argentina, Chile e Estados Unidos demonstrava-se falho, pois admitia mais de um modelo de formação de professores.

Oscar Thompson (in ANUÁRIO, 1909-1910, p. 88) compreendia que tal fato teria decorrido da tardia preocupação com o curso normal no Brasil, especialmente em São Paulo onde “apesar de tantas reformas, ainda não responde aos fins de semelhantes institutos, não possui, por seu programa e regime, feição profissional, constituindo tão somente um curso secundário com uma cadeira de pedagogia no 4º ano e alguns exercícios de prática de ensino”.¹⁴

De certa maneira, as leis do ensino paulistas na Primeira República provocavam complicações aos complementaristas e normalistas quando pleiteavam cargos no magistério. Nesse sentido, João Lourenço Rodrigues, inspetor geral da Instrução Pública, dizia:

Pela legislação em vigor, um professor diplomado pela escola normal pode desde logo ser nomeado para escola complementar e não pode ser nomeado para grupo escolar. Pode o mais e não pode o menos. Agora o reverso: os adjuntos de grupos escolares, com dois anos de exercício, podem ser nomeados para dirigir tais estabelecimentos, ao passo que professores de escolas complementares, com igual tempo de exercício, não podem ser diretores de grupos escolares. (in ANUÁRIO, 1907-1908, p. 47)

Vale lembrar que diversos decretos foram formulados e sancionados para regular, controlar, organizar, aperfeiçoar e reparar os dois modelos de formação de professores no ensino paulista. Para tanto, relações sociais se estabeleceram em torno dos temas emergentes na época.

As relações estabelecidas entre os indivíduos fundamentam uma característica das escolas complementares, que antecederam a Reforma de 1911. A proposição funda-se no entendimento de que cada escola complementar constituía interdependências com as congêneres.

Dentre algumas dessas relações de interdependências, tomam-se como exemplo dois acontecimentos que colaboraram na elaboração da Reforma de 1911: a) o debate sobre a necessidade de reformar a Instrução Pública, instaurado em 1904 na *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo;¹⁵ e b) as opiniões dos diretores sobre as escolas complementares que dirigiam, publicadas no *Anuário do Ensino* de 1909-1910.

¹⁴ Para um estudo da gênese, implantação e consolidação da formação docente nas escolas normais em diversas províncias e/ou estados brasileiros, ver: Araújo, Freitas & Lopes (2008).

¹⁵ Ver: Catani & Bastos (1997) e Catani (2003).

No ano de 1904, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, dirigida por Arthur Breves, entidade que reunia o magistério público na defesa dos os interesses profissionais, organizou conferências pedagógicas para debater as principais questões de ensino e reiterar as críticas ao Estado republicano.

Na direção da Associação estiveram envolvidos nominalmente, entre 1904 e 1906, Alfredo Bresser da Silveira, Antonio Peixoto, Antonio Pereira Baptista, Antonio R. A. Pereira, Arnaldo Barreto, Arthur Breves, Augusto Ribeiro de Carvalho, Carlos da Silva Bellegarde, Demosthenes F. Marques, Fernando M. Bonilha, Gabriel Ortiz, Izidro Denser, João Pinto e Silva, Joaquim Luiz de Brito, José Francisco Marcondes Domingues, Luiz Cardoso Franco, Ramon Roca Dordal e René Barreto.

No mesmo ano, a Associação também conclamou os professores em exercício no magistério público para expressarem suas opiniões, sugestões e críticas sobre as questões que afetavam a educação popular e a carreira docente. (CATANI, 2003).

Artur Breves, no documento “Relatório apresentado à assembleia geral pelo presidente” e publicado na *Revista de Ensino* (ano 4, n.4, jan.1906. p. 732-762), dizia que a solução era o congresso dos deputados reconhecer as escolas complementares profissionalizantes como um erro do legislativo, e restaurar-se a sua finalidade original.

Através dos debates promovidos, a Associação Beneficente do Professorado Público provocou reações de reflexão e tomada de posição entre associados e simpatizantes. Em vista disso, houve no debate sobre a formação e o trabalho do complementarista relações de interdependências entre dirigentes da Associação Beneficente e aqueles convocados para emitirem suas opiniões a respeito do assunto.

Teixeira Junior (2005) explicitou que as críticas dos autores publicadas na *Revista de Ensino* remetiam à desvalorização da profissão docente. Para muitos, as escolas complementares funcionavam como fábricas para inchar o magistério com professores habilitados, ocasionando perdas para categoria, tais como, redução de vencimentos, supressão de garantias, desdém pela profissão e desorganização do ensino popular.

À desvalorização do trabalho docente subjazia, por certo, a tensão entre normalistas e complementaristas. Estes últimos, uma vez formados em curso paliativos

e inseridos no magistério público, gozavam de igual *status* a dos normalistas, ademais, os complementaristas eram numericamente predominantes nas cidades do interior.

A solução mais viável não era extinguir os complementaristas, mesmo porque implicaria em rupturas de relações que contrariariam interesses e direitos adquiridos legal e socialmente; e, afinal, esses professores correspondiam à maioria do professorado diplomado no Estado de São Paulo. De 1890 até 1911 a Escola Normal da Capital diplomou 1.186 professores, enquanto que as escolas complementares diplomaram 2.382 professores.¹⁶

Outro acontecimento a colaborar para o entendimento das relações entre as figurações antes da Reforma de 1911 é o *Anuário do Ensino de 1909-1910*, no qual constam críticas às escolas complementares elaboradas por seus diretores.

Com efeito, a Diretoria Geral de Instrução Pública solicitara aos diretores que expressassem suas opiniões: há registro de críticas de Antônio Alves Aranha, Escola de Campinas, Pedro Voss, Escola de Itapetininga, Honorato Faustino, Escola de Piracicaba e André Rodrigues de Alckmin, da Escola de Guaratinguetá.

Da Escola Complementar de Guaratinguetá houve duas anotações no *Anuário do Ensino*, uma assinada por André Rodrigues de Alckmin, em exercício em 1909-1910, e outra de João Lourenço Rodrigues, quando, em 1904, na condição de diretor do estabelecimento, manifestara suas críticas ao ensino complementar. As considerações de 1904 reproduzidas em 1910 expressam o reconhecimento do poder de João Lourenço Rodrigues no magistério público paulista.

As críticas dos diretores versavam sobre a organização e o funcionamento do ensino complementar, que, uma vez atendidas, promoveriam melhores condições ao trabalho e à formação docente.

¹⁶ Ver: Tanuri (1979, p. 120-121).

Críticas	Sugestões
Supressão de disciplinas: Trigonometria, Mecânica, Astronomia, Cosmografia e Escrituração Mercantil. Ainda, sem os conhecimentos profissionalizantes, a prática de ensino é uma formalidade e o futuro professor poderá se render ao empirismo e à tradição de condutas, por falta de princípios daquilo que se pode chamar a ciência da arte de ensinar.	Mesma supressão feita no programa da Escola Normal da Capital; dar caráter profissional ao ensino complementar, incluindo no programa a disciplina de metodologia e/ou pedagogia e psicologia.
Programa enciclopédico: o ensino enciclopédico é inútil, sobrecarrega os professores de maneira absurda e irracional com o trabalho exaustivo de ministrar um grande número de matérias. Há apenas um professor para todas as matérias de cada ano do curso.	Divisão do trabalho docente, estabelecendo-se certo número de cadeiras, cada uma delas compreendendo um pequeno grupo de disciplinas; organização análoga à da Escola Normal.
Sistema de promoção dos alunos: entrega de boletins mensais aos alunos, com as respectivas notas de aplicação e exames. Exames mensais, acrescidos de sabatinas, só servem para os alunos dispersarem atenção e usarem meios ilícitos ao invés de conhecimento.	Exames trimestrais, sigilo de notas e repetição do grupo ou matéria em que o aluno foi reprovado; estabelecimento da nota de assiduidade, à semelhança do que se faz na Escola Politécnica de São Paulo; final do ano deverá ser a única época de se verificar as notas que determinarão a aprovação de cada aluno.
Exames de suficiência: é deficiente preparo dos candidatos diplomados no curso preliminar; as faculdades da Lei n. 861 de 12 de dezembro de 1902, não garantem o mínimo de idade para matrícula.	Fixação de idade racional para a matrícula e exame de admissão, quer para os portadores de diplomas de grupos e escolas isoladas, quer para os demais candidatos; para matrícula a exigência de idade completa de 14 anos; a obrigatoriedade do exame de suficiência garantiria uma melhor seleção.

Quadro 3: Críticas convergentes entre os diretores das escolas complementares.

Fonte: Anuário do Ensino, 1909-1910.

Outras críticas e sugestões foram apresentadas no documento analisado, todavia, não apareceram em mais de um registro entre os diretores. Por exemplo, Antônio Alves Aranha solicitava a redução da jornada do professor de cinco para quatro horas, com isso ele teria mais tempo de preparo de lições, correções de trabalhos de classe e julgamento de provas; André Rodrigues de Alckmin sugeria limitar ainda o número de matriculados em cada classe e reformular o regulamento das escolas descrevendo os direitos e deveres de diretores, professores e alunos; e João Lourenço Rodrigues, entendia ser uma medida admissível, em face da hierarquia das ciências formulada por Spencer, classificar os conhecimentos na ordem decrescente do seu valor relativo.

A partir dessas considerações, deduz-se que novas reflexões, diálogos, tensões e conflitos haveriam de se estabelecer nas relações entre os diretores nas figurações que compusessem.

As representações convergentes entrelaçavam os diretores, dando-lhes maior gradiente de poder na relação com os responsáveis por sistematizar e oficializar as diretrizes da Reforma de 1911. Esse poder era no sentido de que os reformadores tivessem maior dependência das experiências dos diretores e de assegurar, na Reforma, a eliminação das dificuldades vividas por eles no curso complementar; poder esse reconhecido para fomentar a discussão e para os reformadores procederem com menor desacerto nas soluções possíveis.

Fica patente que, para a produção de suas representações, uma escola complementar estabelecia relações de dependência mútua com outras figurações congêneres, e bem se encontram alguns indícios dessas relações no registro do diretor Honorato Faustino, quando ele sugeriu a organização do programa de disciplinas em cadeiras, para superar o de natureza enciclopédica.

Diversos professores, por vezes, têm já concebido e formulado projetos nesse sentido. Na Escola Complementar de Itapetininga, na vigência de sua primeira diretoria, foi posto em prática um deles, tendo sido ali o signatário destas linhas o professor de ciências naturais.

Em suma, a correção seria dar às escolas complementares uma organização análoga à das normais, e que redundaria em benefício do ensino, cercando os professores de outras garantias e dando-lhes ao mesmo tempo mais liberdade de ação. (in ANUÁRIO, 1909-1910, p.75-76)

Honorato Faustino para dar sentido às suas representações, dependia das experiências acumuladas nas relações com a Escola Complementar de Itapetininga; esta, por sua vez, enquanto adepta do modelo de programa sugerido, dependia da relação com a de Piracicaba, bem como de outras, para ter de fato o modelo de programa experimentado a concessão legal.

No excerto e no Quadro 3 a organização do programa de disciplinas em cadeiras é citada também como uma prática na Escola Normal da Capital. Por conseguinte, entende-se que as escolas complementares dependiam das experiências na relação com a Escola Normal e esta dependia, no mínimo, do aprimoramento das figurações congêneres, para que a formação e a profissão docente fossem mais valorizadas.

É importante destacar que as representações de cada diretor, registradas no *Anuário do Ensino* foram produzidas nas relações de interdependências entre ele, professores, alunos e demais indivíduos que constituíam as figurações escolares que dirigia, estabelecendo-se essas relações de interdependências nas reuniões de professores e congregação, nas experiências de sala de aula, nos diálogos na sala da direção, enfim, nas diversas práticas e lugares do cotidiano da cultura escolar. Com efeito, Teixeira Júnior (2005, p.205) ressalta que “as duas únicas reuniões de Congregação, realizadas na Escola Complementar de Campinas, ocorreram em 1906, e trataram exclusivamente da questão da reforma a se fazer no curso complementar”.

Em síntese, as representações dos diretores publicadas no *Anuário do Ensino*, os debates promovidos pela Associação Beneficente do Professorado Público, possibilitam a interpretação de que as figurações escolares em discussão antes da Reforma de 1911 tinham como características relações de interdependências humanas. Por isso, a organização e o funcionamento de uma escola complementar não eram antagônicos às demais complementares e à Escola Normal da Capital.

Ainda, destaca-se a partir Antunha (1976, p. 83) que,

O ensino complementar propriamente dito iria renascer a partir de 1917 como curso de continuação dos estudos primários, porém com sua duração reduzida a dois anos e com a função específica de servir de fundamento e de via de acesso ao curso normal secundário; o curso complementar assim se conservaria, com flutuações não substanciais, até 1933, quando o ginásio passaria a substituí-lo nessas funções. Em sua última fase, o complementar passou a desempenhar funções de curso básico – de caráter geral – da escola normal, dando ensejo a que esta passasse a especializar-se nas disciplinas de caráter pedagógico, desobrigando-se, portanto, dos aspectos de formação geral, que pesavam bastante em seu currículo durante toda a Primeira República.

Sem a prerrogativa de habilitar professores, esse curso complementar compôs a organização do ensino primário paulista entre 1917 e 1933, quando, plenamente, foi extinto na reforma instituída por Fernando de Azevedo, Código de Educação do Estado de São Paulo, sob o Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933.

1.4 Escolas normais primárias e secundárias: redistribuição de poder

A transformação das escolas complementares em normais primárias ou normais secundárias inaugura uma realidade na qual se destacam três pontos:

continuou-se a operar com modelos interdependentes de instituições de formação de professores; fortaleceu-se a rede das escolas; redistribuiu-se o poder no interior da rede.¹⁷

As escolas complementares de Piracicaba, Campinas e Guaratinguetá e a anexa à Normal da Capital, transfiguraram-se em Normais Primárias; outras Normais Primárias foram instaladas em Pirassununga, Botucatu e Casa Branca e na Capital, no bairro Brás, esta de frequência feminina.

A Escola Complementar de Itapetininga e a Escola Normal da Praça foram transfiguradas em Normais Secundárias; em São Carlos instalou-se uma Normal Secundária. Este quadro permanecera inalterado até 1920.

Ano	Escolas Normais Secundárias e Cursos anexos	1º Diretor
1911	Escola Normal da Capital a) Escola Modelo 'Caetano de Campos' b) Jardim da Infância c) Duas Escolas Isoladas Modelo d) Uma Escola Noturna Modelo e) Escola Normal Primária	Oscar Thompson
1911	Escola Normal Secundária de Itapetininga a) Escola Modelo 'Peixoto Gomide' b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Pedro Voss
1911	Escola Normal Secundária de São Carlos a) Escola Modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	João Chrysóstomo B. dos Reis Junior
Ano	Escolas Normais Primárias e Cursos anexos	1º Diretor
1911	Escola Normal Primária de Piracicaba a) Grupo Escolar Modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Honorato Faustino de Oliveira
1911	Escola Normal Primária de Guaratinguetá a) Grupo Escolar Modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Antonio Villela Junior
1911	Escola Normal Primária de Campinas a) Grupo Escolar modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Antonio Alves Aranha
1911	Escola Normal Primária de Pirassununga a) Grupo Escolar modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Benedito Hudson Ferreira
1911	Escola Normal Primária de Botucatu a) Grupo Escolar modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Martinho Nogueira

¹⁷ Sobre as escolas normais primárias e secundárias paulistas, consultar: Rodrigues (1930a); Rocco (1946); Tanuri (1979); Almeida (1995); Monarcha (1999); Nosella & Buffa (2002); Pinheiro (2003); Weber (2003); Azevedo (2005); Simões (2005); Teixeira Jr. (2005); Frankfurt (2006); Chiareli (2007); Nery (2008; 2009); Dias (2008); Dias (2009); Silva (2009); Corbage (2010).

1913	Escola Normal Primária de Casa Branca a) Grupo Escolar modelo b) Duas Escolas Isoladas Modelo	Moises Horta de Macedo
1913	Escola Normal Primária do Brás a) Grupo Escolar modelo	Sebastião Dias

Quadro 4: Escolas Normais Primárias, Normais Secundárias e Cursos Anexos no Estado de São Paulo (1911-1920).¹⁸

Fonte: Anuário do Ensino 1911, 1912, 1913 e Rodrigues (1930).

Ao analisar os regulamentos das normais primárias e secundárias, respectivamente, Decretos n. 2.025, de 29 de março de 1911 e n. 2.367, de 14 de abril de 1913, encontrou-se nos artigos 1º de cada documento a mesma disposição: “estabelecimentos de ensino profissional destinados a dar aos candidatos à carreira do magistério a educação intelectual, moral e prática necessária ao bom desempenho dos deveres de professor preliminar”. Então, quais eram as distinções fundamentais entre as normais primárias e as secundárias?

Uma escola normal secundária comportava curso normal, escola-modelo e duas escolas isoladas-modelo; uma escola normal primária, por sua vez, comportava, curso normal, grupo escolar modelo e duas escolas isoladas-modelo. O ensino desenvolvido nas escolas-modelo serviria de padrão aos envolvidos nos grupos escolares e nas escolas isoladas modelo.

Caso o grupo escolar-modelo não funcionasse no mesmo edifício, então, seria dirigido por professor subordinado ao diretor da normal primária, conforme parágrafo 2º do artigo 99, do Decreto n. 2025.

A estrutura arquitetônica dos edifícios herdados das ex-escolas complementares não era de todo favorável ao funcionamento dos novos cursos, conforme o relatório do inspetor escolar Carlos Gallet:

A de Itapetininga, agora secundária, é a única que se acha instalada convenientemente e, mesmo assim, ainda não tem edifício próprio para as duas escolas isoladas modelo. As de Guaratinguetá, Piracicaba e Campinas funcionam em prédios adaptados, longe dos Grupos considerados modelo. Sendo grandes as áreas dos recreios das duas primeiras e oferecendo os respectivos prédios satisfatórias comodidades, seria fácil a construção do Grupo e das escolas isoladas modelos, chegando, por essa forma, à realização do *desideratum*. Com

¹⁸ A Lei n. 1.245, de 30 de dezembro de 1910, em seu artigo 55, previu a criação de uma Escola Complementar em Pirassununga e outra em Botucatu; porém, iniciaram as atividades em 1911 como normais primárias. As normais de Casa Branca e Brás foram criadas pela Lei n. 1359, de 24 de dezembro de 1912. A transformação da Complementar de Itapetininga e da Normal Secundária concretizou-se pela Lei Orçamentária n. 1245 de 30 de Dezembro de 1910; esta mesma Lei criou a Normal Secundária de São Carlos.

relação a Campinas tudo esta por fazer, pois o prédio onde funciona a Escola não apresenta, em absoluto, as necessárias condições higiênicas nem pedagógicas. O diretor é forçado a constantemente derrubar e construir paredes, mudar classes de uma sala para outra! Não há área para ginástica, nem lugar para o laboratório de física e química, etc.

As de Pirassununga e Botucatu, instaladas em 1911, funcionam também em prédios adaptados, porém em caráter provisório, visto estar decidida a construção dos respectivos prédios. (in ANUÁRIO, 1910-1911, p. 93-94).¹⁹

No relato do inspetor Carlos Gallet não há informações sobre o prédio da Escola Normal Secundária de São Carlos. Silva (2009) informa que os dirigentes locais tinham providenciado um edifício para o frustrado projeto “Escola Complementar ‘Conde do Pinhal’”. Após a frustração, eles movimentaram-se para instalar uma escola normal com apoio de Oscar Thompson.

Para Nosella e Buffa (2002, p. 107), a Escola Normal Secundária de São Carlos foi marcada menos pelo ímpeto de formar professores e mais pelo rigor nos estudos de cultura geral necessária a formação de um novo dirigente – o fazendeiro de café: “Este importante protagonista atua na criação da Escola, na definição do projeto para a construção do prédio, na composição do corpo docente e, obviamente, na seleção da clientela e até dos conteúdos escolares”.

Seja como for, a Escola de São Carlos iniciou suas atividades com padrão de normal secundária. Entre as primeiras nomeações de catedráticos encontravam-se expoentes do magistério paulista, como João Lourenço Rodrigues e João Crysóstomo Bueno dos Reis Júnior, ambos ocuparam o cargo de inspetor geral da Instrução Pública, o primeiro entre 1907-1909, o segundo, entre 1911-1917²⁰.

De modo geral, os indivíduos nas figurações escolas normais primárias dependiam das inovações produzidas nas normais secundárias; os indivíduos das normais secundárias dependiam das normais primárias para disseminar um padrão de ensino. Essa relação de interdependência funcional não significa que os indivíduos numa dada figuração seriam improdutivos e/ou reprodutores, mas implica, em princípio,

¹⁹ Na primeira década do século XX, o governo paulista criou edifícios de pequeno porte para os grupos escolares do interior, no início da década de 1910, passou a construir edifícios apropriados para os institutos pedagógicos e grupos escolares de grande porte. Ver: Wolff (2010).

²⁰ Em 1909, uma das medidas tomadas por Thompson foi a transformação da Inspetoria em Diretoria Geral (NERY, 2010). Portanto, João Crysóstomo ocupou o cargo de Diretor.

que nas figurações secundárias os indivíduos seriam mais proativos no aperfeiçoamento dos métodos de ensino e processos didáticos.

As escolas e grupos modelos evidenciavam a importância da prática de ensino, isto é, colocavam em prática as teorias, métodos e processos ensinados pelos catedráticos. O artigo 54 da Lei n. 1311, de 2 de janeiro de 1912, estabelecia:

É dever do professor de Pedagogia fazer com seus alunos exercícios práticos de ensino, sendo um por semana no 2º e 3º anos, e quatro também por semana no 4º ano; bem como acompanhar os alunos nas visitas aos estabelecimentos de ensino, para observarem os respectivos métodos.

A supressão de Trigonometria, Mecânica, Cosmografia e Economia Política e a inclusão de Pedagogia assinalaram as inovações no currículo das normais primárias.

O treinamento prático baseado no método analítico ou intuitivo analítico era um dos requisitos na formação normalista. Para Tanuri (1979, p. 130), “dada a inexistência de outras disciplinas de caráter profissional que pudessem proporcionar um embasamento teórico, a Pedagogia foi desenvolvida nas escolas normais primárias de maneira muito mais prática que nas secundárias”.

Nas normais secundárias as matérias eram agrupadas em treze cadeiras e dez disciplinas. A matéria Psicologia Experimental e a instalação do Gabinete de Psicologia Experimental e Pedagogia Antropológica em anexo às normais secundárias eram elementos diferenciais. Para Monarcha (1999, p. 258-259), a inserção institucional da Psicologia representou um “campo de conhecimento autônomo, dotado de objeto de estudo delimitado, método de conhecimento e relevância social; além da construção de outro patamar de racionalidade no interior do instituto e do aparelho escolar paulista”.

Conforme o artigo 1º da Lei n. 1341, de 16 de dezembro de 1912, cadeiras 11ª e 12ª – Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; e cadeira 13ª - Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino reorientavam a formação do futuro professor nos rumos de direção analítica, experimental e pedagógica. Nos currículos das secundárias conservou-se a característica enciclopédica da Reforma de 1892, com isso conservava também o ideal de formação do homem na modernidade republicana para além dos conteúdos utilitários de uma profissão visando à formação de uma cultura geral e educação integral.

Nas normais primárias as matérias do curso eram divididas em dois grupos, um composto por seis cadeiras e o outro por cinco disciplinas. Uma distinção, em relação às normais secundárias, dava-se na divisão do trabalho, na natureza do conteúdo e na quantidade das matérias ministradas por um professor em cada cadeira.

As matérias eram distribuídas pelos quatro anos do curso, frequentados separadamente por ambos os sexos; cada aula durava em média 50 minutos; e era garantida aos alunos a precedência nos assentos das aulas, segundo a ordem numérica da matrícula.²¹

Para ingresso nas normais primárias exigia-se a aprovação em exame de suficiência em Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Desenho à mão-livre; para as normais secundárias acresciam-se Noções de Anatomia, Fisiologia, Francês e Álgebra.

A inscrição para os exames de suficiência exigia atestado comprobatório de idade mínima de 14 anos (e 15 para seção masculina da Normal Secundária) e de moralidade, além de atestado de vacinação e de não padecer moléstia contagiosa ou repugnante, nem ter defeito físico incompatível com o magistério. O rol de documentos exigia autorização do pai ou tutor, sendo menor, ou do marido, sendo casada.

De uma parte, os cursos normais caminhavam para especialização profissional, de outra, as inovações curriculares atendiam as críticas e reivindicações dos diretores das antigas escolas complementares.

Ainda que operando com dois modelos formativos concretizou-se uma transformação e especialização dos códigos de ensino. Como resultado houve um robustecimento da rede de institutos pedagógicos. De toda forma, os indivíduos organizaram dois projetos formativos, talvez mais equilibrados entre si, a ponto de uma figuração escolar não poder desconsiderar a outra.

Tal expansão do ensino normal significou para as populações locais e regionais índice de progresso material e cultural além de projeção político-administrativa.

Segundo Tanuri (1979, p. 127-128), essa ampliação da rede dizia respeito, primeiro, ao aumento da procura pela modalidade de ensino, havendo a criação de

²¹ Os dados desse e do próximo parágrafo foram extraídos do documento: Consolidação das Leis, Decretos e Decisões referentes ao ensino primário e às escolas normais do Estado de São Paulo - Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912.

classes suplementares na Escola Normal da Capital e nas congêneres; e, segundo, concernia à expansão das escolas primárias e à dificuldade para provimento das escolas rurais do interior. Já Monarcha (1999, p. 236-239) compreende a expansão do ensino normal e primário como uma ação voltada à incorporação do homem comum – pobre e desarraigado – e como uma oportunidade de ascensão social para diferentes estratos da sociedade, dentre eles mulheres e filhos de imigrantes.

Em 1910, o Estado de São Paulo com 3.029.650 habitantes, tinha uma população escolar de 432.807 indivíduos, dos quais 122.678 frequentavam escolas e 310.129 permaneciam sem escolas (THOMPSON in ANUÁRIO, 1909-1910, p. VI). Por sua vez, em 1911, o número de matriculados nos institutos pedagógicos oficiais era de 2.653, em 1915, 4.279. Nesse período, o número de classes na rede de ensino primário oficial – grupos escolares, escolas reunidas e isoladas – saltou de 2.502 para 3.747 (cf. TANURI, 1979, p. 147-149).

Se outrora as escolas complementares assinalavam a descentralização e distribuição do poder de habilitar professores, o fortalecimento e expansão dos institutos pedagógicos assinalaram uma redistribuição desse poder formativo. Além do que as normais primárias e secundárias gozavam de prestígio intelectual e institucional e alteraram as relações de interdependência com a Escola Normal da Capital.

Os normalistas formados por essa instituição conservavam seu *status* e acesso a posições elevadas, fato que lhes assegurava parcela de seu antigo excedente de poder, possibilitando o acesso a cargos estratégicos: diretoria da instrução pública, inspetoria escolar, direção de institutos pedagógicos e grupos escolares, ou então, cátedras prestigiosas, editoria de revistas de educação e ensino.

A redistribuição de poder também ocorria na vida cotidiana de cada escola normal com mudanças nas relações e regulações dos grupos existentes: diretores, professores, alunos, secretários, bibliotecários e zeladores. Os comportamentos estavam relacionados à hierarquia, burocratização, racionalização, especialização, sobretudo, ao sentimento de ser indivíduo em específicas figurações de uma escola normal interdependente com as demais.

Ademais, os indivíduos numa escola específica aumentava seus diferenciais de poder ao demonstrar saberes e práticas escolares elevados. Por fim, a redistribuição de poder destaca as escolas normais primárias e as secundárias em termos de relações mutáveis produzidas por indivíduos e, ao mesmo tempo, descreve como estabeleceu-se

um processo transformador na rede de institutos pedagógicos, outrora iniciada no final do século XIX com a conversão das escolas complementares em lugares de formação de professores, fenômenos ampliados com a criação das escolas normais primárias e secundárias, que redefiniria as posições dos indivíduos nas suas figurações vividas. Vejamos a seguir o processo histórico de uma escola complementar específica.

CAPÍTULO II

DE BOCA DE SERTÃO À CIDADE DA INSTRUÇÃO: SOCIOGÊNESE DA ESCOLA COMPLEMENTAR NA SOCIEDADE PIRACICABANA

A criação da Escola Complementar de Piracicaba representou de certa forma as mudanças de organização social e conduta do indivíduo no final do século XIX e início do XX. Pretende-se, assim, compreender tal instituição tendo como referência a dinâmica relacional entre as mudanças na sociedade piracicabana e a constituição do indivíduo dito civilizado.

As mudanças uma vez analisadas num processo histórico,²² remetem à transformação dos comportamentos e personalidade dos indivíduos (a psicogênese) e das relações sociais e desenvolvimento da sociedade (a sociogênese)²³ com um grau de civilidade mais avançado.

Isto porque as estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel. Jamais se pode dizer com absoluta certeza que os membros de uma sociedade *são* civilizados. Mas, com base em pesquisas sistemáticas, calcadas em evidência demonstrável, cabe dizer com alto grau de certeza que alguns grupos de pessoas *tornaram-se* mais civilizados, sem necessariamente implicar que é melhor ou pior, ou tem valor positivo ou negativo, torna-se mais civilizado. (ELIAS, 1994a, p. 221. Grifo no original)

Ao debruçar-se sobre os processos sociais que fundamentam as transformações civilizatórias, o desafio constitui-se em compreender o modo e as razões da ocorrência simultânea e relacional das mudanças na sociedade e no indivíduo, possibilitando perceber a produção das diferenciações de comportamentos, mudanças de poder e outras formas de entrelaçamentos sociais.

Nesse sentido, o processo social da gênese da Escola Complementar na cidade de Piracicaba, apresenta-se a partir de três desdobramentos figuracionais fundantes: a) um que compôs o processo de institucionalização da instrução pública

²² Para a teoria dos processos civilizadores os acontecimentos históricos estão relacionados ao tempo curto e longo de sua produção. Cabe destacar que, para esta teoria, a longa duração histórica não é um conceito cronológico, mas sim uma conceituação formulada pela natureza dos referenciais desenvolvidos, transmitidos e transformados por várias gerações no processo civilizatório, por exemplo: mudanças de poder, manifestações de violência, controle das emoções, etc. (ELIAS, 1987; 1993; 1994a)

²³ Encontra-se uma discussão sobre o conceito de sociogênese e psicogênese nas obras de Elias (1993, 1994a) e o trabalho de Brandão (2003) fundamentado na teoria dos processos civilizadores.

piracicabana e tornou-se referencial civilizatório para generalizar boas maneiras no modo de vida a ser consolidado no urbano; b) um relacionado com a ascensão de poder do grupo de liberais republicanos; e c) um de fortalecimento da instrução elementar como um dos monopólios do Estado no período republicano.

2.1 Institucionalização da instrução piracicabana e as tensões entre conservadores e liberais

A institucionalização da instrução pública piracicabana precedeu a existência da Escola Complementar e do Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’ – ambos os estabelecimentos inaugurados em 1897 e símbolos da força republicana local articulada com a força estadual, que propunha a reorganização da instrução paulista por meio da Reforma ‘Caetano de Campos’ de 1890. Suas primeiras referências remontam a segunda década do século XIX. Mas, por que a partir desse momento?

Os primeiros povoadores de Piracicaba (em tupi-guarani: lugar onde o peixe [Pira] pára [cicaba])²⁴ não tiveram como preocupação as questões de escolarização. Suas ações voltavam-se ao desbravamento dos sertões, descoberta do ouro na região de Mato Grosso e abertura do picadão do mato, estabelecendo a ligação entre São Paulo e Cuiabá, tendo como ponto de travessia o porto criado no rio de Piracicaba.²⁵

Piracicaba da Província de São Paulo, povoada por índios, posseiros e sesmeiros, estabeleceu-se como ponto de passagem, pouso e abastecimento: um dos povoamentos civilizados pelo homem branco mais distante do litoral. Em um dos painéis do historiador Afonso de Escagnolle Taunay, sobre a Convenção de Itu, pode-se ver a Piracicaba do final do século XVIII retratada como uma *boca de sertão*.

Nessa representação, o sertão descrevia-se como o lugar após o rio, o povoamento, a freguesia, a vila e a cidade, lugares entendidos como civilizados. Para o historiador Arruda, em *Cidades e sertões* (2000), falar de sertões significa, entre outras

²⁴ A palavra Piracicaba refere-se ao rio, ao salto e ao nome da cidade. Os índios guaranis, moradores da região, compreendiam o salto, um acidente natural composto por degraus rochosos, como o lugar que não deixa o peixe passar e, assim, favorece a pesca. Segundo o Navegador José Liz Guidotti, o rio Piracicaba não tem nascente, sendo formado pela junção dos rios Atibaia e Jaguari nas proximidades da cidade Americana. O rio percorre 250 km de seu início até a sua foz no Rio Tietê. Para uma filologia, ver: Elias Neto (2000, p. 19-21).

²⁵ A povoação de Piracicaba é fundada oficialmente pelo ituano Antônio Corrêa Barbosa, em 1 de agosto de 1767, sob invocação de Nossa Senhora dos Prazeres. Sobre a história de Piracicaba ver Almanques (1900; 1914; 1936; 1955; 2000), Neme (1943), Vitti (1966), Guerrini (1970a, 1970b), Perecin (1989), Terci (1997; 2001), Medrado (2000), Torres (2003). Ver ainda artigos publicados na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba*.

coisas, refletir sobre os significados atribuídos à natureza na construção das identidades, memórias, grupos sociais e estados. Os sertões, como destacou Guimarães Rosa (1993), estão por toda parte, não havendo a polarização entre *civilizados* e *incivilizados*.

Piracicaba de povoamento esparsos, passa aos poucos, com suas capelas, párocos, roças de feijão e arroz, cultura do algodão e da cana-de-açúcar, à Freguesia de Santo Antônio de Piracicaba subordinada à Itu. Como tal, começa a atrair cada vez mais proprietários de terras, de escravos e de engenhos de açúcar, entrando assim, conforme Terci (1997), no ciclo açucareiro paulista e compondo com Sorocaba, Mogi Guaçu e Jundiá o quadrilátero do açúcar, que envolvia, ainda, as áreas canavieiras de Campinas e Itu. Ainda segundo Terci, do ponto de vista econômico, nesse momento Piracicaba integrou a área de expansão da fronteira agrícola, contribuindo com a exportação para o mercado internacional, deixando de ser *boca de sertão*.

Já do ponto de vista sociocultural, os cidadãos careciam de educação elementar. Assim, indaga-se: na perspectiva da escolarização, quando Piracicaba deixa de ser *boca de sertão*?

Na perspectiva educacional, Piracicaba começa a deixar de ser ‘boca de sertão’ quando surgem iniciativas de escolarização, quando a localidade já recebera a denominação de Vila Nova da Constituição. Em 29 de outubro de 1821, na 53ª Sessão, o Governo Provisório de São Paulo decidiu erigir em vilas as freguesias, assim Piracicaba foi denominada de Vila Nova da Constituição, em homenagem à Constituição Portuguesa promulgada no mesmo ano, e não Vila Joaninha, em homenagem a Dom João VI, como desejavam seus cidadãos (GUERRINI, 1970a).²⁶

Nos registros dos memorialistas, que se responsabilizaram por guardar, organizar, preservar e criar a memória material e imaterial piracicabana, possibilitando reflexões de gerações futuras sobre o passado, encontra-se que os camaristas instauraram na Vila da Constituição, em 1826, a primeira escola pública, reconhecidamente o primeiro elemento de institucionalização da instrução local. A autorização para a instalação dessa instituição de ensino foi dada pelo Governo da Província de São Paulo por meio de um ofício de 13 de fevereiro de 1826 no qual se

²⁶ A Vila “estava circunscrita entre o Rio de Piracicaba e o Córrego do Itapeva. Esse marco inicial teve como referência, além dos dois rios, a antiga Estrada de Itu – atual Rua Moraes Barros –, que era a via de ligação entre Itu e Mato Grosso. [...] Para além desses limites, a Vila estava toda cercada pelos engenhos de açúcar e de aguardente, que constituíam sua principal força econômica”. (TERCI, 2001, p. 28-29)

ordenava à edilidade da Vila a indicação de um mestre para reger uma escola de primeiras letras.

A Câmara Municipal, assim, indicou Joaquim Floriano Leite para ser o mestre, mas a proposta foi indeferida, sendo nomeado Manoel Morato de Carvalho por nele se achar os requisitos necessários para o fim desejado. Morato Carvalho ficou na função de mestre-escola até o final do ano; em janeiro de 1827 o professor Vicente do Amaral Gurgel assumiu o posto e lecionou até o mês de julho, pois, por determinação do Conselho da Província, espécie de câmara dos deputados, as cadeiras de primeiras letras na Província seriam oferecidas aos coadjutores das paróquias. Dessa forma, em 1828 encarregou-se da função de mestre o Padre José Maria de Oliveira que no ano seguinte relatou o aproveitamento de seus 62 alunos, divididos em grupos conforme os seguintes domínios: correntes em ler, escrever contar e na doutrina cristã; correntes em ler, escrever contar, na doutrina cristã e em contas de repetir; lendo e escrevendo sofrivelmente e em contas de multiplicar; lendo e escrevendo e em conta de diminuir; lendo e escrevendo e em contas de somar; lendo cartas e escrevendo mal; lendo sílabas e A, B, C. (GUERRINI, 1970a).

A criação da primeira escola da Vila da Constituição representava, de certa maneira, a fragmentação da instrução do povo durante o Império brasileiro, pois era administrada pela edilidade local com função legislativa e executiva e subordinada ao Governo Provincial de São Paulo. Assim, o avanço do processo de institucionalização da instrução na Vila dependia da relação do poder local com o poder provincial reconhecido legalmente com a prerrogativa de criar e manter as escolas elementares até quando o poder central do Império, por meio do Ato Adicional de 1834, transferiu tal função às assembleias provinciais.²⁷

A escola da Vila Nova da Constituição sofria com a constante permuta de mestres, por diversas razões, dentre elas porque o mestre migrava de município, encontrava-se enfermo por moléstia contagiosa, substituída um vigário numa igreja, ocupava função de maior necessidade na localidade ou não recebia a remuneração. A solução do poder público era contar com os préstimos de lideranças liberais e ilustradas que acreditavam na responsabilidade social, dentre elas camaristas, padres, vigários, ex-prefeitos, militares e bacharéis.

²⁷ Sobre história da educação no império brasileiro, consultar: Bastos & Faria Filho (1999); Vidal & Hilsdorf (2001); Ribeiro (2001); Veiga (2007a; 2008; 2009); Lopes, Faria Filho & Veiga (2007); Gondra & Schueler (2008); Carvalho & Gonçalves Neto (2010), entre outros.

Essas lideranças figuravam um grupo social diversificado e intermediário, certamente pequeno, dentre os escravos e demais cidadãos livres, e tinham como um de seus potenciais de poder e prestígio o domínio das letras num lugar onde o analfabetismo imperava e a riqueza concentrava-se nas mãos de poucos.

O quadro econômico-social da localidade, em 1822, encontrava-se distribuído em: 32 senhores de engenho, 132 agricultores, 20 artesãos, 10 negociantes, 14 profissionais rurais, 43 que vivem de suas agências, 39 que vivem de seus jornais, 3 esmoleres, 8 sem declaração de ofício. Por sua vez, a população local era composta por 1.398 cidadãos livres (985 brancos, 40 caboclos, 367 pardos e 6 negros) e 956 escravos. Quanto à escolaridade da população, em 1837, dos 10.291 habitantes da Vila, apenas 395 eram alfabetizados. Ainda nesse ano, destaca-se o crescimento de profissões urbanas, como 59 carpinteiros, 1 pintor, 2 seleiros, 3 ourives, 2 oleiros, 1 padeiro, 14 alfaiates, 25 sapateiros, 1 caldeireiro e 93 comerciantes (constituídos pelo juiz municipal, pelo promotor, pelo juiz de paz, pelo juiz de órfãos, por 155 jurados, 1 advogado, 1 tabelião, 1 escrivão, 1 vigário, 1 coletor e demais pessoas alfabetizadas) (TERCI, 2001).

Por esses dados, infere-se que as lideranças liberais compuseram uma figuração urbana em construção cujas tensões diziam respeito, eminentemente, aos interesses ligados às terras, escravaria, agricultura, comércio e obras públicas (pelourinho, cadeia, ponte de rio, casinhas para açougue e mercado municipal, igreja matriz, teatro, lazareto). Mas, ainda, persistia a carência de homens letrados em relação ao crescente processo de urbanização. Para os liberais, portanto, ofertar ao povo educação elementar era, mesmo que para poucos, dada a precária realidade da única escola de primeiras letras da Vila, uma fonte de poder para a distinção social do homem da época em relação ao homem de costumes colonial, rumo a uma vida mais produtiva, disciplinada, racionalizada e (auto)controlada socialmente.

O processo de institucionalização da instrução pública na Vila vinculava-se às iniciativas de urbanização local, que representavam tensões de poder entre os conservadores e liberais. Conforme Terci (2001), os conservadores, nas figuras dos herdeiros do Sargento-Mor Carlos Bartolomeu de Arruda e dos militares das Companhias de Ordenanças, defendiam a economia agroexportadora, a tradição senhor-escravo, o rossio já estabelecido e o despotismo português. Já os liberais, representados pelo Vigário Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, pelo Capitão-Comandante Domingos

Soares de Barros e por Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, dono de propriedade e escravaria e, depois, senador provincial e um dos líderes da Revolução Liberal de Sorocaba de 1842, defendiam a autonomia política da colônia em relação a Portugal, que fora sacralizada em 1822, a livre comercialização do açúcar e de gêneros de subsistência, a quebra do monopólio na agroexportação, e a emancipação da Freguesia de Santo Antônio de Piracicaba, que estava sob o comando do Capitão-Mor de Itu, homem fiel à monarquia absolutista.

Na Vila, a institucionalização da instrução também acompanhou o movimento da cultura escolar em São Paulo nas duas décadas iniciais do Império, no conceito de Hilsdorf (2001), que aponta que no ensino das primeiras letras o tempo da independência foi o tempo da modernidade liberal, marcado pelo critério absoluto da lei e pelo anticatolicismo tradicional, no qual as lideranças ilustradas e liberais desenvolviam a tolerância, o humanitarismo, a filantropia e a benemerência quanto à educação do povo, dos pobres e dos infelizes. Ocorriam, portanto, na esfera da cultura escolar paulista, relações de aproximação entre as pessoas de cultura religiosa e as de cultura iluminista e liberal, ambas com trânsito nas instituições da Igreja e do Estado.

Essa relação é representada na Vila da Constituição pelo padre mestre José Maria de Oliveira, principalmente, quando ele relata, em 1828, a experiência de organizar e classificar os alunos, conforme o nível de aprendizagem de cada um. Essa prática pedagógica na escola elementar da Vila remete ao ensino mútuo ou *lancasteriano* como modelo defendido pela Igreja, família e constitucionais liberais. O princípio do ensino mútuo, de acordo com Hilsdorf (2001, p. 73), “era que todos os alunos estivessem submetidos às mesmas regras e qualquer um deles pudesse progredir pelo mérito individual”.

Na interpretação de Veiga (2007), o ensino mútuo, além de aproximar os interesses das elites na estratégia de expandir a instrução popular, administrar os gastos públicos e implementar a cultura pedagógica da eficácia, apresentou-se como inovação para atender a crescente necessidade de racionalizar o tempo na escola e disciplinar condutas dos alunos. A sua força consistia na nova organização da aula e não em um novo método de conhecer, porque ele continuava se valer da memorização.

Sob a regência do mestre-escola, o ensino fundamentava-se na leitura, na escrita, nas contas e na doutrina religiosa,²⁸ era ordenado linearmente e não gradualmente e havia uma rotina estabelecida de exercícios de memorização, repetição, soletração e promoção do caráter. Desse modo, os alunos ‘incultos’, se não se afastassem das aulas, teriam a possibilidade de ingressar e avançar mais rápido no grupo dos cidadãos alfabetizados e ditos ‘civilizados’.

O ensino mútuo como manifestação para organização de escolas elementares para assistência e ensino populares, na perspectiva dos princípios do pragmatismo humanitário, anticatolicismo tradicional e filantrópico ilustrado, recebera adesão não só das lideranças, nas palavras de Hilsdorf (2001, p. 73-74),

Conquistou também o homem comum, no caso o professor que partilhava a mentalidade liberal, ainda que, certamente, não estivesse em foco a massa popular, mas sim a figura do funcionário: trata-se, afinal, de um liberalismo antidemocrático, que conserva a hierarquia, a desigualdade e a diferença na sociedade. Distinguido como funcionário público, o professor de ensino mútuo apresenta um perfil pessoal e socioprofissional que combina o desejo de proteção do Estado e a submissão à lei com atitudes de benemerência para com os outros e prestígio pessoal. [...] os professores executam ações no sentido de assegurar a escolarização segundo modelo de ensino mútuo proposto pelas lideranças, mas são ativos e reivindicativos e possuidores de metodologias definidas, atuando como mediadores entre pressões do público (o governo provincial) e do privado (os pais, os alunos).

Para o cargo vago de mestre-escola, como registra Guerrini (1970a), em janeiro de 1836 os camaristas da Vila da Constituição solicitaram ao poder provincial a autorização para que qualquer pessoa competente fosse nomeada até o novo titular ser empossado. O sentido de competência consistia em elementos da cultura iluminista, como se observa na justificativa do pedido: “para a mocidade ir avante em luzes e não se perderem os princípios que deixou o falecido”, no caso, o Professor Lourenço Antônio de Almeida.

Em 1836 foi nomeado Francisco Pereira de Aguiar. Mas, segundo a narrativa de Torres (2003), não se pode confirmar seu exercício profissional, pois, no ano seguinte quando ele requereu junto à Câmara o atestado de suas atividades para

²⁸ Nas reminiscências de João Lourenço Rodrigues (1930b, p. 55), ex-aluno de mestre-escola de Campo Largo de Sorocaba no final da década 1870, registradas e publicadas em 1930, por ocasião do cinquentenário da Escola Normal de São Paulo, no livro *Um retrospecto: subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, há o relato de que o ensino da doutrina cristã promovia o surto das emoções religiosas, desenvolvia a virtude e formava o caráter, mas se o mestre não fosse um crente convicto, o ensino reduziria a verbalismo estéril, dirigindo-se mais à cabeça do que ao coração.

poder receber o pagamento, os camaristas decidiram nomear uma comissão para averiguar a realidade do funcionamento da escola, e, nas correspondências oficiais da edilidade, nada mais constou sobre Aguiar.

O Próximo registro é de 1837 e dizia respeito à solicitação da Câmara ao Presidente da Província para que o candidato a professor Francisco José de Machado, primeiro e ex-prefeito da Vila da Constituição, prestasse o exame perante a edilidade. Isso porque mediante justificativa de que ir à São Paulo era muito oneroso a ponto do ordenado anual de mestre-escola nem suprir os seus valores gastos.²⁹

Em 1844 os camaristas reivindicaram ao Governo da Província a criação de uma escola de latinidade; em 1845 a única escola de primeiras letras, exclusiva para meninos, atingiu o número de mais de oitenta alunos, o que permitiu ao mestre Bento Dias de Campos Mello receber uma gratificação pecuniária e no mesmo ano fora criada a primeira escola feminina da Vila; em 1846 foi nomeado o Dr. Felipe Xavier da Rocha para o cargo de Inspetor de Aulas das Escolas de pelos menos duas, a dirigida por José Romão Leite Prestes e a outra por Ricardo Leão Sabino, que perdera o cargo em 1852 para João Baptista Morato do Canto porque viajara para Campinas sem solicitar licença; e em 1854 o mestre de Latim e Francês, padre Francisco de Assis Pinto de Castro, sugeriu à edilidade a criação de um colégio público, porém o parecer foi desfavorável por falta de verba. (TORRES, 2003).

Havia a concepção de que as luzes trariam felicidade ao povo e, portanto, o caminho a ser desenvolvido era criar mais escolas de primeiras letras, adotar o ensino mútuo, ofertar o ensino da língua francesa e gramática latina, estender a escolarização às meninas, fiscalizar o funcionamento das salas de aula, garantir recursos para instrução. Eis os elementos germinais da institucionalização da instrução pública da Vila da Constituição, promovida pelos homens públicos, ilustrados e liberais.

A ata da Câmara Municipal de 02 de julho de 1861 relata a existência de três escolas na cidade: uma de Latim e Francês a cargo de Bento Barreto do Amaral Gurgel, uma cadeira de primeiras letras regida por José Romão Leite Prestes e a

²⁹ O exame ocorreu perante os camaristas em reunião extraordinária. A banca examinadora composta pelo vigário Manuel José França e bacharel Delfino Pinheiro de Almeida, aprovou Francisco José Machado, natural de Jundiá, e homem de atividades na Vila, além de secretário da Câmara, tabelião, desenvolveu em 1838 estudos referentes à picada da estrada de Cuiabá, faleceu em abril de 1845. Atas das sessões da Câmara de 1840 registraram que era “excelente mestre quando em aula, mas arranhou substituto sem prática que oferecesse disciplina, ao qual os meninos não têm respeito, a ponto de os pais tirarem seus filhos das aulas”. (TORRES, 2003, p. 173-174)

segunda cadeira regida por Antonio Augusto Cezar de Oliveira. Havia ainda uma escola de primeiras letras, feminina, regida por dona Hermelinda Rosa de Toledo, possivelmente a primeira mestre-escola de Piracicaba, que em 1863 reivindicou à edilidade o recebimento de seus vencimentos e o atestado de eficiência de seu trabalho para possíveis ensinamentos às alunas alemãs (GUERRINI, 1970a; 1970b). Conforme Torres (2003), a terceira cadeira de primeiras letras fora criada apenas em 1872 e referia-se à Escola Mista da Rua do Porto, regida pela professora Francisca Elisa da Silva, que exerceu a função até 1904.

Sobre a instrução em Piracicaba, Augusto Emilio Zaluar, em peregrinação pela Província de São Paulo entre 1860 e 1861, assim registrou suas observações:

A instrução pública era representada em Piracicaba por duas escolas de ensino primário do sexo masculino, uma frequentada por 114, outra por 62 alunos; além destas, há uma particular, com 14 alunos. A escola pública do sexo feminino é frequentada por 42 educandas, e uma particular, do mesmo sexo, por 18 meninas. Tive ocasião de visitar a escola que funciona na cadeia, e maravilhei-me a ordem, o método e o adiantamento dos alunos, lecionados pelo Sr. professor José Romão Leite Prestes. Este senhor, pela sua assiduidade, habilitações e prática do ensino, tem sabido granjear as simpatias e o respeito não só dos discípulos, como em geral de todos os chefes de família. No entanto o governo deixa as crianças educarem-se na mesma casa onde se punem os criminosos e se guardam os malfeitores! Que espetáculo para a infância! (KRÄHENBUHL, 1955, p. 94)

A organização da educação do povo enfrentava dificuldades e o mestre José Romão Leite Prestes era figura de prestígio no contexto da cultura escolar e da sociedade piracicabana. Emilio Zaluar considerava como uma dificuldade a lotação das salas de aula para meninos e uma providência a respeito deveria ser sugerida pelo Inspetor do Ensino, que mediava a relação entre a edilidade e os mestres-escola. Outro problema era o prédio da Cadeia que, inaugurado em 1843, atendia ao mesmo tempo estudantes, professores, camaristas, autoridades jurídicas e malfeitores.

Até a década de sessenta do século XIX, as lideranças liberais ainda não priorizavam a construção de um prédio adequado à educabilidade da população: quando havia júri as aulas eram suspensas, quando havia aula os alunos presenciavam o exemplo de punição àqueles que infringissem os códigos de postura.

Os alunos experimentavam a tensão de conviver com malfeitores, especialmente o medo de que algo poderia ocorrer, principalmente porque as grades das janelas da cadeia eram de madeira, sujeitas a arrombamento, fato ocorrido, em 1864

quando um preso arrombou a janela da enxovia das mulheres, como relata Guerrini (1970b).

Essa reflexão indica que as políticas de instrução pública eram essencialmente para quem necessitava ser ‘civilizado’, de tal maneira que no futuro esses indivíduos submetidos ao processo de civilização escolar não reproduzissem hábitos e valores passíveis de punição jurídica e social típicos de ‘incivis’ encarcerados.

O reconhecido trabalho docente de José Romão Leite Prestes, observado por Emilio Zaluar, tenciona a representação azevediana de que apenas nos tempos republicanos houve boas práticas escolares na formação do cidadão. Esta tensão pode ser confirmada nos escritos biográficos sobre José Romão, elaborados por João Lourenço Rodrigues, homem de ideais republicanos e professor na Escola Complementar de Piracicaba e indicado a representante da Instituição para atuar na redação do *Almanaque de Piracicaba para 1900*.

O préstito fúnebre era numeroso. Viam-se nele os alunos do Colégio Ipiranga, silenciosos e compungidos ante o cadáver de seu mestre. Vinham em seguida os estudantes da Complementar, uma comissão de professores do Grupo Escolar e diversos sócios do Grupo Dramático Beneficente trajando rigoroso luto.

No resto do cortejo achavam-se aproximadamente representadas todas as classes.

Diante de tão espantosa homenagem, prestada à memória de um educador, eu me julguei feliz por não haver alcançado essa sociedade atrasada e carranca que, há quarenta ou cinquenta anos, teria dado certamente por mal empregadas essas demonstrações públicas de pesar pelo traspasse... de um mestre.

Acudia-me ao espírito o vaticínio do diretor da Escola Normal, em 1890, ao dar-nos a investidura do grau:

“Em vez de hosanas e riquezas, apenas vos prometo desilusões e fadigas. Em vez de um rápido triunfo e dos lauréis do guerreiro feliz, apenas entrevejo para vos a lida afanosa de uma vida inteira, consumida no trabalho, e, no fim, a fronte coberta de cabelos brancos, coroa única que, não a glória, mas a honra vos reserva”.

[...]

Eu tinha diante dos olhos um verdadeiro dilema: ou a sociedade piracicabana de há 40 anos era um modelo digno de ser imitado, no modo por que compreendia e aquilatava os serviços do professor primário, ou o morto, cuja memória se pretendia perpetuar naquele monumento, fora uma dessas almas fortes a cujo prestígio o preconceito emudece, um desses caracteres de eleição, que conseguem dominar as massas graças ao condão da sua austeridade, da sua abnegação, da sua fé. (RODRIGUES, 1900, p. 181-182).

José Romão Leite Prestes chegara a Piracicaba para ser mestre-escola em 1845. Cidadão de notoriedade, apresentava-se para as aulas com pontualidade, sempre barbeado e vestido com extremo asseio. Considerado professor correto, esforçado, preocupado com saúde do aluno e essencialmente prático, transmitia os conhecimentos úteis à vida real, desenvolvendo o gosto pela caligrafia, contabilidade, noções de geometria e desenho linear com exercícios de avaliação de terrenos e levantamento de plantas, explicava os acontecimentos políticos, as datas notáveis, as festas nacionais e os fenômenos celestes/meteorológicos. Em suma, ensinava noções que mais tarde auxiliariam o discípulo na resolução de questões práticas da vida. Muitos de seus ex-alunos foram empregados ou empreendedores no comércio e na administração de fazendas em Piracicaba e no oeste do Estado. O professor partilhava de princípios liberais, foi vereador na gestão iniciada em 1865 sob a presidência de Prudente de Moraes. Após sua aposentadoria, abriu uma escola particular e nas horas vagas ministrava aulas de piano em casas de família (RODRIGUES, 1900; GUERRINI, 1970b).

Pode-se interpretar que o reconhecimento social de um mestre-escola dependia menos de seus pares de magistério e dos administradores da instrução e mais da representação da população sobre quem era o professor e quais eram as suas práticas no processo de ensino e na vida social. O seu reconhecimento também dependia das inserções sócioprofissionais e das condutas de civilidade desenvolvidas por seus ex-alunos.

O dado é que a formação sociocultural e a dedicação do mestre-escola eram fundamentais para a qualidade da instrução elementar a ser ofertada ao povo, mesmo porque a instrução não era prioridade da administração política e não havia na Província paulista até 1846, ano de instalação da Escola Normal da Capital,³⁰ instituição pública para formar professores. Cabe destacar que no Império, as elites piracicabanas quando desejavam receber educação escolarizada ou educar seus filhos, recorriam aos ensinamentos em países estrangeiros, à capital da Província e às orientações de preceptores.³¹

³⁰Monarcha (1999) destacou em seu estudo sobre a Escola Normal da cidade São Paulo que a instituição teve seu primeiro período entre a sua fundação em 1846 e o seu fechamento em 1867, depois reabriu em 1875 e fechou em 1878, foi instituída pela última vez em 1880, recebendo prédio próprio em 1884.

³¹ A preceptora Ina Von Binzer (1994) que lecionava em fazenda da região de Piracicaba, nas cartas publicadas no livro *Os meus romanos: alegria e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, relata à amiga Grete, residente na Alemanha, como a educação dos filhos das famílias abastadas de São Paulo e Rio de Janeiro estava marcada pelo modo de vida patriarcal rural entre 1881 e 1884.

Considerando-se o perfil dos mestres, o ensino mútuo, as condições de criação das escolas de primeiras letras, as tensões entre liberais ilustrados e conservadores latifundiários e o papel da edilidade, depreende-se que foram lentas e precárias as iniciativas de institucionalização da instrução pública em Piracicaba no período de 1826 a 1870. Esse quadro passou a ser alterado quando as instituições escolares locais representaram significativa distinção social, pelas quais as novas lideranças teriam maior acesso às fontes de poder resultando em maior prestígio em sociedade.

2.2 Ascensão de poder do grupo republicano e a cidade da instrução

Vila Nova da Constituição foi elevada a cidade em 1856, sob a denominação de Constituição. A cidade volta a ter a antiga denominação de Piracicaba no ano de 1877, quando os camaristas solicitaram a Assembleia Provincial que “fosse restituído à cidade o nome antigo e popular de Piracicaba, pelo qual é muito mais conhecida do que pelo nome oficial de Constituição” (GUERRINI, 1970b, p. 66). Para mudança de nome havia a argumentação fundamentada no apelo social e popular dos cidadãos piracicabanos, e havia, segundo Terci (1997), o movimento de remoção de um símbolo monárquico de seu nome por parte das lideranças de concepções republicanas.

Os cidadãos piracicabanos produziram e vivenciaram na segunda metade do século XIX transformações, transições e tensões, com isso as figurações de poder no contexto do urbano e da institucionalização da instrução foram processualmente alteradas. Como elementos da realidade, no ano de 1856 a cidade “possuía 1.600 casas, 4.000 habitantes urbanos e 22.000 pessoas em todo o município, incluindo 5.000 escravos” (TERCI, 1997, p. 40), indicando a inexistência da oposição entre o urbano e o rural.

O debate sobre a organização e as diretrizes da cidade era fundamentalmente promovido pelos representantes de dois partidos políticos – Conservador e Liberal.

Nos últimos anos do Império, constitui-se uma verdadeira aristocracia em Piracicaba, consolidaram-se as lideranças conservadoras dos barões de Rezende (Dr. Estevão Ribeiro de Sousa Rezende), de Serra Negra (Francisco José da Conceição) e o do futuro Barão de Piracicamirim (Antônio de Barros Ferraz). Logo após a Convenção Republicana de Itu, em 1873, se lhes antepôs um grupo dinâmico que sustentava as suas convicções liberais e federalistas no interior de um

novo projeto de construção da nacionalidade: os irmãos Moraes Barros (Manuel e Prudente), Luiz de Queiroz, Martim Bonilha, Vitaliano Ferraz do Amaral, Paulo Pinto de Almeida. (PERECIN in ALMANAQUE DE PIRACICABA, 2000, p. 33-34)

Os conservadores apoiavam os monarquistas e se mantinham fortes na Câmara de vereadores, Piracicaba recebeu duas visitas do Imperador D. Pedro II, em 1846 e 1878. Os liberais declaravam-se abolicionistas, reuniam-se para debater a questão servil e modernização da cidade visando transpor as estruturas do Império; para eles a cidade deveria representar um lugar para produção e exercício da civilidade inspirado na livre aplicação do capital financeiro nacional ou internacional.

No que diz respeito à instrução pública, uma tensão entre valores conservadores e liberais pode ser ilustrada na descrição elaborada por Jacob Diehl Neto, em homenagem ao mestre-escola Augusto Castanho, intitulada *Homem de verdade*:

[...] manifestou D. Pedro II o desejo, que lhe era comum, de visitar uma escola pública. Outra coisa não esperavam os seus correligionários locais para levá-lo a regida por Augusto Castanho, mestre cujos méritos rendiam justo reconhecimento, mas a quem não o perdoavam a intransigência com que professava e divulgava o credo republicano. Queriam ver de que maneira o professor adversário receberia o monarca e divertir-se com o constrangimento em que ficaria, ao que supunham, em sua presença.

A vingançazinha falhou, contudo. Inteligente, fino, cavalheiro, Castanho acolheu a suprema autoridade do país com requintes de distinção, mas sem quebra de altivez. Nada de beija-mão ou mera prostração. E, muito à vontade, logo lhe foi dizendo do seu método de ensino, do aproveitamento da classe, daquela vidinha escolar, enfim, não dando ensejo a que interviesse na conversa algum bacirrabo mais afoito.

Ora, D. Pedro, que, em visita a escolas, tinha o hábito de converter-se em examinador, indagou qual o menino mais adiantado em português. Era o filho de notável monarquista, e foi chamado. Entretanto, de pé diante de Sua Majestade, olhos fincados no chão, trêmulo quase em lágrimas, não respondeu a uma pergunta, sequer ainda a mais fácil, mudo, absolutamente mudo, num estado de causar pena.

O professor, deveras vexado, pediu licença para chamar outro, que desembaraçadamente, como se fora numa ocasião vulgar, enfrentou com sucesso o questionário, já rigoroso, a que foi submetido, enquanto os figurões da terra não escondiam o seu desapontamento.

– “Quem é este menino?”, perguntou D. Pedro.

– “É meu filho”, respondeu Castanho.

Houve um breve instante de silêncio...

– “Pelo que visto, o Sr. ensina melhor o seu filho do que os demais alunos”, replicou o Imperador, evidentemente contrariado.

Correu pela assistência monarquista um sorriso de triunfo, como se o professor republicano acabasse de sucumbir ao peso de uma reprimenda irresponsável.

Mas o verdadeiro triunfo esteve na tréplica. Sereno, impávido, altaneiro, como resumindo toda uma decisiva lição republicana, Augusto Castanho concluiu:

– “Engana-se o Neto de Marco Aurélio. O primeiro aluno examinado é realmente o melhor da classe, mas ficou tolhido pela idéia de que o Imperador é um ser diferente dos outros, uma divindade, como aprendeu no seio de sua família, ao passo que o segundo filho, meu filho, foi educado no entendimento de que Vossa Majestade, embora governe o Brasil, é homem como nós”.

Com isso terminou a visita... (DIEHL NETO, 1955, p.177-178).³²

Com interesses distintos as lideranças conservadoras e as liberais disputavam e, de certa forma, alternavam-se no poder de ocupar os cargos públicos para administrar e propor intervenções no processo urbano, econômico, cultural e educacional de Piracicaba. Porém, as disputas eleitorais nem sempre eram amistosas:

Radicalizam-se, então, as disputas políticas locais: pela primeira vez a historiografia refere-se à bipolarização partidária entre *liberais* e *conservadores*. O Dr. Estevão de Souza Rezende, um dos chefes do Partido Conservador e grande proprietário de terras do município, é nomeado pelo presidente da Província para o cargo de delegado de polícia da cidade, exatamente no momento em que se aproximavam as eleições municipais para o próximo triênio 1869/1872.

As eleições para o referido triênio são as mais violentas até então registradas em Piracicaba, tendo ocorrido pancadarias e prisões, garantindo-se a vitória dos *conservadores*. Embora os *liberais* tivessem recorrido ao governo da Província contra as irregularidades *que tornaram impossível a liberdade de voto*, nenhuma medida foi tomada por aquela autoridade e “os Moraes Barros perderam o *predomínio da política local*”. (TERCI, 1997, p. 45-46. Grifos no original).

Após a derrota das eleições municipais para os conservadores, um grupo dissidente das lideranças liberais, representados por Manoel de Moraes Barros, aderiu ao *Manifesto do Clube da Reforma* em que resolveram desmembrar em 1870 o Partido Liberal Local e fundar o Partido Republicano de Piracicaba.

De maneira a propiciar indícios para compreensão da vida política da sociedade piracicabana da segunda metade do século XIX, é importante, por ora, cuidar aqui de apresentar informações disponíveis a respeito dos irmãos Moraes Barros.

Os irmãos Moraes Barros chegaram a Piracicaba nos anos de 1850, diplomaram-se na *Academia de Direito de São Paulo* e foram defensores da soberania eleitoral e da concepção liberal republicana, representantes da oligarquia cafeicultora e

³² A descrição foi sistematizada a partir de sua memória do acontecimento relatado por seu tio Benedito Cândido Côrte Brilho, figura do magistério paulista do seu tempo, republicano da propaganda e jornalista, a quem os Moraes Barros confiaram a direção da *Gazeta de Piracicaba*, órgão do Partido Republicano. Segundo Diehl Neto, nem no círculo monarquista o acontecimento fora desmentido.

propagandistas do patriotismo e dos direitos e deveres civis, e alcançaram elevados postos políticos na administração política municipal, provincial e federal. Na sociedade piracicabana lideraram no final da década de 60 e início de 70 a dissidência no Partido Liberal Local, herdeiro da política dos chimangos liderada pelo Vigário Manuel José de França e pelo vereador Melchior de Mello Castanho, os quais, em 1842 na Revolução Liberal, tinham como bandeira o combate ao absolutismo e às leis do cabresto. Assim, na conjuntura descrita até aqui, os irmãos, particularmente Manoel de Moraes Barros³³ e depois de 1875 com aderência de Prudente de Moraes Barros³⁴, passariam a liderar a figuração do grupo liberal republicano que ascendia ao poder na sociedade piracicabana.

Destaca-se que as lideranças republicanas ganharam forças representativas em diversas localidades da Província, dentre eles, Tibiriçá Piratininga que presidiu em 1871 a fundação *Clube Republicano de Itu*, Francisco Glicério de Cerqueira Leite (Campinas), Bernardino José de Campos Júnior (Amparo), Venâncio Alves (Itapetininga) e Ubaldino do Amaral Fontoura (Sorocaba). Um marco do movimento das lideranças fora a fundação do *Partido Republicano Paulista* (PRP) na *Convenção de Itu*, realizada em 1873. Neste momento, no entendimento de Carvalho (1990), São Paulo passou a ter o partido republicano mais organizado do país, integrado principalmente por proprietários rurais beneficiados pela expansão do café, porém asfixiados pela centralização monárquica.

A ascensão dos republicanos ao poder político era visível local e nacionalmente. Nas palavras de Prudente de Moraes constantes no *Almanaque de Piracicaba* (CAPRI, 1914, p. 22), notam-se algumas diretrizes dos liberais republicanos, traçadas em 1884:

[...] no atual regime, só podemos os atos governantes que se conformarem com os interesses sociais, e apoiar as reformas que consubstanciem idéias democráticas. Trabalhando para estabelecer a República pela eliminação da Monarquia, desde que não aceitamos a

³³ Manoel de Moraes Barros (1836-1902) nasceu em Itu, em Piracicaba foi promotor público (1857-1860), juiz municipal (1860-1864), presidente da Câmara (1887), delegado (1889), proprietário da *Fazenda de Café Pau d'Alho*; foi deputado provincial (1884-1885) e senador (1895-1902). (CAPRI, 1914).

³⁴ Prudente José de Moraes Barros (1841-1902) nasceu em Itu, em Piracicaba foi vereador (1864), presidente da Câmara Municipal (1865-1868); foi deputado provincial (1868-1869); com a instauração da República em 1889, ele foi nomeado por decreto o Governador de São Paulo, cargo que exerceu até outubro de 1890 quando foi eleito senador para o Congresso Federal onde presidiu a mesa dos debates sobre a constituinte que resultou na carta federativa do Brasil; após ter sido vice-presidente do Senado, em 15 de novembro de 1894 fora empossado Presidente da República, o primeiro político civil a assumir o cargo maior na federação brasileira. (CAPRI, 1914, p. 20-34)

revolução como meio, cumpre-nos representar a função pública como cooperadores de reformas que operem, por partes essa eliminação.

Para Prudente de Moraes, a República não significaria um governo radical revolucionário e sim o da lei e das reformas necessárias. Para muitos homens de opção republicana, considera Carvalho (1990), a sociedade ideal era a do modelo americano respaldado na definição individualista do pacto social, na compreensão do público como a soma de interesses particulares e na federalização para garantir interesses dos grupos econômicos. Nessas circunstâncias, o liberalismo, acoplado ao presidencialismo e à concepção do darwinismo social absorvida por intermédio de Spencer, inspirador de Alberto Sales um dos principais teóricos paulista da República, adquiriu caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte, enfim, como instrumento ideológico e político para estabelecer um regime profundamente autoritário.

Em Piracicaba a superação da estrutura social monárquica e de seus representantes conservadores, estava relacionada à representação de liberdade do homem privado, àquela que garantiria o direito de propriedade, de ir e vir, de opinião, de religião, de voto, de educação laica, de comércio. Para tanto, era necessário investir na concepção do urbano e na construção de instituições que permitissem também uma intervenção civil, alterando assim processualmente o acesso às fontes de poder.

Cabe destacar que em Piracicaba as ações transformadoras da estrutura e serviços urbanos foram desenvolvidas, se considerarmos as alternâncias de poder, na tensão da relação entre conservadores e liberais desde a segunda metade do século XIX. Pois, um grupo não se extinguiu com a ascensão de poder do outro. Aliás, quando a República foi instaurada em 1889, segundo Perecin (2000), os monarquistas piracicabanos aderiram ao novo regime, apresentando-se como “republicanos conservadores” e mantendo-se sob a liderança do barão de Rezende.

No crescente modo de vida urbano as lideranças piracicabanas sentiam a necessidade de revitalizar ou instaurar as edificações piracicabanas. Na década de 1850, encontravam-se em ruínas os prédios da Igreja Matriz, Matadouro Municipal, Cadeia Pública (Câmara e escola), Teatro e Casinhas do Mercado Municipal (VITTI, 1966). As edificações representantes do cenário urbano careciam de atenção do poder público, fosse ele conservador ou liberal.

Para atender principalmente os fazendeiros do café e proprietários de engenho de cana-de-açúcar, as lideranças públicas construíram uma nova ponte sobre o Rio Piracicaba para ligar a estrada rumo à Cuiabá; em 1877, lançaram às águas o barco a vapor Explorador da Companhia de Navegação Fluvial Paulista e receberam uma extensão do ramal ferroviário da Companhia Ituana (TERCI, 1997). Essas ações correspondiam às demandas originadas pela expansão da fronteira da lavoura cafeeira para o oeste paulista (MATOS, 1974). As novas formas de transporte e os aparatos tecnológicos assegurariam as demandas de desenvolvimento, como: a comercialização e a exportação de produtos, a eficiência no cultivo agrícola, visando redução de custos, e a impulsão das atividades industriais.

Nos últimos anos do Império a produção do café na zona do Vale do Paraíba, norte da Província de São Paulo, começa a decair e opera-se um avanço da cafeicultura no oeste paulista. Esse deslocamento do poder via produção do café foi abordada na obra *Café e ferrovias*, de autoria de Matos (1974), com a fundação das companhias férreas: Paulista, Mogiana, Sorocabana e Ituana.

A expansão da ferrovia além de levar o progresso tecnológico às regiões mais distantes e fortalecer o desenvolvimento do capitalismo na Província, bem como no Brasil, representou no caso piracicabano, como destacou Matos (1974), uma situação conflitante entre os administradores das ferrovias paulistas originária da questão do privilégio de zona. A expansão da linha Ituana até Piracicaba, entregue em 1879, infringia a zona prevista ao ramal da Companhia Paulista. Pois, a concessão do ramal da Ituana foi para ligar a cidade de Itu e a São Paulo *Railway* em Jundiaí que tinha destino a Santos, e não para ser estendido até Piracicaba. Depois de negociações e acordos entre os administradores das Companhias, o ramal da Companhia Paulista para Piracicaba foi inaugurado apenas em 1917.

Sem desconsiderar os conflitos de interesses das Companhias é significativo, conforme Torres (2003), compreender que a cidade de Piracicaba se desenvolveu com a chegada do ramal ferroviário. Isso é notável com a construção do armazém de cargas e com a inauguração em 1877 da iluminação a querosene da rua Direita, do largo da Matriz até o largo da Estação da Ituana localizada no Bairro Alto, então apenas um subúrbio.

A ferrovia alterou a fisionomia da paisagem urbana piracicabana, a ‘serpente de metal’ deslizando nos trilhos e produzindo ruídos do progresso,

representou distribuição de recursos e infraestrutura e possibilitou às lideranças locais/regionais maior acesso às fontes de poder e reconhecimento na esfera provincial e, de certa forma, nacional.

Com a expansão da cultura cafeeira e das ferrovias para o interior paulista na segunda metade do século XIX, Gebara (1986) considera que a classe dominante, ao par de inúmeros problemas, precisava enfrentar a questão do mercado de trabalho livre, uma vez que o desenvolvimento agrícola dependia do abastecimento de mão de obra e o trabalho escravo encontrava-se em extinção. Nesse período, para Gebara (2002), as preocupações com as questões educacionais não eram o fulcro do debate político, concentradas que estavam em temas como processo de desescravização, abolição da escravidão, imigração e a consequente organização do mercado de trabalho livre.

O debate entre a abolição ou permanência da escravidão, fazia-se presente nas tensões entre os liberais e os conservadores piracicabanos. De acordo com os registros de Manoel de Moraes Barros, para publicação do *Almanaque Literário de São Paulo*,³⁵ Piracicaba era o terceiro município da província em número de escravos, em 1870 foram matriculados na coletoria da cidade 5.339 escravos, ficando atrás apenas de Bananal com 8.141 escravos e Campinas com 13.412.

A campanha dos liberais para abolição da escravidão aparecia, segundo Terci (1997),³⁶ com força a partir da fundação da *Gazeta de Piracicaba*, em 1882, como órgão do *Partido Republicano de Piracicaba*. No Jornal propagava-se a informação da redução do número de escravos matriculados na coletoria da cidade, como por exemplo, do ano de 1877 a 1888 o número reduziu-se de 3.416 para 40 escravos.

Para suprir as necessidades de mão de obra passaram a divulgar e a incentivar no Jornal a imigração.

Em fins de dezembro de 1887, a *Gazeta de Piracicaba* noticiava a entrada do primeiro grupo significativo de imigrantes, em número de 200 pessoas destinadas a cinco fazendas.

A imigração é precoce na região, remontando aos idos de 1840, quando o Senador Vergueiro inicia o movimento de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador livre, instituindo o sistema de parceria. Assim, em 1872, a população estrangeira de Piracicaba somava 1.733 indivíduos, representando 8,6% da população total e, entre dezembro de 1887 e 1888, entrariam no município cerca de 1.600 novos imigrantes. (TERCI, 1997, p. 57-58).

³⁵ Dados reproduzidos no *Almanaque de Piracicaba para 1900* (CAMARGO, 1899).

³⁶ Para um estudo significativo da imprensa Piracicaba na Primeira República, ver: Terci (1997) e Simões (2005).

Piracicaba recebeu imigrantes alemães, suíços, italianos, espanhóis, americanos, entre outros. Para Gebara (1986), a presença dos imigrantes fez coexistir diferentes sistemas de emprego de mão de obra, entre os quais a meação e parceria, locação de serviços e colonato. Essa realidade colaborou com a instituição da política de controle e de disciplina do mercado de trabalho livre.

A imigração supriria a mão de obra na agricultura, introduziria diferentes técnicas de plantio e colheita, atenderia as iniciativas das atividades industriais e influenciaria novos costumes alterando a imagem do homem piracicabano civilizado. Com tal advento, a sociedade piracicabana vivenciou, entre outras práticas, a introdução da carroça de quatro rodas, a música e o canto coral regidos pelos mestres Haffenbaecher, Mahler e Lozano, a cerveja produzida artesanalmente, as máquinas fabricadas pelos Engelberg's e Krahenbuhl's, a técnica de matadouro de Stipp, a cultura religiosa protestante, a aplicação do gelo seco no transporte de alimentos perecíveis de Klein e Starcks, etc..

A presença de imigrantes, a abolição da escravatura, a expansão cafeeira e ascensão de poder do grupo liberal republicano, favoreceram o desenvolvimento da cidade, modernidade e progresso. A partir dos anos 70 do século XIX, os liberais republicanos para aumentar seus gradientes de poder depositaram forças na construção e fortalecimento de instituições que possibilitassem novas figurações de poder.

No campo da cultura, o Teatro Santo Estevão, inaugurado em 1871, ofertava peças teatrais, operetas e ainda prestava-se como palco de conferências políticas. Em 1884, voltou a circular sob a direção de Manoel e Prudente de Moraes Barros o jornal *O Piracicaba*, publicado pela primeira vez em 1876. A *Gazeta de Piracicaba* foi fundada em 1882 para propagar ideais liberais e republicanos. Em 1876, foi instalado um Gabinete de leitura (TERCI, 1997).

As bandas também tiveram destaque na vida sociocultural dos piracicabanos. As bandas de José Dias Albertini, Luiz Dutra, Antonio Gomes Escobar, Carlos Gomes, Stipp, Azarias Mello e Tristão Mariano, dentre outras, se apresentavam nos largos da matriz e do teatro, jardins, festas religiosas e infantis, bailes, na rua dos pescadores e no leito do rio. A música fazia-se presente nas comemorações e inaugurações públicas como a do abastecimento de água em 1887, levada a efeito pela empresa Frick & Cia e pelo trabalho do engenheiro Carlos Zanotta, a chegada da

iluminação elétrica em 1893 por iniciativa de Luiz de Queiroz, o início do serviço de esgoto sob a responsabilidade do engenheiro Bernardino Queiroga. Ainda, havia professores de piano ministrando aulas nas casas dos cidadãos e nas fazendas. Além da música erudita, os piracicabanos apreciavam músicas do folclore caipira, como o Cateretê, as bandas também tocavam peças de Joaquim Miguel Dutra, como o tango “À guaxuma”; e cita-se também a presença das vozes dos batuques da umbigada dos festejos dos grupos negros no Largo do São Benedito, Largo de Santa Cruz e ao longo do Itapeva, que eram descompromissados segundo a moralidade branca.³⁷

Por sua vez, os clubes e associações representavam lugares socioculturais para formação da imagem da sociedade piracicabana. O Clube Piracicabano fundado em 1883 recebia as reuniões culturais, festivas e bailes “sempre na altura da civilização da cidade que lhe dá o nome”, era ponto de entretenimento das mais distintas famílias piracicabanas que eram recebidas por damas como: Lydia de Rezende, Julia Prudente de Moraes, Adelaide Zanotta, Elisa Salles de Moraes Barros, entre outras. Em 1899, foram fundados o Grêmio Dramático Beneficente, a Sociedade Dançante Juvenil, a Sociedade de Canto e o Club Republicano de Piracicaba. Neste último a distinção era política, nele se propagaria ideias democráticas por meio de reuniões políticas, de palestras, de leitura de jornais das capitais e de debate sobre assuntos da atualidade, na ausência de temas seria espaço de jogos inocentes, o bilhar por exemplo.³⁸

Notório também foi o advento da Loja Maçônica de Piracicaba que, “fundada em 1875 pelo Dr. Prudente de Moraes e prestigiada pelos elementos mais representativos da cidade, a Loja Maçônica representou, naquele quartel do século XIX, a maior força social organizada local, da qual é impossível dissociar o progresso de nossa terra” (KRÄHENBUHL, 1955, p. 220). Criada pelos liberais republicanos como um lugar discreto para potencializar as forças para luta política, Augusta e Respeitável Loja Maçônica de Piracicaba permitiu a disseminação de princípios secularistas voltados à liberdade, democracia, fraternidade e intelectualidade, portanto, uma associação de homens livres e de bons costumes orientados por filosofias.

A maçonaria republicana professava, no entendimento de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2006, p. 124), “a ideologia liberal impregnada por uma heterodoxia científica (o darwinismo, o spencerismo, o materialismo), em que se misturavam

³⁷ Ver, Elias Neto (2000) e Torres (2003).

³⁸ Ver, Camargo (1899, p. 237-239).

enxertos de uma visão positivista e historicista do mundo”. Ela proclamava a autonomia da razão contra a autoridade religiosa e do indivíduo diante do Estado e apoiava-se na educação para fortalecer as iniciativas particulares.

Em Piracicaba, os maçons estabeleceram interdependência com os americanos recém-imigrados a partir do contexto da Guerra de Secessão nos Estados Unidos da América, deflagrada em 1861. Os americanos sulistas foram atraídos primeiramente pelas possibilidades da cultura de algodão em Santa Barbara D’Oeste, Freguesia do Município de Piracicaba, e lá fundaram uma loja maçônica um ano antes da Loja de Piracicaba. Desde logo estabeleceram relações com os republicanos piracicabanos para propagar o protestantismo e a educação liberal, o que somente seria possível se estivessem relacionados ao grupo em ascensão ao poder contra os monarquistas, pois assim lutariam pela separação igreja e Estado, a secularização dos cemitérios e demais práticas que facilitariam suas vidas de imigrantes norte-americanos protestantes na região.³⁹

As relações entre republicanos, imigrantes, protestantes, maçons, liberais de diferentes naturezas, conservadores e católicos, desenvolveram o sentimento de que, para elevar Piracicaba ao padrão civilizatório de destaque na Província de São Paulo e no Brasil, tornava-se necessária a ampliação da esfera pública por meio do avanço da institucionalização da instrução. Tendo em comum a fé na educação, as lideranças passaram a instaurar no espaço urbano símbolos da nova civilidade: as instituições escolares que deram a Piracicaba o *status* de cidade da instrução, lembrada pelo soneto a seguir:

Cidade da Instrução

Piracicaba, minha terra boa,
Onde a ventura tive de nascer:
Se aos meus ouvidos o teu nome soa,
Sinto mais ânsia de por ti viver.

Não sei se existe nada que mais doa
E mais fira todo o benquerer
Do que o desprezo de qualquer pessoa
Por incapaz de amar-te e compreender.

Os dons que tens e da natura vieram
Enchem de encanto o nosso coração,
Pois “Noiva da Colina” te fizeram.

³⁹ Ver Mesquita (1992) – “Metodistas e liberais: uma aliança histórica”.

Maior, porém, eu sinto a adoração
 Se lembro os grandes homens que souberam
 Fazer de ti Cidade da Instrução.
 (Joaquim do Marco. *Sonetos a Piracicaba*, 1972, p. 87)

2.3 Escolas piracicabanais: Escola Complementar e monopólio do Estado

A antiga *boca de sertão* do século XVIII, havendo passado no século XIX pela fase de fronteira e expansão agrícola, iniciava o século XX com o seu florescimento cultural, síntese da expansão das instituições escolares e da manifestação das elites pensantes. A cidade de Piracicaba da Primeira República tornou-se um centro educacional, sendo classificada em 1911 como a segunda cidade paulista em números de escolas, com 40 escolas e cerca de 48 mil habitantes, ficando atrás da Capital mas a frente de importantes matrizes culturais – Santos, Campinas, Sorocaba, Itu, Jundiaí. Essa sua posição cominou em seu mais caro e envaidecedor título, o de *Ateneu Paulista*, atribuído pelo intelectual italiano, Roberto de Capri, autor de obras de divulgação dos municípios paulistas, como *Libro D'oro dello Stadio di S. Paolo* que “*Piracicaba può inorgogliarsi di essere una delle città paoliste, ove l'istruzione é tenuta in altissimo conto: si può considerare l'Ateneo paulista*” (PERECIN, 2005, p. 14-15).

Propagandista da República, Capri editou o *Almanaque de Piracicaba de 1914*, nesta obra, ao escrever sobre a história da administração pública da cidade, manifestou apoio aos líderes republicanos piracicabanos. Na instrução, ele via benefícios públicos porque foi “entregue, em boa hora, os destinos desta terra, ao Partido Republicano chefiado, desde os tempos de propaganda democrática, por membros distintos da ilustre família Moraes Barros, nem só dos serviços públicos foi descurado e o desenvolvimento da cidade e do município nunca mais estacionou”.

Para além da exaltação das ações dos líderes republicanos, a fim de se avançar na compreensão do processo de institucionalização da instrução em Piracicaba até o ano de 1900, metaforicamente, a virada do tempo das *trevas* para o das *luzes*, recorre-se aqui aos dados apresentados no *Almanaque de Piracicaba para 1900* (CAMARGO, 1899). Nessa publicação, constam as instituições escolares existentes no município, aqui distribuídas em quadros de confessionais, públicas, particulares e aquelas relacionadas aos trabalhadores, italianos e negros.

Denominação	Fundação	Caracterização
Colégio Piracicabano	1881	Fundado pela missionária americana Martha Hite Watts. Funcionava em prédio espaçoso e construído para este fim. O ensino destinava-se às meninas, tendo como referência o ensino das Sagradas Escrituras para constituir sólido caráter moral. A organização do sistema de ensino era em molde norte-americano, objetiva instruir para a evolução dos poderes pessoais a fim de preparar as alunas para estudarem independentemente depois de deixarem o Colégio. O sistema de música era conforme ao dos conservatórios europeus. O estabelecimento dispunha de <i>Kindergarten</i> , museu escolar para as “lições de coisas” e instrumentos e aparelhos para experiências de física e química. O corpo docente fazia uso do método analítico e prático, para “compreender sem decorar”. O Colégio tinha quatro departamentos: 1) <i>Kindergarten</i> ; 2) Primário; 3) Secundário; 4) Superior.
Escola do Sagrado Coração de Jesus	1895	Fundada pelo extinto Circulo Católico. Era mantida pela ordem dos Capuchinhos, sendo diretor Frei Daniel, auxiliado pelos irmãos Celestino e Boaventura. Ensino destinado aos meninos de classe mais pobre da cidade e a estes eram fornecidos a instrução essencialmente católica romana.
Colégio Nossa Senhora da Assumpção	1896	Dirigido pelas irmãs de São José de Chambéry, sua finalidade era a educação religiosa e literária das meninas para: 1) dirigir as alunas na prática das virtudes cristã e sociais, inculcando-lhes amos ao trabalho, à ordem, à docilidade e à modéstia; 2) Instruí-las com esmero na Doutrina Cristã, leitura e caligrafia, lições de coisas, gramática de língua portuguesa e francesa, aritmética e desenho linear, geografia e cosmografia, história sagrada/universal/pátria, noções de botânica e história natural, noções de física e química, canto, toda espécie de trabalho de agulha, civilidade, ginástica de salão; 3) lições especiais – língua inglesa e alemã, piano, desenho de gosto.
Asilo de órfãos do Coração de Maria	1898	Dirigido pela dona Antonia Martins de Macedo, abrigava órfãs, as quais recebiam roupa, alimento, instrução primária, educação sobre a vida prática. Sustentava-se do trabalho das irmãs internas, das recolhidas e da caridade pública.

Quadro 5: Escolas Confessionais de Piracicaba em 1899.

Fonte: Camargo (1899).

As escolas confessionais representaram a participação das organizações religiosas, católicas e protestantes na institucionalização da instrução piracicabana. Os seus gestores e professores desenvolveram educação escolarizada num tempo-espaço, os

quais estavam entre tensão do ensino intelectual-científico e do ensino religioso para a vida prática e social do homem.

As ações promovidas pelos indivíduos nas escolas confessionais apresentavam-se como um elemento modernizador e civilizador das elites e, em certa medida, do povo piracicabano e paulista⁴⁰. Para Cachioni (2003, p. 29), o modelo educacional organizado por Miss Watts contribuiu para a organização do modelo de instrução escolar paulista, proposto por Prudente de Moraes, quando no governo de São Paulo.

O Colégio Piracicabano, organizado em 1881 por americanos protestantes articulados com membros da maçonaria, recebeu apoio dos liberais republicanos e de grupos anticlericais, tanto foi que os Moraes Barros e Antonio Gomes Escobar, jornalista liberal de *O Piracicaba*, matricularam seus filhos nos anos iniciais do Colégio.

Os membros da igreja católica organizaram escolas contando com o apoio das lideranças conservadoras e famílias monarquistas.

As escolas confessionais deram dinâmica nas figurações da vida cultural, intelectual e beneficente dos cidadãos piracicabanos. Os alunos recebiam educação para cidadania entendida como ponto fundante para conquista de posição social, de estudos superiores, de profissões liberais e de consciência religiosa e de funcionamento do Estado. Elas eram de iniciativa privada, atendiam filhos da elite e assistiam as meninas pobres e carentes sob o parâmetro materno de Nossa Senhora. Em vista disso, as confessionais representavam a insuficiência do poder público de promover a educação e as boas maneiras do povo.

Para o progresso e a mudança de comportamento do povo, a educação institucionalizada em Piracicaba necessitava atingir diversos grupos sociais, inclusive aqueles incapazes de financiar os estudos, dada as suas condições socioeconômicas.

⁴⁰ Sobre a relação entre protestantismo e educação paulista, ver: Vieira (2006).

Denominação	Fundação	Caracterização
Escola Italiana Umberto I	1893	Atendia alunos de ambos os sexos, os quais recebiam gramática (Italiana e Portuguesa), aritmética, geografia, história da Itália e do Brasil, caligrafia, história natural, física, doutrina católica, higiene, ginástica.
Sociedade Igualitária Instrutiva	1897	Escola sob a direção de Joviniano Pinto. O corpo docente era formado por Querubim Sampaio, Fernando Moraes, José Bonifácio e Otávio Ferraz. O ensino primário e secundário para meninos. Havia uma classe de música, mista, regida por Hermógenes Conceição. A escola era gratuita para os sócios, na maioria homens de cor. Organização curricular inspirada na escola-modelo. A Sociedade Igualitária reivindicava o apoio dos ‘amigos da instrução’.
Escola ‘Luiz de Queiroz’	1899	Dirigida pelo Capitão Justino Martins de Faria auxiliado por Adolfo Carvalho. O ensino primário destinava-se aos trabalhadores da Fábrica de Tecidos Santa Francisca, propriedade herdada por Luiz Vivente de Souza Queiroz. A escola era mantida pela Cooperativa da Fábrica e funcionava no diurno e no noturno.

Quadro 6: Escolas relacionadas a grupo de trabalhadores, de italianos e de negros em 1899.
Fonte: Camargo (1899).

Era necessária a organização da instrução voltada aos filhos de imigrantes italianos, aos trabalhadores da indústria têxtil e aos filhos de homens de cor com direitos civis adquiridos partir de 1871, com a Lei do Ventre livre. Essas instituições representavam tanto o acesso ao poder da escolarização elementar como a inserção/resistência sociocultural dos grupos no modo de vida rural-urbano do final do século XIX.

As instituições voltadas aos grupos de imigrantes e negros, bem como as demais listadas nos quadros anteriores, estiveram em interdependências com as lideranças piracicabanas que entediavam, diferentemente de outrora, a redução do analfabetismo um caminho oportuno para o progresso e a civilidade. Entretanto, destaca Simões (2005) que uma das marcas da gestão republicana na história da educação e da violência em Piracicaba (1889-1930) se desenhava nas relações de poder pautadas na criação de escolas para as elites (os três “*Bês*”: brancos, bonitos e bem-nascidos) e cadeias para os vadios (os três “*Pês*”: pretos, pobres e prostitutas).

A história da educação em Piracicaba durante a Primeira República é a história da desigualdade de oportunidades políticas e econômicas, é a história da nítida separação entre dois mundos distantes convivendo perto do mesmo rio. A latente divisão na sociedade acontecia independentemente das vontades individuais. Essa configuração social

comportava grupos com objetivos diferentes em disputa por oportunidades de poder. (SIMÕES, 2005, p, 203)

No município havia um alto índice de analfabetismo. “Segundo recenseamento de 1899, Piracicaba possuía 2.092 casas; 11.060 habitantes, dos quais 8.054 brasileiros e 3.006 estrangeiros (dentre os quais 2.064 italianos); 5.555 alfabetizados e 5.505 analfabetos” (TERCI, 1997, p. 79). O analfabetismo era um obstáculo ao avanço civilizatório dos piracicabanos, uma vez que a modernidade republicana demandava homens letrados para exercerem as atividades no mercado de trabalho livre e participarem da vida eleitoral pública.

No livro de Torres (2003, p. 201), encontram-se dados do recenseamento feito pela edilidade que registravam que “a população urbana de Piracicaba em 1900 contava com 2.106 crianças em idade escolar, sendo 1.004 meninos e 1.102 meninas”. Estes dados revelam a necessidade de uma intervenção pública para ampliar o acesso do povo à educação formal.

Moraes (2006), em *O ideário republicano e a educação*, considera que por meio da instrução as lideranças tinham como objetivo atingir a parcela de não-alfabetizados, por conseguinte visavam atingir a nação. Para tanto, o primeiro passo era erradicar a ignorância pela difusão da instrução em benefício do avanço intelectual e moral do povo, o segundo era encaminhar os cidadãos às diversas profissões e o terceiro era formar opinião política por meio da educação.

Estender a escola obrigatória à camada popular, haja vista que a elite não tinha grandes problemas com a educação dos seus filhos, era um mecanismo para disseminar hábitos e valores e modificar a inserção social de quem precisava ser ‘civilizado’. A educação escolarizada era vista como prática humana para provocar controles e ordem social e para o indivíduo na figuração escolar interiorizar na forma de autocontrole elementos de civilidade ligados ao refinamento das boas maneiras e condutas sociais.

A escolarização da educação popular compôs um processo civilizador na medida em que a ressaltaram como uma necessidade política, social e cultural. No Estado de São Paulo a expansão da instrução pública elementar, homogênea, foi um empreendimento assumido pelos republicanos (CARVALHO, 1989; REIS FILHO, 1995; SOUZA, 1998; MORAES, 2006). Dessa forma, os homens na República propagariam valores, no sentido de ser um governo do povo para legitimar a cidadania

ao potencializar o sentimento de liberdade, democracia e igualdade, algo que, na perspectiva republicana, as instituições monárquicas não tinham correspondido.

Denominação	Fundação	Caracterização
Escola de D. Eulália	1876	Externato particular fundado por D. Eulália Pinto de Barros em 1876. Escola mista que ensinava aritmética, geografia, história, civilidade, catecismo e trabalhos de agulha.
Escola Particular	1881	Escola mista fundada e mantida por João Boaventura Pedreira.
Colégio Ipiranga	1883/4	Antigo Colégio Rosa de Luiz Felipe da Rosa. Em 1895, tinha como diretor Augusto Salgado. No Colégio, funcionavam aulas do curso preparatório voltado ao ingresso de alunos nas faculdades superiores localizadas na Capital. O ensino tinha como referência o programa do Curso anexo à Faculdade de Direito de São Paulo, ainda ensinavam desenho, caligrafia e escrituração mercantil.
Externato Haffenbaeher	1887	Ensino primário e secundário. O estabelecimento era especializado em trabalhos de agulha. Destinava-se ao sexo feminino, porém admitia meninos de bom comportamento menores de 10 anos. Estava sob a direção de Guilhermina Haffenbaeher.
Escola Fluminense	1892	Instrução primária só para adultos do sexo masculino. Funcionava no diurno e noturno. Diretor Sergio André Joaquim Pinto.
Aula mista particular	1894	Destinada ao ensino primário dos meninos, estava sob a direção de Jacinto Antenor da Silva Mello e Otávia de Mello.
Externato e Internato Tristão Mariano	1897	Fundado em Itu no ano de 1885, mudou-se para Piracicaba em 1897. Ofertava matérias do curso primário e secundário, era especializado em música. Além do diretor Tristão Mariano, contava com a Clara da Costa. O externato era misto e o internato só para meninas.
Colégio Perseverança ⁴¹	S/ano	Funcionava no palacete do barão de Rezende. Ministrava às alunas uma educação integral de acordo com os programas oficiais. O ensino era dividido em quatro categorias: 1) Infantil: ministrado no jardim da infância; 2) Preliminar: normatizado pelo ensino da escola-modelo com programas idênticos sob a regência da diretora, auxiliada por abalizadas professoras internas e professores externos; 3) Secundário: estudo e português, francês, aritmética, geografia, álgebra, astronomia, geometria, física, química, ciências naturais, desenho a <i>crayon</i> e trabalhos de agulha; 4) Especial: ensino de línguas inglesa, alemã e italiana, de piano e canto.

⁴¹ Na fonte consultada não há informações se era cobrado mensalidades. Sabe-se que a baronesa de Rezende promovia ações beneficentes, isso induz a pensar que o colégio era particular, sem fins lucrativos e atendia alunos desfavorecidos socioeconomicamente.

		Estabelecimento sob a direção da D. Adelina Ferreira da Silva.
--	--	--

Quadro 7: Escolas Particulares de Piracicaba em 1899.

Fonte: Camargo (1899).

As escolas, colégios e aulas particulares destinavam-se a ensinar as primeiras letras, alimentar hábitos musicais e de canto e preparar para a faculdade. Eram instituições organizadas a partir de interesses privados e cobravam mensalidades entre 3\$000 e 50\$000 contos de reis e tinham como condições de admissibilidade as aulas isoladas, curso preparatório, o internato e o externato.

De acordo com Perecin (2005), um grupo de piracicabanos liberais, incluindo ex-monarquistas e republicanos, ávidos para sanar os problemas da instrução, se dedicou à construção da Sociedade Propagadora da Instrução de Piracicaba.⁴² A Sociedade pretendia fundar um internato, dotado de comodidades necessárias a uma instituição de ensino. Os proponentes, em 15 de agosto de 1893, inauguram suas instalações nas quais abrigaram, no mesmo ano, o Colégio Ipiranga. O objetivo seria constituir-se em uma escola laica de primeiras letras e humanidades, mas os resultados obtidos pela Sociedade não foram tão satisfatórios, haja vista que em 1896 seu prédio foi concedido ao Governo de Estado para a instalação da Escola Complementar, inaugurada em 1897.

Para Guerrini (1970b), a Sociedade Propagadora da Instrução deu um grande passo para a instalação da Escola Complementar em Piracicaba. A edilidade, por esse tempo, se empenhava pela criação de um estabelecimento oficial de ensino secundário para o município, à vista do insucesso da Sociedade “entendeu-se com os acionistas, propondo comprar-lhes todas as ações mediante uma redução razoável no preço das mesmas”. Assim, a proposta foi aceita e efetivou-se a compra pela quantia de trinta e quatro contos de réis, tendo o senador Manoel de Moraes Barros contribuído com o donativo de cinco contos de réis (CAMARGO, 1899).

⁴² Foram fundadores: “João Manoel de Moraes Sampaio (diretor da construção), Joaquim André de Sampaio, José Ferraz de Carvalho, José Leite de Negreiros, Pedro Paulo Lagreca, Joaquim Rodrigues do Amaral, Fernando Ferraz de Arruda, Barão de Piracicamirim, Pedro de Almeida Barros, José Gomes Xavier de Assis, Conde do Pinhal, Theodoro Batista de Azevedo, Ernesto Ferreira Coelho, Antonio de Pádua Leite Filho, as excelentíssimas dd. Francisca Ferraz Sampaio, Ana Miquelina de Sampaio e outros cidadãos”. (CAMARGO, 1899, p. 148). Segundo Torres (2003), os membros da Sociedade não eram apenas representantes da elite abastada, mas pessoas de espírito aberto à cultura e progresso.

No dia 3 de fevereiro de 1896,⁴³ promulgou-se uma lei municipal autorizando o Intendente a adquirir o prédio da Sociedade para oferecê-lo ao Governo do Estado com a proposição de nele ser instalado um Ginásio Primário, porém a Assembleia Legislativa propunha a criação de uma Escola Complementar. A Câmara Municipal de Piracicaba acolheu a proposta e, portanto, em 4 de janeiro de 1897 foi promulgada uma lei municipal transmitindo o domínio e posse do prédio, para nele ser instalada a Escola Complementar. (TORRES, 2003)

7 de fevereiro de 1896 – Ofício da Intendência Municipal ao professor Augusto Cesar Salgado, diretor da Sociedade Propagadora da Instrução, participando-lhe haver a edilidade adquirido o prédio onde funcionava o Colégio mantido por essa entidade. Àquele educador, foi estipulado, enquanto o Governo não se manifestasse, o aluguel de 200\$000, bem elevado para a época. (GUERRINI, 1970b, p. 256).

Na execução das obras no prédio, além do empenho do Governo de Estado por meio do Secretário do Interior, Antonio Dino da Costa Bueno, foi decisiva a presença financeira da Câmara Municipal, presidida por Paulo de Moraes Barros. Os apoios ao ensino público iam consagrando os liberais republicanos representados pelos Moraes Barros, no contexto da institucionalização da instrução em Piracicaba.

Capri, no *Almanaque de Piracicaba de 1914*, considerou os Moraes Barros, e outros líderes republicanos, devotos amigos da instrução popular. Manoel de Moraes Barros, por exemplo, exerceu gratuitamente o cargo de Inspetor Municipal, fiscalizando o funcionamento das escolas e, ainda, no entendimento memorialístico de Capri (1914, p. 39), “é em grande parte devido à sua intervenção que devemos a fundação dos estabelecimentos escolares da cidade, tendo concorrido até com donativos pecuniários”.

Em Piracicaba, as lideranças continuaram o processo de institucionalização da instrução pública iniciado no Império, mas, no final do século XIX, já no período republicano, passaram a potencializar o valor dado às escolas públicas. Fundaram instituições públicas com renovados padrões de ensino.

⁴³ Concomitantemente, os representantes municipais se preparavam condigna e festivamente para receber Bernardino de Campos, presidente do Estado, que viria a Piracicaba, a fim de presidir ao assentamento da primeira pedra do edifício da Escola Agrícola ‘Luiz de Queiroz’ (GUERRINI, 1970b).

Denominação	Fundação	Caracterização
Escola pública (3ª. cadeira)	1873	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profª. Francisca Elisa da Silva.
Escola pública (2ª. cadeira)	1880	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profª. Zulmira Ferreira do Valle.
Escola pública (5ª. cadeira)	S/ano	Ensino primário ofertado para meninas. Cadeira lecionada pela Profª. Isabel Vaz Pinto.
Curso noturno do Estado	1893	Ensino primário destinado a adultos do sexo masculino. Instituição do Estado, provida pela municipalidade e esforços particulares. Funcionava numa das salas do Grupo Escolar. Tinha como diretor e professor Arthur Madeira que contava com o auxílio do professor Felipe de Angelis.
Escola noturna municipal	Sem data	Destinada ao ensino primário para o sexo masculino. Estava sob a responsabilidade do professor Jacinto A. do S. Mello. Funcionava numa sala da Câmara e por esta era subsidiada.
1º. Grupo Escolar 'Barão do Rio Branco'	1897	Estabelecimento de ensino oficial, programa semelhante ao das escolas-modelo do Estado. Destinado às crianças de 7 a 12 anos de ambos os sexos. O curso era de 04 anos. Foi instalado sob a direção do professor Antonio Mello Cotrim, que foi auxiliado pelos professores: Arthur Madeira, Inocêncio Maia, Eduardo Raggio Zimbres, João Batista de Sampaio Arruda, Felipe Angelis, Felisbina N. Coelho, Carlota de Paula Ferreira, Maria de Meira Rocha, Adelina Ferreira da Silva e Geraldina Borges. O Grupo pela sua aparência e eficiência comprovada honrava os cidadãos e políticos piracicabanos.
Escola Complementar	1897	Estabelecimento oficial do Estado destinado à preparação de professores para o magistério preliminar. Curso de quatro anos composto por seção feminina e masculina.
2º. Grupo Escolar 'Moraes Barros'	1900	Projetava-se em 1899 a formação do segundo Grupo para Piracicaba. Para obra do prédio contou com apoio financeiro do senador Moraes Barros.

Quadro 8: Escolas Públicas de Piracicaba em 1899.

Fonte: Camargo (1899).

Além das três escolas de primeiras letras existentes em Piracicaba na década de 1860, outras foram criadas para atender o ensino destinado às meninas e adultos, destaque para os cursos no período noturno.

Torres (2003) aponta que as escolas estavam mal instaladas e com excessivo número de alunos para a estrutura disponível, o que levou, em 1884, o vereador Dr. Manuel de Moraes Barros a combater a construção do prédio para a Câmara, lembrando obras muito importantes, como, por exemplo, as dos prédios escolares.

As escolas primárias de Piracicaba eram isoladas, funcionando em prédios acanhados e impróprios, mas já se cogitava de reuni-las em

prédio adequado, que seria um futuro grupo escolar, fazendo parte da rede estadual de escolas públicas do Estado. Seria essa a escola pública, enquanto o ensino particular continuava nas mãos das entidades religiosas, em magníficos prédios construídos com essa finalidade. (TORRES, 2003, p. 188)

No processo de institucionalização da instrução pública piracicabana houve o crescimento do número de escolas isoladas e, principalmente, a instalação do Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’ e da Escola Complementar para formar professores. Estes estabelecimentos representariam na localidade a imagem de cidadãos educados em tempos republicanos. Foram símbolos da modernidade da época, e colaborariam, ainda, para substituir, ao longo dos anos, a arcaica e precária escola de primeiras letras instalada no Império e regida por um mestre-escola.

O fato é que também acontecia em Piracicaba uma iniciativa de universalização e de homogeneização do ensino primário empreendida pelos governantes no Estado de São Paulo. Nesse processo, conforme Souza (1998, p. 29), a escola primária foi (re)inventada, o ensino individual passa a dar lugar ao ensino simultâneo, a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, e a mulher encontrou no magistério primário uma profissão.

O processo de universalização do acesso à instrução elementar é considerado por Fernando Ampudia de Haro, na obra *Las bridas de la conducta: una aproximación al proceso civilizatorio español*, um meio de regeneração social portador de relações sociais entre grupos burgueses e populares.

Existe tras esta generalización una relación subyacente pero explícita entre la acción educativa y los beneficios sociales que ésta podría reportar en forma de bienestar, orden y armonía. Dicha generalización supone la inclusión en el ámbito educativo de quienes habían sido tradicionalmente apartados de ella, esto es, las clases populares. En un contexto de industrialización, urbanización e consolidación económica capitalista, es este el grupo social a tener en cuenta por quienes se erigen, tras la disolución del orden estamental en clase preponderante, es decir, la burguesía. [...] La instrucción civiliza y por ello pacifica a los hombres vinculándolos entre sí a través del respeto y aceptación de un modelo general de autorregulación conductal y emocional. Este modelo es de clara inspiración burguesa y ha de imponerse sobre la teórica incivilización de las clases populares. (HARO, 2007, p.101)

Em Piracicaba, o Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’ e a Escola Complementar representaram elementos da reforma social e a difusão da instrução

pública popular de inspiração liberal. Os republicanos objetivavam a instrução elementar como instrumento civilizador para fazer com que os grupos populares abandonassem sua suposta condição natural de incivilizados. Para tanto, a escola pública cumpriria a função educativa normatizada de transmitir bons comportamentos e participar da formação dos *habitus* sociais.

Como instituições mantidas pelo Estado, o Grupo Escolar e a Escola Complementar também representaram na prática a consolidação da monopolização da instrução elementar, processualmente desenvolvida pelo poder público ao longo do século XIX. Elas eram normatizadas pelo Estado que, aliás, normatizava também as escolas privadas, pois assim o ensino não era mais controlado essencialmente pela igreja.

Para Elias (1994a), a existência de monopolizações é uma das características do Estado moderno. Com as monopolizações, entre elas a tributária e o controle da violência física, o Estado fez (faz) uso de força para garantir o seu funcionamento e o acesso de poder das autoridades públicas. Assim, a formação do Estado e as dinâmicas de mudança dos comportamentos humanos, vão numa direção específica entrelaçando controle e autocontrole dos sentimentos, o que pode ser denominado de processo civilizador.

Considera-se aqui como um dos monopólios do Estado paulista a instrução pública institucionalizada. A escola representou um meio civilizatório para inserir o povo na vida em sociedade idealizada por grupos estabelecidos em termos educativos e socioculturais, nela as pessoas produziram e colocariam em circulação a autoimagem de ser civilizado para sua época.

Com a monopolização do ensino pelo Estado ocorreu a universalização da instrução, ampliando-se para toda a população os modelos de autocoerção, de domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade onde a educação escolarizada se apresenta como fator altamente relevante de socialização controlada. A escola monopolizada se instituiu como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria. (VEIGA, 2007b, p. 05)

A institucionalização escolar, liderada pelos liberais republicanos e monopolizada pelo Estado no final do século XIX e início do XX, legitimou a nova

ordem igualitária e meritocrática, pela qual a educação promoveria o indivíduo socialmente oportunizando-o emprego e distinção na vida pública e privada. Nesse contexto civilizatório, a formação de professores prevista para a Escola Complementar era concebida como um instrumento civilizatório, pelo qual os futuros professores interiorizariam e produziram valores, costumes e autocontrole emocionais a serem disseminados quando fossem exercer o magistério às crianças escolarizadas.

A produção na sociedade piracicabana de uma consciência de ser civilizado, implicou o desenvolvimento de uma instituição escolar, inexistente até então, estruturada em padrões do quê e como transmitir saberes e comportamentos racionalizados às gerações de criança na nova realidade escolar configurada nos grupos escolares, escolas-modelo, enfim, no ensino preliminar primário. Essa formação profissional superaria, entre outras coisas, a figura do mestre, muitas vezes autodidata, das escolas de primeiras letras.

Pode-se considerar a Escola Complementar de Piracicaba, instalada em 1897, como um referencial do processo civilizador local nos anos iniciais da República no Estado de São Paulo. Contudo, como se destacou anteriormente, ela compôs um processo de institucionalização da instrução pública piracicabana, iniciado nos anos vinte do século XIX e acentuado mais tarde com ascensão de poder de um grupo liberal republicano.

A Escola Complementar constituíra-se por uma figuração de indivíduos voltada à preparação de professores, a qual estenderia à população o imaginário de sociedade civilizada que valorizaria o modo de vida conectado aos costumes de uma época vindoura a se efetivar socialmente: escolaridade, profissão, trabalho livre, comércio, mercado, técnicas de plantio, práticas de lazer, culto ao civismo, atividades culturais, redução do analfabetismo, eleições para os cargos públicos, industrialização, etc.. Portanto, a gênese social da Escola Complementar de Piracicaba indica que tal instituição simbolizou para sociedade um diferente padrão de produção de comportamentos dos indivíduos em ações civilizadoras escolarizadas.

CAPÍTULO III

INDIVÍDUOS DA AÇÃO CIVILIZADORA

A Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba foi referencial civilizatório na formação de professores no interior paulista entre 1897 e 1921. E como tal constituiu-se por indivíduos interdependentes, dentre eles o pessoal da escola – administrativos e docentes – e os alunos.

A proposta aqui é caracterizar, a partir da legislação, os deveres e os gradientes de poder dos indivíduos envolvidos nas figurações para formar professores. As fontes históricas centrais são o Regimento Interno das Escolas Complementares, sob o Decreto n. 400 de 6 de novembro de 1896, e o Regulamento das Escolas Normais Primárias, sob a Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

Esses documentos orientaram a formação de complementaristas e de normalistas primários no Estado de São Paulo e indicam o grau de racionalização dos comportamentos previstos ao pessoal da escola e aos alunos, colaborando para compreender que o processo civilizatório na formação de professores diz respeito tanto aos alunos, quanto ao pessoal da escola, respeitados os gradientes de poder de uns em relação aos outros.

3.1 Grupo de pessoal administrativo e o maior gradiente de poder

O grupo de pessoal administrativo regimentalmente até 1911 foi composto por um diretor, um auxiliar de diretor, um amanuense-bibliotecário, um porteiro, dois serventes, uma para sessão feminina e outro para a masculina. Após 1911, acresce a esse grupo a participação de uma professora-inspetora, dois contínuos e um secretário-bibliotecário.

O cargo de diretor representava a função de maior gradiente de poder na figuração escolar. O primeiro a dirigir a Escola Complementar de Piracicaba foi Antônio Alves Aranha. Ele organizou a instalação do estabelecimento em 1897 e permaneceu no cargo até 1903, quando recebeu a incumbência de instalar a Escola Complementar de Campinas.

O segundo diretor, Lino Vidal de Mendonça, ocupou interinamente o cargo, entre fevereiro e agosto de 1903,⁴⁴ quando oficiou o Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, Bento Bueno, solicitando afastamento em razão do acréscimo de trabalho. Em decorrência de novo afastamento de Lino Vidal de Mendonça⁴⁵, entre agosto⁴⁶ e outubro de 1903, Rogério da Silva Lacaz assumiu a direção interinamente.

O próximo diretor efetivo, Honorato Faustino de Oliveira, assumiu em junho de 1904⁴⁷ e exerceu a função por 24 anos; maio de 1928, assumiu Lourival José Pereira de Queiroz.⁴⁸

O cargo de direção representava o controle da função educativa, a qual se afastava da família patriarcal, do preceptor e do mestre-escola. Com efeito, na escola complementar e/ou normal, o diretor simbolizava o Estado no tocante ao funcionamento da instituição de formação de professores. Nos anos iniciais da Primeira República, a construção de sua identidade profissional dependia das relações sociais pautadas nos princípios da administração pública burocrática e demandas pessoais e políticas.

O cargo era de livre nomeação do governo, entretanto, deveria ser ocupado por professores habilitados em escolas normais.⁴⁹ Por conseguinte, as nomeações consideravam a capacidade administrativa e pedagógica do indicado além das demandas políticas dos governantes.

O diretor liderava as relações, reivindicações e interlocuções entre os indivíduos da escola e o governo de Estado. Os professores, os alunos e pais de alunos tiveram redução significativa de acesso ao poder público provedor do ensino, se consideradas as relações no contexto das escolas de primeiras letras típicas do século XIX.

A responsabilidade do diretor estendia-se a todos os assuntos e negócios do estabelecimento, aos termos das disposições da legislação da Instrução Pública e das ordens do governo estadual, dentre as quais se destacam as seguintes:

⁴⁴ Ofício n. 2, de 10 de fevereiro de 1903. Diretor da Escola Complementar de Piracicaba, Lino Vidal de Mendonça.

⁴⁵ Ofício n. 47, de 28 de outubro de 1903. Diretor da Escola Complementar de Piracicaba, Lino Vidal de Mendonça.

⁴⁶ Ofício s/n., de 6 de agosto de 1903. Diretor da Escola Complementar de Piracicaba, Rogério da Silva Lacaz.

⁴⁷ Ofício s/n., de 1 de junho de 1903. Diretor da Escola Complementar de Piracicaba, Honorato Faustino de Oliveira.

⁴⁸ Ofício n. 2.940, de 23 de maio de 1928. Da Diretoria Geral de Instrução Pública ao Dr. Fabio de Sá Barreto, Secretário de Estado dos Negócios do Interior.

⁴⁹ Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896, e Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

- 1 - Abrir e encerrar diariamente o “ponto” do pessoal da escola.
- 2 - Abonar até o número de três, mensalmente, as faltas do referido pessoal.
- 3 - Assinar depois de conferidas com o livro do “ponto” as folhas mensais do pagamento.
- 4 - Impor ao pessoal da escola as penas em que incorrer e forem da sua competência.
- 5 - Instaurar ex-officio processos disciplinares nas infrações cujo julgamento não for de sua competência.
- 6 - Contratar serventes e despedi-los quando a conveniência o exigir.
- 7 - Ordenar as despesas autorizadas.
- 8 - Tomar as medidas urgentes, que não tiverem sido previstas por este regimento, e não importarem acréscimos da despesa orçada, solicitando aprovação do governo.
- 9 - Rubricar todos os livros de escrituração da escola.
- 10 - Fornecer todos os dados relativos às despesas anuais da escola para base do orçamento que a ela incumba.
- 11 - Observar e fazer cumprir as disposições regulamentares e deste regimento.
- 12 - Exercer a inspeção geral da escola e principalmente do ensino.
- 13 - Oferecer anualmente, findos os trabalhos do ano letivo, um relatório minucioso sobre todo o movimento da escola durante o ano, principalmente sobre o modo porque nela se houver distribuído o ensino, acompanhando-o dos quadros explicativos necessários e de todos os subsídios para a estatística escolar (DECRETO n. 400, de 6 de novembro de 1896 – artigo n.39).

A regulamentação das escolas normais primárias do Estado aumentou o gradiente de poder da direção:

- 14 - Tomar conhecimento das folhas dos alunos e resolver sobre as eliminações de que trata o artigo 9º, mandando o amanuense lavrar os respectivos termos;
- 15 - Julgar os exames de suficiência e os parciais;
- 16 - Nomear comissões examinadoras para todos os exames que se efetuarem na escola;
- 17 - Oferecer, anualmente, até o dia 15 de Janeiro, um relatório minucioso (Lei n. 1.311, 2 de janeiro de 1912 – artigo 61).

Ao diretor competia organizar, administrar, orientar, contratar, controlar, fiscalizar e informar. Como administrador escolar cabia-lhe garantir a ordem disciplinar, o desempenho pedagógico e o empenho rígido das finanças públicas na admissão de pessoal, aquisição de materiais e reformas do prédio escolar.

Por meio de relatórios, ofícios e comunicados o diretor explicitava aos órgãos do governo de Estado a natureza das atividades do estabelecimento e ao mesmo tempo em que alimentava sua fonte de poder junto aos estratos superiores burocráticos e políticos. O reconhecimento do poder do diretor decorria da sua moralidade, civilidade e olhar da sociedade local. Em Piracicaba, o diretor participava de atos públicos,

convidava a ‘boa sociedade’ para os cerimoniais escolares, publicava textos e informes nos jornais locais, enfim, como autoridade máxima do ensino, integrava o grupo de notáveis da cidade juntamente com políticos, articulistas, artistas, advogados, vigários, pastores, fazendeiros, empresários, banqueiros, entre outros.

As relações entre a direção e os líderes da sociedade nem sempre eram harmônicas. Um exemplo remete a saída de Lino Vidal de Mendonça noticiada por um jornal local.

Escola Complementar: Assume na data de hoje a direção de nossa Escola Complementar, o Sr. Prof. Honorato Faustino, que foi nomeado ultimamente.

Deixa, portanto o cargo de diretor interino, o Sr. Cap. Lino Vidal de Mendonça que, há quase um ano exercia aquele cargo, no qual sempre portou-se corretamente, a contento geral, devendo-lhe a Escola muitos serviços.

Se o Sr. Lino conseguiu granjear durante esse tempo alguma inimizada, foi porque jamais se curvou à vontade de certos politiqueiros, os quais, a todo transe, pretendem envolver-se na instrução, que deve pairar acima dessas miudezas. (Recorte do *Jornal de Piracicaba* anexo ao Ofício n. 32, de 31 de maio de 1904 – Diretor da Escola Complementar de Piracicaba)

Em seu último dia de exercício, Lino Vidal encaminhou ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, Cardoso de Almeida, ofício contendo o recorte do artigo do jornal supracitado. A sua correspondência continha as representações veiculadas por um órgão da imprensa local sobre o seu desempenho na Escola e na relação com os políticos.

O *Jornal de Piracicaba*, ao seu modo, indicou que houve possíveis tensões entre Lino Vidal e os “politiqueiros da instrução”. Em Piracicaba, os politiqueiros podem ser identificados com as lideranças republicanas articuladas com a *Gazeta de Piracicaba*, órgão concorrente do *Jornal de Piracicaba*. Isto porque o periódico, conforme Simões (2005), na sua linha editorial propagandeava os princípios doutrinários e cerimônias da igreja católica fato conflituoso com os princípios defendidos por parte dos políticos do Partido Republicano, a Maçonaria e Igreja Metodista. Os dois jornais travaram tensões entre os grupos políticos/ideológicos na sociedade piracicabana no início do século XX. E, em última instância, pode-se inferir que Lino Vidal não se efetivou no cargo por questões políticas.

A outra tensão, entre um diretor da Escola Complementar e um líder republicano, pode ser ilustrada pelas reminiscências, *Farrapos do passado...*, de autoria de J. de Melo Moraes.

A Escola Complementar, hoje “Sud Mennucci”, funcionava à rua do Rosário. Seu diretor, Antônio Alves Aranha. Alto, magro e principalmente íntegro. Em sua disputa com o Diretório do P.R.P. local, que deseja a aprovação de uma aluna reprovada, por média, manteve-se firme diante do senador Moraes Barros; ela tem de repetir o ano e o repetiu. Jamais curvou a espinha dorsal. Cumpria a lei, acontecesse-lhe o que acontecesse. (MORAES, 1955, p. 228)

Outra relação tensa entre dois líderes remete ao diretor Antônio Alves Aranha e o senador Moraes Barros, e fundada de um lado em uma racionalização escolar questionadora do patrimonialismo típico da sua época.

As tensões indicam a construção da imagem dos diretores na relação com as questões políticas e sociais locais. A imagem do diretor representava o maior gradiente de poder, a ele o Estado concedia acesso às fontes administrativas, pedagógicas e, de certa forma, políticas. Contudo, a força do seu poder dependia do reconhecimento de outros indivíduos no plano das relações sociais no fazer das figurações, nesse sentido ele deveria reconhecer o menor gradiente de poder dos demais.

A composição de um grupo administrativo previa a contratação de um auxiliar de direção, a ser nomeado pelo governo mediante indicação do diretor. Cabia ao auxiliar assumir a direção do estabelecimento nas faltas ou impedimentos do titular, substituir professores, exercer a função de secretário, receber, redigir e expedir correspondência; assinar diplomas, editais e certidões, redigir e fiscalizar a escrituração dos livros escolares; e a partir da implantação da Escola Normal Primária, em 1911, ajudar o professor de Pedagogia nos exercícios práticos de ensino e de noções de Física e Química nos trabalhos de gabinete e museu.⁵⁰

A fonte de poder do auxiliar consistia no acesso direto e na relação de confiança do diretor. Ao secretariar tomava conhecimento das informações e acontecimentos. Para substituir e ajudar professores, mesmo com a divisão do trabalho docente em cadeiras implementada em 1911, precisava dominar as matérias. Desse modo, era uma herança do ‘professor enciclopédico’, agora com atribuições administrativas.

⁵⁰ Decreto n. 400, de 06 de novembro de 1896 e Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

Para a Escola Complementar de Piracicaba, 1897-1910, nos mapas do pessoal da escola consultados na pesquisa documental, nada encontrou sobre a ocupação do cargo de auxiliar de direção. Já para a Escola Normal Primária de Piracicaba foi nomeado para o cargo, via decreto de 29 de março de 1911, Manasses Efraim Pereira (FAUSTINO, 1911).

À Escola Complementar, o artigo 44 do Decreto n. 400/1896 previa um amanuense-bibliotecário e para a Normal Primária o artigo 65 da Lei n. 1.311/1912 previa um secretário-bibliotecário. Este profissional estabeleceria relações com o diretor, os professores e os alunos a partir da administração, preservação e visitação do acervo da biblioteca e do arquivo da secretaria da Escola.

O amanuense e/ou secretário bibliotecário nas relações sociais com os alunos tinha o dever de vigiar o manuseio da obra consultada. Caso identificasse danificação no exemplar consultado, usaria o poder de autoridade bibliotecária para conduzir ao diretor o responsável pelos danos. Na relação com os professores, ele tinha o poder de controlar o tempo de empréstimo e propor a aquisição de obras indicadas pelos docentes.

Em Piracicaba, a função de amanuense foi ocupada por Fernando Paes de Almeida. A sua contratação foi proposta ao governo pelo diretor Honorato Faustino, por meio do ofício n. 51, de 27 de janeiro de 1905: “Sendo de urgente necessidade a nomeação de uma amanuense para esta Escola, proponho para exercer este cargo o cidadão Fernando Paes de Almeida, que se acha na condição de poder desempenhá-lo”.

Fernando Paes de Almeida entrou em exercício em fevereiro de 1905, exercendo-o até 1911. Com a transformação da Escola Complementar em Normal Primária foi nomeado amanuense-bibliotecário⁵¹ em abril de 1911 e nela permaneceu até 1917. Em 1918, Fernando Paes de Almeida passou para a função de secretário-bibliotecário.⁵²

⁵¹ Na Consolidação das leis, decretos e decisões referentes ao ensino primário e as escolas normais, reunida no Decreto de n. 2225, de 16 de abril de 1912, consta no artigo 518 a composição do quadro administrativo da escola normal primária: um secretário-bibliotecário, e não de amanuense-bibliotecário. De duas uma, na Escola de Piracicaba houve a disposição de um cargo não previsto na legislação ou tratava-se da falta de atualização das denominações socioprofissionais utilizadas na escrituração dos relatórios. Para as escolas normais secundárias era estabelecido o cargo de bibliotecário desvinculado do de secretário.

⁵² Cf. Honorato Faustino In. Relatórios da Escola Normal Primária de Piracicaba (1911-1920).

Em 1921, Fernando Paes de Almeida assumiu o cargo de secretário e o de bibliotecário ficou para João Alves de Almeida,⁵³ que lecionava na cadeira de Matemática, na então reinstituída em 1917, Escola Complementar anexa à Escola Normal Primária. No mesmo ano, Elpídio Godoy de Oliveira ocupou o cargo de escriturário.

Entre 1905 e 1920, o gradiente de poder de Fernando Paes de Almeida esteve relacionado às seguintes competências: auxiliar e fazer o trabalho de escrituração escolar, de acordo com as determinações do diretor; ter sob sua guarda o arquivo e a biblioteca da escola; controlar a retirada de livros e não permitir a retirada de papéis da administração escolar, salvo quando reclamados por pessoas autorizadas; guiar alunos na consulta das obras; receber e expedir correspondências.⁵⁴

O amanuense, o auxiliar e o diretor da Escola Complementar, para registrar os acontecimentos na formação de professores deveriam escriturar os livros:

- 2 de matrícula, sendo um para cada secção.
- 1 de termos de compromissos e registros de nomeações.
- 1 de atas de promoções de alunos.
- 1 de registro de certidões de habilitações.
- 1 do ponto (docente e administrativo).
- 1 de registro da correspondência oficial.
- 1 de registro de licenças.
- 1 de inventário geral da escola.
- 1 de registro de imposições de penas.
- 2 de registro de notas mensais de alunos, sendo um para cada secção.
- Para a escrituração da biblioteca, além de outros que forem necessários, haverá os seguintes livros:
- De catálogo.
- De entrada de novas obras.
- De cargas de ressalva.
- De registro de leitura. (DECRETO n. 400, de 6 de novembro de 1896 – artigo 48 e 47)

Com a implantação da Escola Normal Primária, outros livros de registro escolar integraram os deveres do pessoal administrativo: 1 livro de termos de inscrição para concurso, 1 livro de termo de compromisso, 1 livro de atas de concurso, 1 livro de registro de faltas de comparecimento, 1 livro de termos de inscrição e registro de notas

⁵³ João Alves de Almeida, nascido em 19/08/1882 no município de Itapetininga/SP. Na mesma cidade se formou complementarista em 1899. Em Piracicaba, entre 1900 e 1917, foi professor adjunto do Grupo Escolar “Moraes Barros”, em 1915 foi professor de francês, em comissão, da Escola Normal Primária e em 1917 passou a ser professor adjunto de matemática na Escola Complementar e bibliotecário da Escola Normal Primária. (Fonte: Livro apontamentos sobre o pessoal da Escola Normal de Piracicaba, 1921, p. 9).

⁵⁴ Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896, e Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

dos exames de suficiência, 1 livro de atas de exame de segunda época, 1 livro da porta para o registro da correspondência (Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912).

Entre 1897 e 1911, a Escola Complementar de Piracicaba não contratou auxiliar de direção, isso possibilita entender que Fernando Paes de Almeida colaborava, sob a orientação do diretor Honorato Faustino, na secretaria e, guardadas as limitações regimentais e do cotidiano, tinha acesso às fontes de poder típicas de um auxiliar.

Para compor o grupo de pessoal administrativo, o diretor detinha também o poder de indicar para nomeação cidadãos para as funções de porteiro, servente, professora-inspetora e contínuo.

O gradiente de poder do porteiro fundava-se no abrir e fechar as dependências da escola, responder pela guarda do edifício, mobília e utensílios do estabelecimento, elaborar listas para organização do inventário da escola e receber as correspondências. A figuração escolar para formação de professores em Piracicaba pôde contar com os préstimos do porteiro Carlos de Almeida Barros, entre 1901-1910, Inácio Ritter, 1909-1921, e outros *pro tempore*.

Na relação com o pessoal da escola, administrativo e docente, o porteiro detinha a guarda do Livro de Ponto a ser assinado por todos e fechado no final do expediente pelo diretor. Na relação com o alunado, velava pela disciplina interna no estabelecimento, chamando com urbanidade e polidez à ordem aqueles que dela se afastassem, além de levar os fatos ao conhecimento do diretor, quando fosse desatendido. Na relação com os serventes, ele deliberava a execução dos serviços.⁵⁵

Haveria dois serventes para as escolas de formação de professores do Estado, um para seção masculina e uma para feminina, contratados pelo diretor e sob a orientação diária do porteiro. Contribuíram com a constituição da Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba, os serventes: Eugênio Cervellini, desde 1902, Augusta Cervellini, desde 1904, José Carnio,⁵⁶ desde 1908, Francisca Ferraz do Amaral, desde 1913, Amâncio de Oliveira, desde 1913, Valentin Daniel, desde 1917, Marcelino Soares da Costa, desde 1917, dentre outros.

No relatório de 1911, Eugênio Cervellini ocupava a função de contínuo no quadro de pessoal administrativo. Os contínuos deveriam comparecer 30 minutos antes

⁵⁵ Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896, e Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

⁵⁶ Em 1909, José Carnio executava trabalhos de jardinagem na Escola. Cf. Mapa de Pessoal da Escola Complementar de Piracicaba, com as datas das respectivas nomeações e exercício de cada funcionário (1909).

do início das aulas para acompanhar a entrada dos alunos. Nas relações com os alunos, eles detinham o poder de manter a ordem em todas as dependências da seção masculina, e caso houvesse ocorrências comunicariam a direção.⁵⁷

A seção feminina da Escola Normal Primária de Piracicaba era acompanhada pela professora-inspetora Maria Leopoldina Soares Mendes (1911-1921). À professora-inspetora competia assistir a entrada e saída das alunas e acompanhá-las em todos os exercícios, comunicando a direção possíveis irregularidades.⁵⁸

Com a caracterização da função de professora-inspetora tem-se a totalidade de todas as posições socioprofissionais daqueles que figuravam o quadro do pessoal administrativo.

O Estado de São Paulo, nos anos iniciais da Primeira República, deve ser analisado como estrutura de poder que, assim como outras, produzia dispositivos de monopolização da instrução pública, especialmente quanto a formar professores, objetivando com isso potencializar um processo civilizador escolar, objetivo que demandaria a especialização de administradores das figurações escolares. O grupo de pessoal administrativo representava, portanto, uma divisão social do trabalho escolar avançada e com alta regulamentação.

Para a monopolização da instrução pública, os governantes do Estado prescreveram vias legais para indicar quem iria assumir a posição numa figuração e nela provocar controles sociais a serem incorporados pelos demais indivíduos que também influíam na construção das funções do diretor.

O diretor cumpriria a função de autoridade detentora do maior gradiente de poder na figuração administrativa, cabendo-lhe a ligação entre a escola administrada e o Estado.

A formação de professores era administrada por um grupo de indivíduos que produzia relações de interdependência fundadas numa hierarquia e burocracia. Nas figurações administrativas cada indivíduo vivenciava tensões entre a autonomia para desempenhar sua ocupação funcional e o forte controle proposto pelo Estado, materializado pelas estratégias de distribuição de poder em diferentes níveis e dirigidas pelo diretor autoridade superior.

⁵⁷ Artigos 70 e 71, Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

⁵⁸ Artigos 66 e 67, Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912.

O gradiente de poder do diretor o colocava em condição de força superior em relação aos demais. Isso não significa que o auxiliar de diretor, o amanuense, o porteiro, o servente, o bibliotecário, o secretário e a professora-inspetora fossem desprovidos de fontes de poder.

A composição do grupo de pessoal administrativo pautava-se na prática de indicação. Existiam os governantes que indicavam os diretores como representantes de um poder de Estado, e assim dependiam deles para o domínio da administração pública. O diretor nomeado indicava o auxiliar, amanuenses, bibliotecários, secretários, contínuos, professora-inspetora, porteiros e serventes, e deles dependia para o bom funcionamento do estabelecimento, por sua vez todos dependiam da confiança do diretor. As relações fundadas em indicações cumpriam o papel de fonte de manutenção do gradiente de poder de todos: dos serventes aos governantes de Estado.

3.2 Grupo de pessoal docente em civilização e civilizador

Na Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba (1897-1921) os indivíduos dependiam dos professores para preparar os estudantes ao magistério preliminar ofertado em grupos escolares, escolas-modelo e escolas isoladas. Os professores tinham a incumbência de ensinar a ensinar e recebiam de lideranças republicanas, envolvidas com a instrução nos iniciais do regime, as representações de: “faróis da civilização, onde existir a noite – ide fazer o dia”, como dissera Antônio Caetano de Campos (in RODRIGUES, 1930b, p. 238). Ou então, como dissera Cesário Motta Júnior:

Sacerdotes da religião do saber, em que nós democratas fundamos as nossas ardentes esperanças de prosperidade da pátria e de glória para a República⁵⁹.

Lembrem-se os respeitáveis mestres que de suas mãos deverão sair, não sábios que tenham de encher as páginas de nossas revistas científicas, porém os mestres que têm de burilar na consciência infantil as verdades que devem guiá-la em toda a existência, as idéias que terão de fazer a sua felicidade ou a sua desdita, e, portanto, a felicidade ou desgraça. (in RODRIGUES, 1930b, p. 341).⁶⁰

⁵⁹ O fragmento refere-se ao discurso de Antonio Caetano de Campos, diretor da Escola Normal da Capital, proferido aos professorandos de 1890.

⁶⁰ O fragmento refere-se ao discurso de Cesário Motta Jr., Secretário de Estado dos Negócios do Interior, na inauguração do edifício da Escola Normal da Capital em 1894.

Como ‘sacerdote’, ‘farol’, ‘arquiteto’, ‘apóstolo’, ‘guia’, ‘agente’, ‘missionário’ da civilização do alunado os professores deveriam, por meio dos saberes científicos, dos métodos de ensino e da civilidade urbana, iluminar a estrada da vida dos futuros professores irradiando as concepções do saber e do como ensinar, do conhecer para vencer, do autogoverno para o coletivo, dos controles sociais para a liberdade. Nas palavras de Caetano de Campos, o professor será “o arquiteto do porvir, o sustentáculo de todas as liberdades, o alicerce da pátria. A escola será o ninho em que tua paternal solicitude acalantar os filhos implumes” (in RODRIGUES, 1930b, p. 236).

Em Piracicaba, os professores – normalistas ou complementaristas – compuseram o grupo de pessoal docente entre 1897 e 1921. Conforme o *Almanaque de Piracicaba* publicado em 1900, foram professores diplomados pela Normal da Capital que lecionaram nas primeiras seções masculina e feminina: João Batista Nogueira, Augusta dos Santos, João Lourenço Rodrigues, Teresa Couto Rodrigues, Antônio Alves Aranha e Escolástica de Couto Aranha.

Esses professores foram diplomados pela Normal da Capital entre 1889 e 1898. Antônio Alves Aranha, Escolástica de Couto Aranha, João Lourenço Rodrigues e Teresa Couto Rodrigues diplomaram-se em 1896;⁶¹ João Batista Nogueira e Augusta dos Santos diplomaram-se em 1898. Contemporâneos de turma, os professores encontraram na Escola Complementar de Piracicaba a ocasião de reunir os pares e disseminar os saberes e a cultura escolar adquiridas na Normal da Capital.⁶²

Em 1900, o grupo de pessoal docente incorporava os normalistas Erotildes de Sousa Lobo e Isaltino A. de Mello, diplomados respectivamente em 1898 e 1899. Contudo, os professores que prepararam a primeira turma de complementaristas de Piracicaba não permaneceram no mesmo grupo por muito tempo.

A falta de professores habilitados para o ensino complementar foi uma das dificuldades enfrentada em 1901 pela Escola de Piracicaba. Desde o início das aulas, os alunos do 2º ano não contaram com os ensinamentos de Erotildes e Isaltino. Ela estava afastada por doença, ele removido para o Grupo Escolar do Bananal. Os alunos

⁶¹ Esses professores foram diplomados entre 1889 e 1891, no Curso Normal de três anos, por opção, retornaram à Escola Normal para cursar o 4º ano implementado com a Reforma de Ensino de 1890.

⁶² Na Normal da Capital esse grupo de professores teria vivenciado relações com Antonio Caetano de Campos, Gabriel Prestes, Cesário Motta Jr., entre outros republicanos promotores da educação popular em prol do regime.

receberam então os ensinamentos dos professores substitutos Avelina Esmeraldina de Barros e João de Barros.

Aos 14 de março aqueles novos professores assumiram o exercício dos respectivos cargos, e a partir desta data as aulas do segundo ano funcionaram com regularidade apesar de não terem esses professores a prática necessária para o bom desempenho de seus espinhosos cargos, dispondo, entretanto, da melhor boa vontade com que conseguiram desempenhar-se da tarefa de que foram encarregados. (ARANHA, 1901, p.1).

Os alunos do 4º ano também vivenciaram contratempos “devido à retirada dos professores Tereza Couto Rodrigues e João Lourenço Rodrigues que tiveram de mudar-se para a Capital, sendo este chamado pelo Governo a serviço da Instrução”.

Para substituí-los teve esta diretoria de lutar com muita dificuldade, conseguindo a nomeação da D. Ernertina Adrieu e do cidadão Luiz Ribeiro Carvalho que pouco tempo prestaram serviços ao estabelecimento e que foram substituídos por D. Leonor Soares da Silva e cidadão Luis Vidal de Mendonça (ARANHA, 1901, p. 2).

É provável que a dificuldade do diretor granjear professores para o ‘espinhoso’ ensino complementar decorresse da existência de uma única instituição de formação de professores, a Escola Normal da Capital. Cabe ressaltar que muitos diplomados ainda optaram por seguir outros cargos públicos ou não vislumbraram o magistério como carreira profissional.

Para suprir as necessidades piracicabanas, o diretor Antônio Alves Aranha resolveu ir à capital sensibilizar os professores para trabalharem em Piracicaba:

O terceiro ano, seção feminina, funcionou regularmente durante o ano, menos no mês de agosto em que a respectiva professora, D. Escolástica do Couto Aranha, obteve 15 dias de licença, sem que fosse substituída, devido à dificuldade de encontrar-se aqui um professor que se encarregasse de prestar esse serviço. O mesmo ano, seção masculina, sofreu as consequências dessas irregularidades, porque era eu encarregado da execução do seu programa e tive necessidade fazer diversas viagens a São Paulo com o fim de arranjar substitutos a diversos professores, sendo ainda preciso dirigir minha alteração aos novos professores que constantemente me pediam auxílio nos primeiros tempos de seus trabalhos escolares, a que de algum modo prejudicam a minha classe, e maior seria o prejuízo se não contasse com o Sr. José Watzl que se encarregou de lecionar desenho e música aos meus alunos, dando-me tempo de exercer alguma inspeção do ensino, para a qual aproveitei também as horas compensadas a exercícios práticos que fizeram os alunos nos grupos escolares. Posso, entretanto, asseverar-vos que esse pequeno prejuízo foi compensado pelo esforço por mim empregado na execução do programa a meu cargo, que durante 5 anos tem-me sido um pouco pesado por não ter

eu encontrado em disponibilidade professores realmente habilitados para ensinar matérias do terceiro ano. Felizmente, porém, essa dificuldade vai desaparecer porque já um professor com bastante prática de ensino pediu-me colocação nesta Escola, e estou certo de que esse professor não desmerecerá a vossa confiança. (ARANHA, 1901, p. 2-3).

Dadas as dificuldades, Antônio Alves Aranha acumulou a direção e a regência do 3º ano. O Regimento Interno das Escolas Complementares não exigia do diretor a atividade de lecionar concomitantemente. Conforme Aranha (1901, p. 8), foi pela falta de professor a quem pudesse entregar sua classe que ele acumulara cargos “apesar de não ter uma gratificação compensadora, nem mesmo pedido-a ao Congresso”.

O grupo de pessoal docente contava com colaboradores para o ensino de desenho, música e trabalhos manuais. Pelo ensino transmitido, os colaboradores recebiam uma gratificação ofertada pelo diretor, pais dos alunos e outros professores. Sem essa disposição relacional, o diretor teria que deliberar ao professor de cada série que ensinasse música, cantos escolares, exercícios militares e ginástica.⁶³

No caso de Antônio Alves Aranha, a solução paliativa para maximizar seu tempo na administração foi a colaboração de José Watzl, engenheiro idealizador da planta de expansão do edifício da Escola em 1900. No Relatório de 1901, José Watzl é citado como substituto de Antônio Alves Aranha nas aulas de desenho e música. O engenheiro idealizou gratuitamente a referida planta, quanto às aulas ministradas na condição de substituto, estas eram custeadas simultaneamente pelo diretor e a comunidade escolar.

Na avaliação do diretor Antônio Alves Aranha, os três primeiros anos de funcionamento da Escola Complementar tiveram êxito graças à abnegação dos professores. Depois a instituição passou por dificuldades em decorrência de afastamentos de professores enfermos e removidos por ofício. Em uma cidade do interior como a de Piracicaba era difícil encontrar professores substitutos à altura para o recém-implantado ensino complementar.

Regimentalmente, o curso necessitaria de oito professores, quatro para seção masculina e quatro para a feminina. Entre 1903 e 1910, muitos professores integraram e deixaram o quadro docente do estabelecimento. Na condição de efetivo ou substituto

⁶³ Prerrogativa prevista no Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1986.

compareceram os nomes de Adolfo Carvalho, Antônio Firmino de Proença, Benedito Candido Corte Brilho, Carlos Martins Sodéro, Hélio Penteado de Castro, Henrique Carneiro, Honorato Faustino de Oliveira, João Batista Nogueira, Joaquim Fernandes Paes de Barros Junior, Juvenal de Azevedo Penteado, Lázaro Rodrigues Lozano, Licínio Leite Machado, Lino Vidal de Mendonça, Luiz Ribeiro de Carvalho, Rogério da Silva Lacaz, Adelina de Almeida, Amélia Gomes Ribeiro, Antônia de Almeida Oliveira, Cândida Sampaio do Amaral, Carolina da Costa Galvão, Dolores Charlotte M., Laura Martins de Mello, Lilia Ellis Mac Intyre, Luintina Soares, Maria Gertrudes do Amaral Fontoura, Raquel Augusta Pereira, Zélia Seixas da Siqueira.⁶⁴

A composição da figuração docente era dinâmica, e, por vezes, as licenças médicas e remoções por ofício, dificultaram as atividades escolares. A indicação de contratação do diretor consistia em meio rápido de acesso ao cargo de professor no ensino complementar.

De 1904 em diante os professores concursados começaram a compor o grupo de pessoal docente gerando diferentes relações para além da confiança e amizade com a direção. O concurso ocorria em ritual público regulado pelo Estado e no qual a banca examinadora avaliaria os méritos e conhecimentos do candidato.

Artigo 69. Prova escrita. - Desenvolvimento escrito de qualquer dos pontos que a sorte na ocasião designar.

Prova oral. - Arguição recíproca dos candidatos, sobre a matéria de que se tratar, circunscrita ao ponto assinado pela sorte para cada dependente sendo concedidos para organização dos 30 minutos no mínimo, e 45 no máximo.

Artigo 70. Tanto para a prova escrita como para o prova oral cada ponto deverá conter questões sobre todas as disciplinas do ano sobre o qual versa o concurso.

Artigo 71. Para a prova escrita o ponto será comum a todos os candidatos, aos quais se concederá o espaço máximo de três horas, não sendo, porém, permitido o auxílio de qualquer recurso estranho ao do preparo intelectual de cada um.

Artigo 72. No dia e hora assinado para começo dos trabalhos, feita a chamada dos concorrentes na ordem da inscrição, o primeiro deles extrairá da urna um ponto para prova escrita, sobre o qual dissertarão todos, deixando em branco o verso de cada folha.

Artigo 73. As provas escritas serão feitas em papel previamente rubricados pelo diretor e que será distribuído no ato da prova. (Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896).

⁶⁴ Os nomes de professores constam nos ofícios e mapas de falta e comparecimento do pessoal, manuscritos pelos diretores e encaminhados à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. Localização das fontes: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

A banca examinadora deveria ser integrada por um presidente, o diretor da escola, três membros professores indicados pelo diretor, um representante do governo. Por exemplo, Antônio Firmino de Proença foi aprovado em concurso realizado em 1905, perante banca integrada por Honorato Faustino, diretor, Hélio Penteado de Azevedo de Castro, Benedito Candido Corte Brilho e João Batista Nogueira, professores, e um representante do Estado.⁶⁵ Na documentação consultada pôde-se observar a realização de concursos a partir de 1904,⁶⁶ todavia em alguns editais não houve candidatos inscritos, fato que habilitava o diretor a indicar interinos, como por exemplo, a indicação de Antônia de Almeida de Oliveira, professora complementarista e esposa do diretor Honorato Faustino.⁶⁷

Para pleitear a vaga disponível em edital, o candidato requeria inscrição junto à secretaria da escola nos termos do Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896: comprovar habilitação expedida por escolar normal, idade superior a 19 anos, moralidade, atestado de vacinado (ou ter sido afetado por varíola), não padecer de ‘moléstia contagiosa ou repugnante’ ou defeito incompatível com o magistério. Isto é, exigia-se saúde e hábitos sociais, portanto, o interesse recaía em homens saudáveis, cultos e civilizados.

A partir de 1911, para o provimento do cargo de professor do ensino normal houve algumas mudança, as mais significativas referiam-se ao ritual de concurso, ao qual se acrescentou uma prova pedagógica, não se exigia do candidato o domínio de todos os saberes da classe/ano a ser conduzida/o após aprovação, mas tão-somente das disciplinas integradas na cadeira em concurso.⁶⁸

⁶⁵ Ofício n. 109, de 22 de agosto de 1905. Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba.

⁶⁶ Ata de concurso de 22 de março de 1904. Presidente da banca Lino Vidal de Mendonça, diretor, Militão Afonso de Azevedo representante do Estado, João Batista de Nogueira e Raquel Pereira, professores. Luintina Soares foi à aprovada, a outra candidata, Julieta de Sá não compareceu.

⁶⁷ Ofício n. 47, 15 de julho de 1908. No documento Honorato Faustino indicava a complementarista Antônia A. Oliveira, a normalista interina alegava não ter condições de lecionar Trigonometria, Mecânica e Cosmografia, matérias não estudadas na Escola Normal da Capital.

⁶⁸ Sobre concurso para provimento de professor para o ensino normal primário, cf. a Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912, capítulo VIII.

Professor	Cadeira	Disciplina(s):
Joaquim da Silveira Santos	1 ^a	Português
Pedro de Mello	2 ^a	Francês
Antônio Firmino de Proença	3 ^a	Aritmética, Álgebra e Geometria
João Batista Nogueira	4 ^a	Geografia geral e do Brasil, História da Civilização e do Brasil
Carlos Martins Sodéro	5 ^a	Noções de Física, Química e História Natural, com aplicações à Agricultura e à Zootecnia
Justino Marcondes Rangel	6 ^a	Pedagogia e Educação Cívica
Lazaro Rodrigues Lozano	–	Música
Henrique Carneiro S.	–	Trabalhos manuais
Alípio Dutra	–	Desenho e caligrafia
Maria Leopoldina Soares Mendes	–	Professora-inspetora -Trabalhos manuais
Luintina Soares	–	Professora adida
Laura Martins de Mello	–	Professora adida
Agahna Camargo da S. Rodrigues	–	Professora adida
Aurora Camargo da S. Rodrigues	–	Professora adida

Quadro 9: Grupo de pessoal docente da Escola Normal de Piracicaba – 1911.

Fonte: Faustino (1911).

Na Escola Normal Primária de Piracicaba, os professores vivenciaram a divisão do trabalho docente estabelecida pela organização dos saberes em cadeiras e disciplinas específicas. Diante das especializações exigidas, a imagem do professor ‘enciclopédia’ ia ficando no passado.

Tal especialização do trabalho gerou a diferenciação de poder entre os professores, constituindo o subgrupo de seis catedráticos efetivos com domínio das ciências e línguas, quatro mestres contratados para disciplinas específicas e quatro colaboradoras *adidas*. A diferenciação de poder se pautava no domínio de saberes específicos, na remuneração (catedráticos 5:400\$000 e mestres 3:200\$000) e no regime empregatício.⁶⁹

Os mestres contratados poderiam ser dispensados conforme avaliação do desempenho profissional e as demandas das figurações escolares, e somente após cinco anos de exercício profissional poderiam solicitar a efetivação. Por sua vez, os catedráticos eram vitalícios, podendo perder a cadeira quando:

- 1º - Se contra eles houver sentença passada em julgado, condenando-os por infração, das leis da Republica do Estado;
- 2º - Se, durante o exercício, sobrevier inabilidade física ou mental, salvo o direito de jubilação;
- 3º - Se em processo disciplinar forem condenados à pena de demissão;
- 4º - Se forem exonerados, a pedido;

⁶⁹ Tabela de vencimentos. Ver o Anexo I da Lei n. 1.311, de 02 de janeiro de 1912.

5º - Se não assumirem as novas cadeiras para as quais forem removidos e nomeados nos termos do artigo 113 (no caso de supressão de uma Escola, ou qualquer cadeira). (Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912, Artigo 51).

A estrutura de poder entre catedráticos e mestres manteve-se com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1920, que, em termos legais, converteu as escolas normais primárias em normais, equiparando-as às congêneres superiores.

Entre 1911 e 1921, os catedráticos da Escola Normal de Piracicaba, além dos já nomeados no quadro 11, foram: José de Assis Velloso, contratado em 1914, Teodorico de Oliveira, 1919, Antônio Pinto de Almeida Ferraz, 1921, Thales Castanho de Andrade, 1921, Manoel Bergström Lourenço Filho, 1921, Hélio Penteado de Castro, em 1921. No mesmo período, os mestres contratados foram: Música – Bellini Tavares de Lima, 1913, Celestino Guerra, 1913 e Fabiano Rodrigues Lozano, 1914, Desenho e Caligrafia – Joaquim Bueno de Mattos, 1913, e Ginástica – David Müller, 1913 e Olivia Bianco, 1917.⁷⁰ Observa-se que até 1920 houve poucas alterações no quadro de catedráticos. Com a transformação da Escola em Normal, em 1921, outros catedráticos foram efetivados.

Quais eram as atribuições dos professores? Ao professor efetivo ou contratado, competia:

- 1- Permanecer nas suas aulas durante todo o tempo escolar, participando ao diretor impedimento que lhes sobrevenha.
- 2- Fazer a chamada e fazer notar a falta dos alunos.
- 3- Manter a ordem e disciplina em suas aulas e no recreio.
- 4- Empregar o máximo desvelo na inspeção de todos os alunos, indistintamente, propondo-lhes todos os exercícios tendentes a desenvolver-lhes a inteligência e fortalecer os conhecimentos já adquiridos.
- 5- Dar caráter prático ao ensino e inspirar aos alunos sentimentos morais e cívicos que os habilitem ao preenchimento do fim que se destinam.
- 6- Satisfazer todas as requisições que pelo diretor forem feitas no interesse do ensino.
- 7- Observar e fazer observar as instruções do diretor quanto a polícia interna das aulas, e prestar-lhes o auxílio necessário à manutenção da ordem e disciplina escolar.
- 8- Fazer o registro diário de suas lições, que, devem amoldar-se aos seguintes preceitos:
 - a) O ensino das línguas deverá ser graduado, de modo que os usos lexicológicos e sintáticos sejam deduzidos da leitura e interpretação dos escritores de nota e aplicados em composições livres, de maneira a tornar fácil a lógica e sistematização gramatical.

⁷⁰ Cf. Relatórios do Diretor da Escola Normal Primária de Piracicaba (1911-1921).

b) Nas demais disciplinas, bem como nas línguas, o ensino deverá ser encaminhado de modo que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos, os alunos assimilem o método que mais tarde deverão empregar quando professores. (Artigo 30 do regimento da Escola Normal)

c) Fazer por meio de perguntas bem dirigidas e concatenadas, que o aluno descubra por si, bem compreenda ou o princípio ou a regra que quiser transmitir-lhe, evitando o ensino direto daquela que o aluno pode descobrir por si mesmo.

d) Utilizar-se sempre que possa de objetos sensíveis, materiais ou pelo menos de sua imagem ou representação gráfica, todas as vezes que tiver de ministrar noções novas.

e) Dirigir os exercícios de modo compatível com a idade, condições físicas e grau da inteligência dos alunos, tendendo sempre a desenvolver-lhes o bom senso pelo exercício do raciocínio, e o senso moral pela cultura dos bons sentimentos, de tal arte que as lições não só o instruem como também o eduquem formando-lhe o caráter. (Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896. Artigo 35).

Transformada em Normal Primária, aos professores acrescentaram-se os deveres:

- Apresentar mensalmente a Secretaria da Escola o número de faltas e a média de aplicação dos alunos.

- Proceder, nas épocas determinadas por este regulamento, aos exames inscritos, dando notas nas respectivas provas, e entregando-as ao diretor, no prazo de 5 dias.

- É dever do professor de Pedagogia fazer com seus alunos exercícios práticos de ensino, sendo um por semana nos 2º e 3º anos, e quatro também por semana, no 4º ano; bem como acompanhar os alunos nas visitas aos estabelecimentos de ensino, para observarem os respectivos métodos.

- É dever do professor de Física, Química e História Natural, a guarda e conservação dos respectivos museus e gabinetes assim como o serviço de preparador. (Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912. Artigos 53, 54 e 55).

Pelas competências previstas na legislação estadual nota-se a tentativa de instituir novos hábitos ao professor no tocante ao seu papel de civilizador dos futuros professores.

A civilização dos professores pautava-se nos deveres a serem incorporados e na produção de comportamentos diferenciados em relação aos mestres-escola que recebiam, num passado recente, a fiscalização das municipalidades, os quais certamente desfrutavam de maior autonomia. Os deveres dos professores remetem à normalização da organização do trabalho pedagógico para preparar professores e na complexidade da administração da instrução em tempos republicanos.

O diretor controlando rigorosamente o trabalho docente e o professor aceitando as normalizações como autocontrole desempenhavam os comportamentos considerados necessários, corretos e desejáveis. O processo civilizatório dos professores dizia respeito ao refinamento, aprimoramento e padronização das atividades pedagógicas para auto-regulação no exercício profissional.

Certamente existiriam tensões entre professores e diretor, caso o professor não cumprisse seu dever sofreria penalidades na seguinte graduação: admoestação, repreensão, suspensão e demissão.

O rigoroso controle objetivava comportamentos mais auto-controlados rumo à mudança de costumes no trabalho do professor que formaria os ‘alicerces da pátria’. Assim, no ensino complementar e normal primário, o professor vivia tensões como a da sua autonomia em sala de aula e o cumprimento do dever legal, a do rigor da ordem e o trabalho pedagógico.

O professor não era desprovido de poder nas figurações escolares, seu gradiente de poder baseava-se em: a) domínio de saberes científicos e métodos de ensino a serem ensinados; b) autonomia e habilidade de planejar e aplicar exercícios referentes às matérias ministradas; c) conhecimentos sobre a situação de sala de aula; d) fornecimento ou sonegação de informações tácitas do fazer pedagógico ao diretor; e) participação nos exames de suficiência de candidatos à matrícula, e no qual a arguição oral era de sua responsabilidade sob a supervisão do diretor; f) acesso às famílias para entregar as notas de aplicação e comportamentos de cada aluno; g) registros de comparecimento tardio e de retiradas dos alunos na sala de aula; h) atribuição de notas de aplicação e comportamentos dos alunos, após 1910, tal atribuição passou à responsabilidade de uma banca de docentes e ao diretor; i) publicação de artigos em jornais da localidade.

Na relação com os alunos, os professores desempenhavam o papel de agentes civilizadores ao provocarem elementos de cultura moral, urbanidade, civismo, preceitos higiênicos, disciplina e do compreender os acontecimentos da vida. Como agente civilizador, voltava-se à formação do caráter do aluno rumo a comportamentos auto-regulados para novos desafios e patamares de civilidade. O recurso utilizado consistia na aliança entre a autoridade e suavidade.

3.3 Grupos de alunos e as boas maneiras escolares

Os alunos em formação de professores eram sujeitos da ação civilizadora e futuros agentes civilizadores no contexto do magistério. Eram essenciais a vida das figurações escolares e, principalmente, a razão de suas existências, sem eles os grupos administrativo e docente não teriam sentido sócio-profissional.

Até 1920, a preponderância de alunas foi constante na trajetória da Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba, fato também constatado por Tanuri (1919) e Nascimento (1999) sobre outras realidades.

Ano	Matrícula Geral			Diplomados		
	Mas.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1900	76	91	167*	5	10	15
1901	85	109	194*	5	9	14
1902	—	—	—	12	12	24
1903	—	—	255*	15	28	43
1904	95	125	220*	31	29	60
1905	55	81	136*	10	16	26
1906	59	90	149*	10	18	28
1907	—	—	—	9	13	22
1908	83	134	217	6	16	22
1909	—	—	234	14	16	30
1910	—	—	251	13	36	49
1911	121	198	319*	19	29	48
1912	103	210	313	23	27	50
1913	107	236	343	14	33	47
1914	126	223	349	21	45	66
1915	144	215	359	17	40	57
1916	151	226	377*	24	59	83
1917	148	201	349	28	43	71
1918	119	187	306*	21	49	70*
1919	99	176	275*	26	37	63**
1920	60	175	235	23	41	64
TOTAL	1.631	2.677	5.048	346	606	952

Quadro 10: Alunos Matriculados e Diplomados Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba (1900-1920).

Fontes: Anuários do Ensino do Estado de São Paulo: 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1917, 1920. *Diretor da Escola Complementar e Normal de Piracicaba: Relatórios (1900, 1901, 1911, 1918, 1919); Ofício n. 7, de 28 de fevereiro de 1903; Ofício n. 12, de 1 de março 1904; Movimento Estatístico de 1905; Ofício n. 179 de 27 de junho de 1906. **Rodrigues (1930a).

O número de matrícula na seção feminina é maior, assim como o de professorandas diplomadas. As alunas representaram 63,66%, os alunos 36,34% dos diplomados.

Em Piracicaba desde a década de 1870, como se observou no segundo capítulo, a presença feminina crescia na regência de escolas de primeiras letras, durante a Primeira República sua presença tornou-se hegemônica.⁷¹

A feminização do magistério, segundo Veiga (2009) foi fator característico no processo civilizador da mulher, constituindo a difusão e as defesas de novas funções femininas. Desse modo, na imagem da mulher/professora residiam as expectativas quanto a missão de civilizar as crianças, em consequência da natureza dócil, suavidade de mãe, além de conhecimento de higiene e pedagogia.

Portanto, maior responsabilização das mulheres quanto aos cuidados dos escolares e seus filhos. Esse processo não foi isento a tensões numa organização social regida pelo modo vida patriarcal, no qual havia acentuado desequilíbrio de poder nas relações entre homens e mulheres.

Comparativamente, os homens aderiram menos à formação do magistério, contudo, quando a quantidade de diplomados em Piracicaba é comparada à de outras localidades do interior, há um número maior de homens. Entre 1906 e 1920, foram diplomados 268 professores em Piracicaba, 187 em Campinas, 205 em Itapetininga e 268 em Guaratinguetá (RODRIGUES, 1930a). De acordo com Tanuri (1979, p. 117), “também destacável é a proporção maior de elementos do sexo masculino que se diplomaram pelas escolas complementares (35,26%) em relação à Escola Normal (26,48%)”.

A Escola Complementar e Normal de Piracicaba representara aos jovens socioeconomicamente desfavorecidos a continuidade da escolarização e profissionalização. Como se sabe, Piracicaba não possuía ginásio oficial do Estado, já a Escola Prática ‘Luiz de Queiroz’ fundada em 1901 voltava-se ao ensino da agricultura e agropecuária; os filhos das elites locais frequentavam os colégios particulares, cursos preparatórios para o ensino superior ou então, estudavam na Capital.

A documentação consultada denota indícios da caracterização do grupo de alunos de Piracicaba.

⁷¹ Sobre a feminização do magistério, ver: Tambara (1998); Chamon (2005); Veiga (2009).

Matriculados sexo masculino	55
Matriculados sexo feminino	81
De 15 a 21 anos sexo masculino	43
Maiores de 21 anos sexo masculino	5
De 14 a 21 anos sexo feminino	73
Maiores de 21 anos sexo feminino	6
Abaixo de 15 anos sexo masculino e abaixo de 14 anos sexo feminino	9
Brasileiros	135
Portugueses	1
Branços	130
De cor	6
Filhos de pais brasileiros	113
Filhos de pais estrangeiros	23
Aprovados com distinção	1
Aprovados plenamente	19
Aprovados simplesmente	92
Reprovados	11
Perderam o ano	10
Não pagou a taxa de matrícula e não recebeu o boletim de promoção	1
Retiraram-se para outras escolas	2
Transferidos de outras escolas	2
Promovidos do 1º para o 2º ano	28
Promovidos do 2º para o 3º ano	28
Promovidos do 3º para o 4º ano	30
Terminaram o curso	26
Foram suspensos	2

Quadro 11: Movimento Estatístico da Escola Complementar de 1905.

Fonte: Ofício n. 136, de 18 de dezembro de 1905. Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba.

Os alunos tinham entre 14 e 21 anos de idade. Havia poucos abaixo de 14 e acima de 21 de anos. A formação de professores atendia, principalmente, adolescentes, assim indicando uma profissionalização precoce. Tal precocidade era problemática na concepção de Honorato Faustino porque ia “de encontro às conclusões da psicologia relativas ao caso” (In ANUÁRIO, 1909-1910, p. 77). Esse problema foi exclusivo do curso complementar, com a implantação do ensino normal primário passou a exigir do candidato a idade mínima de 14 anos.

O grupo de alunos constituía-se principalmente de filhos de brasileiros secundados pelo significativo número de filhos de estrangeiros: italianos, espanhóis, portugueses, alemães, dentre outros,⁷² estrangeiros que chegaram a Piracicaba por

⁷² O recenseamento urbano de Piracicaba apontava 11.060 habitantes em 1899, estrangeiros 3.006: 2.064 italianos, 387 espanhóis, 225 portugueses, 129 alemães, 102 árabes, 23 belgas, 18 austríacos, 15 franceses, 14 suíços, 11 argentinos, 6 africanos, 4 ingleses, 3 russos, 2 dinamarqueses, 1 escocês, 1 holandês e 1 polaco. Cf. Relatório do Dr. Paulo de Moraes Barros. Presidente da Câmara Municipal de Piracicaba. Triênio 1899-1901. 1902. Arquivo: MHPPM

ocasião da expansão da fronteira agrícola cafeeira e abertura do mercado de trabalho livre no último quartel do século XIX. Ou seja, a Escola Complementar e Normal Primária cumprira importante papel na ambientação sociocultural dos grupos de estrangeiros.

Nas relações de diplomados entre 1900 e 1920 constam dados de filiação, data de nascimento, naturalidade e aprovações dos alunos.⁷³ Nos dados dos ‘alunos estrangeiros’ constava apenas o país de origem, enquanto para os demais registravam o nome de sua cidade natal.

A diversidade era significativa, além de Piracicaba, constavam alunos nascidos em Limeira, Tatuí, Rio Claro, Capivari, Tietê, Porto Feliz, Botucatu, São Carlos do Pinhal, Rio das Pedras, São Roque e em outras localidades distantes: Santos, São Paulo, Franca, Itararé, São João da Boa Vista, São Luiz do Paraitinga. Esses dados possibilitam dois apontamentos: alunos cujas famílias migraram para Piracicaba e alunos que demandavam a cidade pela oferta do curso de formação de professores.

Outro dado é a presença de negros entre os alunos. A quantidade apresentada no quadro de 1905 é pequena perto da quantidade de brancos matriculados⁷⁴ e explícita o desequilíbrio de poder histórico na relação entre negros e brancos. Porém, ela é significativa ao se considerar que o curso complementar situava-se acima do preliminar primário e era profissionalizante.

Para os estudantes, brancos e negros, as figurações de formação de professores representaram oportunidades de acesso ao poder de escolarização e inserção social. Como resultado, o grupo de alunos constituía-se por brasileiros, estrangeiros e filhos de estrangeiros e produzia tensões. Uma das tensões referia-se a relação entre os alunos de diferentes formações socioculturais e o pessoal da escola empenhado na homogeneização de procedimentos pedagógicos e administrativos.

A situação socioeconômica do alunado matriculado era diversificada, fato possível de ser verificado pelos sobrenomes, entre os quais sobrenomes de políticos, comerciantes, engenheiros, militares, professores, artistas, jornalistas, fazendeiros. Quando o aluno pobre não tinha meios para custear a taxa de matrícula da Escola, o

⁷³ Anualmente o diretor enviava ao governo de Estado a relação de diplomados. Esses documentos constam na seção Manuscritos da Instrução Pública, do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

⁷⁴ Em 1870, a coletoria da cidade de Piracicaba registrou 5.339 escravos, cf. (CAMARGO, 1899).

diretor solicitava ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior dispensa de pagamento, como aconteceu em 1907 com o aplicado e talentoso aluno Alípio Dutra.⁷⁵

Em resposta ao Vosso ofício n. 1549, reservado, de 15 do corrente, tenho a informar ter sido dez o número de alunos dispensados este ano do pagamento da primeira prestação da taxa de matrícula, neste estabelecimento.

A fim de poder essa Secretaria saber qual o número de alunos que podem ser dispensados do pagamento da segunda prestação, junto uma nota dos existentes em cada classe.

Saúde e Fraternidade. (Ofício n. 147, de 18 de outubro de 1909. Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba).

Para atender o alunado pobre, a Secretaria de Estado calculava com base no número de matriculados uma cota de isenção da taxa de matrícula ao redor de 10%. Para conseguir a isenção o aluno sujeitava-se a declaração de pobreza.

O quadro estatístico de 1905 indica dados de matrícula e promoção do alunado. Por regimento, o diretor aceitaria o máximo de 45 alunos por seção do 1º ano. Houve situações nas quais se preencheu apenas metade das vagas, e outras situações nas quais se criaram classes extras para atender a demanda, e por fim, situações nas quais remanejaram vagas remanescentes da seção masculina para a feminina.

Caso o aluno fosse menor de idade, o seu responsável legal, pais, tutor, protetor, marido, efetuar a matrícula. Exigia-se para matrícula o certificado de conclusão do curso preliminar ou exame de habilitação organizado pelos professores e diretor.

Para a promoção escolar, os alunos eram classificados em aprovados (com distinção, plenamente e simplesmente) ou reprovados. A lista dos aprovados, por ordem de merecimento, era exposta na secretaria do estabelecimento. O conjunto de notas diferenciava os alunos entre si, alimentando tensões e sentimentos de constrangimento.

Na Escola Normal Primária os alunos, diferentemente dos antecessores complementaristas, os quais tinham um professor da classe para avaliá-los, eram avaliados por diferentes professores, pois as matérias estavam distribuídas em dois grupos, a saber: Ciências/Línguas e Disciplinas Específicas.

Sendo o exame uma relação de poder entre aluno e professor, a distribuição dos exames em grupos de matérias aumentava o gradiente de poder dos alunos na

⁷⁵ Aluno de reconhecido domínio da arte de desenhar, pintar. Ofício n. 245, 8 de abril de 1907. Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba.

relação com os professores. Isso porque eles estabeleciam um número maior de relações de interdependência com diversos professores, e não mais com apenas um professor centralizador da fonte para atribuir notas. Com a consciência do nível de seu poder, o aluno dedicava-se mais no estudo de uma determinada matéria e menos na de outra, e ainda seria aprovado em todas. Pois, para ser promovido de ano necessitava de média geral, numérica do primeiro e segundo grupo, de no mínimo correspondente à nota seis, isto é, aprovado simplesmente.

O aluno precisaria ficar atento às datas e horários fixados para a realização dos exames e dos pontos listados pelo professor de cada matéria e informados à secretaria da Escola. O controle do tempo e conteúdo implicou na incorporação por parte dos alunos de comportamentos auto-controlados para dimensionar seu poder na relação com os professores e a produção da auto-imagem de responsável pelas atividades escolares. Caso o estudante perdesse a data do exame obteria nota zero, podendo solicitar ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior uma segunda chamada do exame.

O processo civilizador dos alunos em formação de professores fora composto pela relação entre o refinamento do autocontrole do aluno sobre suas atividades escolares e a regulação estatal estabelecida legalmente via critérios de matrícula, promoção, de exame, etc.. Assim, a formação de professores era concebida como um referencial civilizatório inculcador de *habitus* sociais a serem interiorizados como autocontrole das pulsões. Quanto maior a interiorização dos controles maior seria a percepção do aluno sobre seu gradiente de poder.

Sobre os professorandos criou-se a expectativa de um profissional como agente civilizador. No processo de formação profissional eram imprescindíveis as boas maneiras.

Artigo 15. - Os alunos deverão comparecer à Escola trajando decentemente, mas sem luxo e observar em sua conduta os seguintes preceitos:

- a) Proceder sempre com urbanidade;
- b) Prestar a devida atenção aos exercícios e lições;
- c) Atender com docilidade às recomendações e aos Conselhos dos professores e funcionários da Escola;
- d) Tratar com boas maneiras os seus colegas;
- e) Comparecer pontualmente às aulas e exercícios, não se ausentando sem anuência do diretor ou professor;
- f) Não danificar os objetos escolares. (Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912).

Em normalizações desse tipo observa-se o esforço do Estado em definir e difundir boas maneiras ao futuro professor. O desenvolvimento de condutas civilizadas dos alunos para relações com professores, pessoal administrativo, família e colegas de escola, assume importante lugar nas orientações pedagógicas do final do século XIX e início do XX.

O aluno deveria comparecer diariamente trajando uniforme e asseado. Em sala de aula usaria do autocontrole para prestar a atenção nas atividades encaminhadas pelo professor.

Na relação com os demais alunos, as boas maneiras imperariam em prol da cordialidade, suavidade, respeito e amizade. O autocontrole no tocante à pontualidade dos tempos escolares seria o exemplo para cativar os demais e promoveria relações pacíficas com professores e pessoal administrativo.

Para se ausentar da escola era necessária a anuência do diretor e/ou do professor, por outro ângulo, ao faltar o aluno deveria levar comunicado da família esclarecendo os motivos. A relação entre aluno e família fortaleceria as boas maneiras esperadas nas figurações escolares. Eis o papel da família naquele estágio de escolarização, ela não era mais central na promoção e organização da instrução dos filhos, tal como fora em no século XIX. E a ela delegou-se o controle e o incentivo da frequência escolar e execução dos deveres de casa.

A urbanidade do início do século XX em Piracicaba remete a *habitus* como os de higiene, asseio pessoal, economia doméstica, caridade, secularismo, respeito às individualidades e à propriedade, patriotismo e outros que orientavam as condutas polidas.

As boas maneiras esperadas ao alunado estavam alicerçadas em um vir-a-ser do indivíduo em interdependência com o processo de civilização geral. As boas maneiras foram idealizadas como dimensões a serem alocadas no psiquismo infantil, para serem por eles disseminadas junto às demais alunos, familiares e na vida social. Contudo, as relações nem sempre foram harmoniosas, muitas tensões existiram provocando comportamentos considerados indisciplinados, portanto, passíveis de punições, como evidenciou Honorato (2008), em *Indisciplina, poder y civilidad: el libro negro de los futuros profesores*, segundo registros de imposições de penas da Escola Complementar de Piracicaba.

Ainda cabe destacar que aos normalistas indisciplinados se aplicaria penas previstas no Código Disciplinar (Parte V da Consolidação das Leis do Ensino de São Paulo, 1912), tais como:

- a.) Advertência reservada.
- b.) Repreensão em aula.
- c.) Redução até metade do número de faltas estabelecidas para efeito da perda do ano.
- d.) Exclusão da escola por um ano, quando a falta na escola ou fora dela, consistir em apodos, invectivas, ameaças, assuadas ou vaias.
- e.) Exclusão por dois anos, se o fato consistir em injurias ou calunias, tanto verbais como escritas ou impressas, tentativa de agressão ou violência contra qualquer funcionário da escola ou aluno.
- f.) Exclusão definitiva, quando a agressão ou violência se realizar, ou o falta consistir em ofensa à moral;
- g.) Retenção do diploma por um ou dois anos, nos casos previstos de exclusão quando não seja mais possível a aplicação desta pena. (DECRETO n. 2225, de 16 de abril 1912. p.194).

Das penalidades brandas às mais severas, o Código orienta prescrições ao aluno indisciplinado e indica o quão se esperava do comportamento dos futuros professores. Ao alunado os princípios de ‘boas maneiras’ deveriam ser cultivados na instituição escolar, estendidos à vida em sociedade. Desse modo, os alunos estavam no foco da ação civilizadora implementada no ensino da formação do professor complementarista e do normalista. Tais ensinos são assuntos para o próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

DO ENSINO COMPLEMENTAR E NORMAL PRIMÁRIO EM PIRACICABA

A partir dos relatórios dos diretores da Escola Complementar e Normal de Piracicaba empreendeu-se aqui a caracterização do ensino na formação de professores, com destaque para elementos de reflexão tais como as matérias, os métodos, a prática de ensino dos professorandos e a comparação entre o ensino praticado nas instituições de Piracicaba e aquele praticado na Normal da Capital.

4.1 Posição de inferioridade do ensino complementarista em relação ao normalista

O Diretor Antônio Alves Aranha considerava a Escola Complementar de Piracicaba como uma Escola ‘Normal’, guardada a sua denominação de ensino primário.

Este estabelecimento de ensino primário, assim denominado pela Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, é na realidade uma Escola Normal e, pela Lei n. 374 de 3 de setembro de 1895 acha-se revestido desse caráter, conservando, entretanto, a denominação de primário. [...] O seu fim é o mesmo a que é destinado a Escola Normal, cujo programa difere apenas na existência de matérias que não são ensinadas nas escolas preliminares e complementares; o seu curso, que é de quatro anos, é bastante suficiente para preparar os que se destinam ao magistério público, desde que se dê ao estabelecimento a organização da Escola Normal, principalmente no que diz respeito à distribuição das matérias e à idade exigida para matrícula. (ARANHA, 1900, p.1-2)

O ensino complementar em Piracicaba, desde sua inauguração em 1897, preparava professores para o magistério. O ensino ofertado tomava como referência as inovações pedagógicas produzidas na Escola Normal da Capital, porém sem desprezar a sua própria capacidade de formar e de produzir inovações para a cultura geral do aluno com respaldo científico.

Em 1901, as matérias inexistentes no currículo da Escola Complementar de Piracicaba em relação ao da Normal da Capital eram Astronomia, Anatomia, Fisiologia, Latim e Pedagogia, cadeiras as quais foram eliminadas do currículo da Escola Normal da Capital em 1904. A inexistência da cadeira de Pedagogia ou Metodologia no ensino complementar reservava ao ensino normal da Capital uma superioridade e distinção na

formação de professores, haja vista, a exiguidade de tempo disponível ao preparo pedagógico do complementarista, tempo este dedicado à prática de ensino em escola-modelo ou grupo escolar, conforme o período.

Em relação ao ensino complementar, ao ensino normal faltava uma disciplina.

São duas categorias de escolas que têm por fim habilitar professores para o magistério público e que difere apenas em ter a Escola Normal um programa aumentado de matérias que não são ensinadas nas escolas complementares, faltando-lhe uma disciplina – educação cívica – que faz parte do programa do curso complementar. (ARANHA, 1901, p. 9)

Os saberes de educação cívica eram ministrados na disciplina Pedagogia no curso Normal da Capital. Para o Diretor Antônio Alves Aranha, como se disse anteriormente, ambos os cursos partilhavam de idênticas particularidades curriculares, entretanto, havia outra relação de superioridade e inferioridade entre os cursos.

Entretanto dá-se à Escola Normal uma tal superioridade a ponto de só poderem os professores habilitados pelas escolas complementares matricular-se no primeiro ano do curso normal. Ainda mais, um professor normalista podia aproveitar as matérias estudadas e matricular-se na Escola Normal para completar o curso, ao passo que os habilitados por escolas complementares não podiam passar desta para aquela aproveitando os estudos feitos. Para Aranha (1901), não se podia compreender a razão desta inferioridade, a não ser o nome de primário que se atribuía ao ensino ministrado nas escolas complementares, quando na Escola Normal o mesmo ensino tinha o nome de secundário.

Além de professores diplomados em um ensino denominado de ‘primário’, o sentimento de inferioridade dizia respeito ao fato de que os professores complementaristas, quando matriculados no curso Normal da Capital, não aproveitariam as matérias cursadas, diferentemente daqueles diplomados pela Normal da Capital antes de sua Reforma de 1890. Isso indica diferenciação entre professores complementaristas e preliminares normalistas, sendo que a equiparação legal destes grupos profissionais ocorreria somente com a edição da Lei n. 854, de 14 de novembro de 1902.

Sobre o exame de admissão da Escola Normal da Capital, Leonor Tanuri comenta:

Diferenciando-se das complementares em vários aspectos já

abordados, a Escola Normal exigia ainda maiores habilitações para ingresso, o que lhe proporcionava uma clientela mais bem preparada e, conseqüentemente, maiores possibilidades de um ensino de mais alto padrão. Na verdade, tais exigências de habilitações não implicavam necessariamente numa determinada escolarização anterior, o que não tinha muito sentido para a época, em face da escassa articulação existente entre os níveis de ensino. Entretanto, os conteúdos abrangidos pelos seus exames de admissão ultrapassavam aqueles ministrados nas escolas preliminares, sendo frequente a existência de cursos organizados pela iniciativa particular, destinados a preparar os candidatos aos referidos exames. (1979, p. 113)

Produzindo-se como forte fonte de poder na preparação de professores, o ensino normal tinha sua superioridade confirmada no recrutamento de um grupo seletivo de alunos. Com efeito, além do exame de suficiência com rigor superior, exigia-se a idade mínima de 14 anos para ingresso, percebendo-se nos relatos dos diretores da Escola de Piracicaba que esses diferenciais inferiorizavam a escola complementar.

Para Antônio Alves Aranha,

O nome de estabelecimento primário dado às escolas complementares resulta que o curso destas nada mais é que o complemento do ensino preliminar, e nesse caso não podem elas deixar de aceitar alunos que apresentam certificados habilitação pelos grupos escolares e escolas modelo, embora tenham os candidatos à matrícula idade inferior a 14 ou 15 anos; e a consequência disto é não poderem, salvo raras exceções, vencer os seus estudos ficando atrasados em seus cursos; e a repetição de anos determina falta de lugares para muitos candidatos que se acham, quanto a idade, em condições de se matricular e fazerem o curso com aproveitamento. (1901, p. 10)

Ou mesmo, para Honorato Faustino,

Outra questão que seria conveniente passar por uma reforma é a que se refere à limitação de idade para os candidatos a exame de suficiência. Nas escolas complementares podem ser matriculadas crianças de 11 anos, e até menos, o que vai de encontro às conclusões da psicologia relativas ao caso. (in ANUÁRIO, 1909-1910, p. 77)

Para esses diretores a inferioridade era mais do que visível, pois do ensino complementar em relação ao normal consistia na baixa idade dos candidatos. Em 1901, para solucionar o inconveniente, Antônio Alves Aranha evocou o patriotismo dos responsáveis pela Instrução Pública.

É este o grande mal que desabona as escolas complementares, e só o vosso patriotismo poderá decretar a categoria de secundária para a Escola que dirijo e marcar 14 anos para mínimo da idade exigida para matrícula de alunas e 15 para alunos, elevando assim a Escola Complementar de Piracicaba à altura a que deve chegar, já pelo fim a

que foi destinada, já pelo bom nome que conseguiu conquistar, devido às suas duas primeiras turmas de professores que entregou ao Estado, os quais se matricularam com idade superior a 14 anos e em época em que não havia crianças diplomadas por grupos escolares. (1901, p. 10)

Essa realidade manteve-se até a transformação do ensino complementar em normal primário em 1911, abrandando, por assim dizer, as diferenças ao redistribuir poder no sistema de ensino normal, ainda que tivesse provocado outras inconveniências na formação de professores.

4.2 A transformação do ensino complementar em normal primário

A transformação das escolas complementares em normais pelo Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911, de há muito reclamada por professores e diretores, trouxe certas vantagens para o ensino, a saber: distribuição das matérias em cadeiras; inclusão da matéria Pedagogia; supressão de disciplinas; exigência de idade mínima de 14 anos para matrícula; e obrigatoriedade do exame de suficiência. Entretanto, o diretor Honorato Faustino, a partir das experiências cotidianas na Normal Primária de Piracicaba registradas nos relatórios de 1911, 1912 e 1916, chamava a atenção da Diretoria Geral da Instrução Pública para alguns pontos com o propósito de melhorar o ensino normal e satisfazer o pessoal administrativo e docente:

Em primeiro lugar, determinou-se que os professores fizessem chamadas de todos os alunos de cada classe pelo menos duas vezes por mês, para o fim de se dar notas de aplicação dos mesmos. Ora, ficou verificado em todas as escolas ser isso inexequível, a não ser que fique prejudicada a execução dos programas. Apelandose para regime de exercícios escritos, não se obtém melhor resultado, porque há professores que ficariam com um número excessivo de provas para corrigir, o que lhes tiraria tempo do preparo da lição, redundando, portanto, em regresso do ensino. Além disso, o julgamento da aplicação dos alunos por meio de provas escritas é muito falho, dando lugar a injustiças inevitáveis. (FAUSTINO, 1911, p. 6)

A orientação dada ao professor para sistematizar as notas de aplicação exigia muito tempo no emprego das lições, escasseando o tempo de explicação com prejuízos no ensino. Para esse Diretor, o sistema de notas deveria mudar, sugerindo ele a realização de exercícios orais a cada três meses e feitos em duplas:

Em segundo lugar, seria conveniente que se voltasse ao antigo regime de considerar as faltas dos alunos por dia, e não por aula. Este último regime veio prejudicar imensamente a frequência dos alunos, outrora muito mais lisonjeira que hoje, dando lugar a inúmeros abusos nesse

sentido. Assim, por exemplo, verifica-se diariamente grande vazante de alunos em várias aulas, que para fugir a lição, quer porque não simpatizaram com a matéria das mesmas. Ora, isto tudo é resultado do sistema de justificação de faltas por aula e não por dias do mês, como antigamente, em que um aluno não dava mais que três faltas, quando muito, por mês, o que conseguia na Escola Complementar.

Além de tudo, o atual sistema complicou a escrituração escolar, tornando-se confusa, em vez de se simples que devia ser, e clara.

O art. 13 do Regulamento foi feito para o regime de justificação de faltas no regime da Escola Complementar, em que as faltas eram consideradas por dias, e não por aulas. Interpretado da forma como está sendo posto em prática, dá lugar ao contra-senso de se admitir que um aluno passa ficar doente somente nas aulas de qualquer matéria, de Pedagogia, por exemplo, que nunca têm lugar em dias seguidos, podendo depois justificar as suas faltas com atestado médico. O resultado desta interpretação, é que temos tido casos de alunos que faltam sistematicamente em quase todas as aulas de uma determinada matéria durante o mês e têm direito de justificar suas faltas com atestado médico. (FAUSTINO, 1911, p. 6-7)

A introdução do novo modo de se anotar faltas gerou comportamentos interdependentes. Primeiro, os professores deparavam-se com as dificuldades decorrentes da mudança na estrutura curricular, isto é, a distribuição das matérias em cadeiras, daí a exigência de controle da presença do aluno em anotação de “falta fechada” em dia/mês e não conforme o horário e a matéria; portanto, reconheciam certo enfraquecimento de poder na relação entre professor e aluno. E segundo, o comportamento do aluno mudou, pois necessitava saber as faltas que podia cometer em cada matéria, assim, percebia que seu poder aumentava, passou a escolher quais matérias frequentaria mais ou menos para ser aprovado e, quando necessário, apresentaria um atestado médico.

Essa liberdade incomodava diretor e professores os quais propuseram o retorno ao modo de controlar faltas em uso na Escola Complementar, nas palavras de Honorato Faustino (1912, p. 14),

Pelo fato de não serem consideradas as faltas por dias, mas por aulas, as retiradas de alunos durante o dia têm atingindo tal frequência, que tem sido necessário proibi-los terminantemente para coibir um abuso resultante do regime adotado.

Para Honorato Faustino, a proibição foi o mecanismo encontrado para garantir a presença dos alunos, prática que representou, por conseguinte, o uso abusivo da força administrativa e docente na negação de direitos discentes, porém, tal proibição não foi de todo efetivada, como bem pode-se observar, em 1916:

Depois de termos adaptado vários expedientes para resolver esse problema, sem resultado apreciável, parece-nos que o melhor meio de resolver-se a questão seria o de cada vez que uma aluna deixasse de comparecer, a qualquer aula, fosse considerado como tendo faltado a todas as aulas do dia. Essa medida é fora de dúvida que poria termo a um abuso difícil de coibir, e que bastante prejudica a disciplina e boa ordem dos trabalhos escolares. (FAUSTINO, 1916, p. 36)

Em nome das boas maneiras escolares, Honorato Faustino propunha atribuir falta total para o dia letivo caso o aluno se ausentasse em uma aula/matéria, ou seja, diretor e professores tinham dificuldades para exercer suas fontes de poder na relação com os alunos, passando a arrogar um sistema autoritário de controlar o comportamento do alunado.

Na relação entre professor e aluno, outro inconveniente destacado pelo diretor Honorato Faustino dizia respeito ao método de cálculo da média geral para promoção de ano:

Outro ponto que merece estudo especial é o da inconveniência do método adotado atualmente de média geral para aprovação durante o ano. Desde o tempo das escolas complementares vem se observando que, quando um aluno consegue em certa época do ano o número de pontos necessários para se considerar aprovado, não mais estuda, chegando às vezes a entregar provas em branco, continuando se com a média geral já obtida, não se lhe dando zero no resto das provas. Ora, esse inconveniente, anualmente verificado, corrigir-se-ia facilmente tirando-se a média das notas de outubro, e fazendo-se depender o resultado final das notas de novembro por uma média entre os resultados de outubro e novembro. Isso faria com que o aluno não descuidasse o estudo até o fim do ano, pois a sua aprovação dependeria ainda das notas do último mês, ao contrário do que sucede atualmente, que o aluno às vezes no primeiro semestre já tem a certeza de sua aprovação, procurando desde então, todos os meios de eximir-se as provas e de fugir as lições. (FAUSTINO, 1916, p. 36-7)

Mais uma vez os alunos estabeleciam relações com os professores a partir do entendimento de seus direitos. Dessa maneira via-se concretizado um conflito entre a vontade do aluno de parar de estudar, pois já adquirira a média geral, e a determinação do professor de ministrar e avaliar o conteúdo previsto.

As evidências indicam que Honorato Faustino era adepto de mecanismos contra os chamados ‘abusos’ dos alunos, dentre os quais um referente à dificuldade de certificar se de fato o candidato possuía a idade mínima exigida. Pois, no seu modo de entender, havia abuso generalizado de ‘justificação’ e não de certidão de nascimento com o objetivo de comprovação de idade mínima de 14 anos por parte dos candidatos,

nas suas palavras,

O meio de corrigir esta grave inconveniência seria exigir a lei, que no caso de justificação viesse esta acompanhada de uma certidão negativa provando que não foram encontrados os assentamentos da idade do candidato no cartório civil onde deveriam estar registrados nos livros. (FAUSTINO, 1911, p. 7)

A alternativa era se exigir documentos registrados em cartórios, de outro modo, a legalidade, conforme ordenamento jurídico, acentuaria a impessoalidade nas relações.

Em seu relatório de 1916, no tópico “Reforma urgente nas escolas normais primárias”, Honorato Faustino explicitou outros inconvenientes, além daqueles já apresentados, com destaque para o exame de suficiência: para o diretor, era preciso suprimir o conteúdo de desenho, enquanto pré-requisito, pois no transcorrer do curso as aulas de desenho seriam suficientes para capacitar o futuro professor e, em contrapartida, o diretor demonstrava-se favorável à exigência de noções de francês, pois a experiência havia demonstrado que, por não possuírem conhecimentos iniciais de língua francesa, os alunos enfrentavam dificuldades nessa matéria. Ainda, Honorato Faustino apontava para a necessidade de uma ampliação do programa de Português considerado exíguo quanto à conjugação de verbos e noções de taxionomia.

Outro ponto de vista constante nos relatórios, referia-se ao período de férias do pessoal da Escola, veja-se:

Também não vemos razão em que se prejudique o pessoal da Escola em suas férias finais, com os trabalhos de exames de suficiência desde 5 de janeiro. Se os alunos têm direito de descanso de dois meses, e da mesma forma alunos e professores do Grupo-Modelo, com mais forte razão o pessoal docente e administrativo da Escola Normal precisa gozar, no fim do ano, e depois de um trabalho penoso, quer para transmissão de conhecimento, quer para a manutenção da disciplina, de um repouso de sua atividade fatigada, suficiente para o fim a que deveria ter sido naturalmente instituído. (FAUSTINO, 1911, p. 7)

Para resolver a insatisfação do pessoal da Escola sem causar prejuízo ao ensino, a solução era encerrar o período letivo até 15 de novembro, empregando-se o resto do mês em exames de suficiência aos candidatos para o ingresso na instituição, de modo que o período até ao final de janeiro seria destinado aos exames de segunda época.

Em 1916, Honorato Faustino propôs a supressão de exames orais durante os

exames de habilitação, pois, no seu entender, as provas escritas bastariam como critério de ingresso e, assim, o professor poderia “se refazer da fadiga intelectual sobrevinda fatalmente após um ano inteiro de trabalho exaustivo”.

Com a transformação da Complementar em Normal Primária, pode-se considerar que as dificuldades do trabalho pedagógico identificadas na formação de professores remetiam à exaustão do docente como consequência da redução do período de férias, modificações nos conteúdos dos exames de suficiência, e por fim, a percepção dos alunos no aumento de seu poder nas relações com os professores.

4.3 Matérias, “enciclopédia viva” e método intuitivo

Em 1900, o currículo do ensino na Escola Complementar era composto pelas seguintes matérias, segundo registro do diretor Antônio Alves Aranha:

- a. Educação Cívica, Português e Francês
- b. Noções de História e Geografia Geral
- c. História e Geografia do Brasil
- d. Aritmética e Elementos de Álgebra até equação de 2º grau inclusive
- e. Cosmografia, Noções de Geometria e Mecânica e Escrituração Mercantil
- f. Noções de Física, Química, História Natural e Higiene
- g. Economia Doméstica e Trabalhos Manuais
- h. Música, Desenho e Caligrafia
- i. Exercícios Ginásticos e Militares. (ARANHA, 1900, p. 3-4)

Este programa de ensino era desenvolvido por professores considerados por Antônio Alves Aranha como “enciclopédias vivas”, pois para cada ano do curso havia apenas um professor para lecionar todos os conteúdos das matérias, diferentemente da Normal da Capital em que as matérias eram agrupadas com um professor para cada uma delas. Entretanto, vale frisar que houve momentos nos quais a Escola Complementar contou com colaboradores e mestres para as matérias de Música, Ginástica, Caligrafia e Exercícios Militares.

O professor “enciclopédia viva” ensinava, ampliava e fortalecia o ensino racionalizado, ministrando os conteúdos conforme a ordem e a sequência dos saberes, expondo princípios gerais de cada ciência e os sentidos na formação da vida prática do homem civilizado. Esse tipo de professor, embora não dominasse plenamente os saberes, dominava o básico de cada ciência.

A fonte de poder inicial do professor “enciclopédia viva” residia na diplomação em estabelecimento do Estado, ou seja, legalmente um grupo profissional de normalistas se apropriou de um lugar social a partir do reconhecimento do seu domínio sobre um conjunto de saberes apreendidos na Normal da Capital, excluindo mestres autodidatas e os preceptores.

O grau de domínio do conjunto de saberes tornou-se fonte de poder do professor nas relações de interdependência não só com alunos, mas também com demais professores e pessoal do administrativo, isto é, com todos aqueles envolvidos em figurações para formar professores.

Na figuração sala de aula, o professor “enciclopédia viva” representava maior gradiente de poder na relação com os alunos que dependiam essencialmente dele para a apreensão de seus saberes e promoção escolar. Na relação com os demais professores, os graus de poder eram menos desequilibrados, supostamente os demais dominavam os conteúdos de saber em questão. E na relação com o diretor, o gradiente de poder do professor perdia a força apresentada nas demais relações, supostamente o diretor também deveria conhecer os conteúdos, pois a ele competia acompanhar e fiscalizar a execução dos programas de ensino.

As matérias ensinadas pelo professor vinculavam-se ao programa enciclopédico do curso Normal da Capital. Na Escola Complementar de Piracicaba, de um lado, o currículo representava avanços em termos científicos, por outro, carecia de vigor e reunia desordenadamente as matérias visando mais formação cultural geral, e, em decorrência, uma menor preparação prática dos alunos-mestres. A força na formação do complementarista deveria residir nos valores científicos atribuídos às matérias, de modo a formar professores com base nas ciências prestigiosas.

No entendimento de Monarcha (1999, p. 331), o currículo enciclopédico da Escola Normal era o conjunto de disciplinas instituído à época de Gabriel Prestes. Deputado Estadual, diplomado normalista e diretor da Escola Normal entre 1893 e 1898. Gabriel Prestes instituíra a chamada “ordenação enciclopédica” fundada na hierarquia das ciências de Augusto Comte.

De acordo com as formulações comtianas, há dois caminhos para a “ordenação enciclopédica” dos conhecimentos: ‘um ponto de vista dogmático’, que ordena as ciências de acordo com a dependência sucessiva, cada uma delas baseando-se na anterior e preparando a seguinte; e “um ponto de vista histórico”, que dispõe as ciências conforme a sua configuração no tempo, das mais antigas às mais

recentes. Ambos os caminhos são equivalentes em razão da identidade entre evolução individual e evolução coletiva. (MONARCHA, 1999, p. 149-150)

Os princípios científicos da educação positiva subsidiariam os professores em sala de aula na classificação das matérias conforme a natureza dos saberes a serem estudados. A chamada “lei dos três estados” – teológico, metafísico e positivo – colaboraria na orientação transferida ao aluno para concretizar sua concepção de humano, ou melhor, de sentir, pensar e agir. Assim, a imagem do professor e do aluno civilizado carregava um conjunto de comportamentos almejando subordinar os saberes à ordem científica, a ação à moral e o intelectual ao sentimento, alimentando a mudança de pensamento na direção da ilusão da liberdade do conhecer consciente na evolução da realidade social e política.

O fato é que no final do século XIX e no início do XX entrava em destaque a força da natureza humana para os estudos dos saberes mais simples aos mais complexos, das incertezas para as certezas, dos elementos relativos aos absolutos. Professores e alunos nas figurações de formação de complementaristas acreditavam no acesso à fonte do poder intelectual fundado no domínio das ciências de prestígio, distanciando, assim, o ensino das fontes de poder religiosas ou metafísicas escolásticas.

A formação complementarista conectava-se às fontes de poder dos saberes da Biologia, da Psicologia, das Línguas, da Física e das Práticas do Associativismo. Por meio dos saberes os indivíduos civilizavam-se crendo no progresso cognitivo para aprendizagem e na liberdade intelectual promovida pela educação equacionada pela realidade científica, social e política levada a ferro e a fogo pelos liberais republicanos e positivistas.

Aos alunos requisitavam-se o acesso ao poder da autonomia do trabalho intelectual e da observação sensível. Processualmente, nas figurações escolares, tal ação demandaria relações de poder menos autoritárias entre professores e alunos, haja vista o reconhecimento de que o aluno detinha certo poder intelectual que poderia conduzi-lo a comportamentos autônomos e auto-controlados conforme exigência da vida em sociedade. Pelas palavras de Antônio Caetano de Campos, diretor da Normal da Capital em 1899: “é indispensável acostumar o menino a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir por seu próprio esforço as verdades que lhe são necessárias. O mestre é um guia. Educar vem de **educere** – conduzir” (In RODRIGUES, 1930b, p. 242. Grifo no

original).

Os professores se apropriavam cada vez mais do método intuitivo ou ‘lições de coisas’⁷⁶, contrário à tradicional memorização, para disponibilizar dados sensíveis à observação concreta e à experimentação das coisas como procedimentos de aquisição de conhecimento científico e de educação racional e integral para as atividades úteis da vida prática.

O método de ensino intuitivo foi adotado desde a segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e brasileiras, circunscrevendo seu referencial teórico às formulações de Pestalozzi, Fröebel e Calkins e às influências determinantes da epistemologia do empirismo clássico de Bacon, Locke e Hume. O conhecer e o ensinar de forma intuitiva objetivava desvendar o mundo exterior por meio dos sentidos. Desse modo, a educação pode ser “entendida como um ato de civilização e emancipação humana, uma vez que a razão, adequadamente moldada, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica, espelhando o progresso obtido na compreensão do progresso do conhecimento” (VALDEMARIN, 2004, p. 35).

O método intuitivo potencializaria a relação entre o homem e o mundo exterior, implicando em que o aluno raciocinaria por si só ao usar sua força psíquica na apreensão das coisas sob seu campo de visão. Portanto, demandou-se a efetivação do método uma intervenção pedagógica destinada a orientar o ensino público, em especial na formação de professores.

Uma das lideranças da instrução pública, Caetano de Campos (In RODRIGUES, 1930b, p. 242), compreendia em 1899 que “os processos intuitivos são, pois, a base do ensino moderno. A Alemanha, a Suíça, a América do Norte têm aperfeiçoado estes processos com um entusiasmo que honra a civilização humana”. Dessas civilizações também veio a luz – o método intuitivo – adaptada ao ensino na última década do século XIX, assinalando a presença paulista na atualização da educação e dos métodos de ensino.

Com a Reforma de Antônio Caetano Campos em 1890, o método intuitivo deveria orientar o ensino público.

Os reformadores da instrução pública buscaram legitimar a ação centralizadora do Estado em matéria de organização didático-

⁷⁶ No Brasil *Manual de lições de coisas*, de autoria de Norman A. Calkins, traduzido por Rui Barbosa em 1886, influenciou a disseminação do método intuitivo. Algumas de suas proposições compuseram as reformas da instrução pública. Ver: Valdemarin (2004).

pedagógica. Método e programa deveriam ser seguidos, observados, cumprido. Ao determinar o método a ser utilizado, o Estado tentou impor uma forma de conceber a praticar o ensino primário. Buscou generalizar representações instituintes anunciadas como o pensamento pedagógico inovador e ideal para as necessidades da sociedade moderna. (SOUZA, 1998, p. 163)

No caso da formação de professores, particularmente no Regimento Interno das Escolas Complementares, os princípios do método intuitivo são identificados nos seguintes preceitos:

- a) O ensino das línguas deverá ser graduado, de modo que os usos lexicológicos e sintáticos sejam deduzidos da leitura e interpretação dos escritores de nota e aplicados em composições livres, de maneira a tornar fácil a lógica e sistematização gramatical.
- b) Nas demais disciplinas, bem como nas línguas, o ensino deverá ser encaminhado de modo que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos, os alunos assimilem o método que mais tarde deverão empregar quando professores. (Artigo 30 do regimento da Escola Normal)
- c) Fazer por meio de perguntas bem dirigidas e concatenadas, que o aluno descubra por si, bem compreenda ou o princípio ou a regra que quiser transmitir-lhe, evitando o ensino direto daquela que o aluno pode descobrir por si mesmo.
- d) Utilizar-se sempre que possa de objetos sensíveis, materiais ou pelo menos de sua imagem ou representação gráfica, todas as vezes que tiver de ministrar noções novas.
- e) Dirigir os exercícios de modo compatível com a idade, condições físicas e grau da inteligência dos alunos, tendendo sempre a desenvolver-lhes o bom senso pelo exercício do raciocínio, e o senso moral pela cultura dos bons sentimentos, de tal arte que as lições não só o instruem como também o eduquem formando-lhe o caráter. (Decreto n. 400, de 06 de novembro de 1896. Artigo 35)

Para conduzir o aluno à descoberta por si, o professor apoiava-se na graduação dos saberes, nas perguntas, nas coisas para provocar a sensibilidade e no estado orgânico/fisiológico e moral do aluno. Ao invés do ensino imbuído na memória da força de repetições quantas vezes fossem necessárias, cabia ao professor o poder de auxiliar no ensino estruturado na seleção prévia de fatos a serem coordenados, observados e explicados em sucessão lógica.

De outro modo, o propósito dos reformadores era a educação integral do homem – intelectual, física e moral – permitindo colocar em evolução e hierarquia o conhecimento e a vida social na perspectiva das ciências, especialmente a de Herbert Spencer e a de Augusto Comte. Os reformadores e professores adeptos do método intuitivo acreditavam na força educativa das ciências que revelaria as verdades,

formando o homem perfeito e o cidadão integral.

O professor era o responsável pela formação integral do complementarista, pelo ensino das ciências modificaria o hábito de decorar e, ao mesmo tempo, transmitiria transversalmente como ensinar pelo modo intuitivo. Com o ensino intuitivo, o professor assumia que o aluno educado e civilizado seria capaz de se autocontrolar nas escolhas e decisões presentes e futuras.

Contudo, havia dificuldades na concretização do método: requeria-se do professor a capacidade de relacionar o programa de ensino às necessidades dos alunos, uma vez que o recurso à memorização ainda fazia-se presente na prática dos professores e nos processos de ensino.

A concretização do método intuitivo também demandava materiais didáticos, fatores representativos de modernidade e de progresso na arte didática, tornando-se elemento significativo da cultura escolar do período. Todavia, a falta de materiais didáticos implicava em adaptação do método intuitivo que, por vezes, era praticado de modo apenas teórico e expositivo, como se nota nesse registro de Antônio Alves Aranha:

Não tendo poupado esforços para bem desempenhar-me da tarefa de que fui encarregado, mas afastado da Capital, atravessando um período de economias, nunca pude aproveitar e empregar convenientemente a totalidade das verbas destinadas a este estabelecimento. Grande parte de meus pedidos caíram sempre em exercícios findos. No primeiro ano de funcionamento desta Escola sobrou mais de dez contos, no segundo ano quase trinta contos e no terceiro ano ficou no tesouro grande parte da verba. Ante a necessidade de fazer economia era-me impossível dar completo guarnecimento material a esta Escola, cuja instalação e direção me foram confiadas. (ARANHA, 1900, p. 17)

A falta de material didático no dia-a-dia da instituição decorria da exiguidade financeira e também da distância da Capital do Estado. Com efeito, nos quatro primeiros anos da Escola Complementar, Antônio Alves Aranha encaminhou ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, ofícios solicitando materiais didáticos: esqueleto humano, modelo de órgãos humanos (ouvido, cabeça, olhos, mãos etc.) crânios de animais (gato, macaco, pato), aves empalhadas, vidros com exemplares de animais (cobra, rã, formiga, cupim, vespa, grilo, caramujo, aranha), esfera de 'Ptolomeu', coleções de mapas parietais e modelos de desenho, aparelhos de demonstração do duplo movimento da Terra e leis do choque dos corpos, compassos de

madeiras, esquadros graduados, tornos mecânicos, agulhas, linhas.

Nota-se, assim, o esforço em instrumentalizar o ensino das matérias, particularmente as de História Natural, Física e Química, ilustrar, estimular e aguçar a observação e a percepção, assinalando tal realidade certa precariedade na concretização de fato do novo método estabelecido pela legislação estadual.

A precariedade do ensino e as falhas na formação de professores foram, nos anos iniciais da República, objeto dos redatores da *Revista do Ensino*, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Para Catani (2003), embora o período estivesse sob o efeito da metáfora das luzes/sombras, os professores atuavam na ‘meia-luz’ e não sob a luminosidade propagandeada pelos reformadores.

Para minimizar os problemas advindos da formação de professores e do desenvolvimento da cultura escolar, os educadores responsáveis pela direção do ensino público paulista estimularam, guardadas as dificuldades orçamentárias, a criação de laboratórios, bibliotecas, museus escolares e propuseram novas reformas da instrução pública.

4.4 Programa do ensino normal primário

A transformação das escolas complementares em normais primárias reorganizou o elenco das matérias, como dito anteriormente, e essas foram distribuídas em cadeiras e disciplinas, como descrito no quadro seguinte:

1º Grupo Ciências e Línguas – Cadeiras
1ª. Português
2ª. Francês
3ª. Aritmética, Álgebra e Geometria
4ª. Geografia geral e do Brasil, História da Civilização e do Brasil
5ª. Noções de Física, Química e História Natural, com aplicações à Agricultura e à Zootecnia
6ª. Pedagogia e Educação Cívica
2º Grupo – Disciplinas
Música
Ginástica
Trabalhos Manuais
Caligrafia e Desenho

Quadro 12: Matérias do programa da Escola Normal Primária de Piracicaba.

Fonte: Relatórios do Diretor da Escola Normal Primária de Piracicaba (1911-1920).

Por consequência, reduziu-se, por assim dizer, a dimensão enciclopédica na formação de professores, pois foram retirados saberes como de Trigonometria, Mecânica, Escrituração Mercantil e Economia Política. O ensino ativera sob a responsabilidade de oito docentes passou a onze professores alocados em dois grupos⁷⁷.

No primeiro grupo de matérias, Ciências e Línguas ficaram a cargo de lentes catedráticos e, no segundo, as disciplinas eram ministradas por mestres contratados. Assim, tem-se o primeiro grupo representando a divisão e especialização do trabalho docente, e, o segundo, representando saberes estéticos e corporais necessários à formação ampliada do aluno-mestre.

As matérias eram hierarquizadas com níveis de interdependências, reservadas àqueles professores detentores de saber notórios. Segundo Antônio Viñao Frago (2008, p. 204-205), as disciplinas do currículo podem ser compreendidas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar e de espaços onde há interesses e atores, ações e estratégias.

Se, por um lado, o ordenamento em cadeiras fortaleceria o poder social do professor na relação com seus pares, por outro, na relação de poder com alunos, os professores viram a redução de sua autoridade única em sala de aula.

A introdução das cadeiras reduziu as desigualdades de poder, isso porque o nível de interdependência aumentou ao tornar mais complexas as relações entre os constituintes de cada figuração sala de aula. Melhor dizendo, os alunos dependiam de um número maior de professores e os professores dependiam da conduta disciplinar dos alunos.

A partir de 1911, diferentemente do “enciclopédia viva”, o docente lecionava em mais de um ano do curso conforme o número de aulas semanais. A partir do cumprimento do Regulamento das Escolas Normais Primárias do Estado de São Paulo, formulou-se o quadro abaixo:

⁷⁷ As matérias do ensino normal secundário eram distribuídas em 13 cadeiras e 10 disciplinas. Em comparação ao ensino normal primário observa-se no curso secundário a existência de saberes como o de Psicologia Experimental, Inglês, Escrituração Mercantil, Arte Culinária, Datilografia/Taquigrafia, Métodos e Processos de Ensino, Crítica de Pedagogia e Exercícios de Ensino. (Art. 1º. Lei nº 1.341, de 16 de dezembro de 1912.)

1º ano / Matérias	n. de aulas	2 ano / Matérias	n.
Português	3	Português	2
Francês	3	Francês	2
Aritmética	3	Aritmética	3
Geografia geral	3	Álgebra	2
Música	2	Geometria Plana com aplicação à medida	2
Trabalhos manuais	2	Geografia do Brasil	2
Ginástica	2	Pedagogia	3
Desenho	2	Música	2
Total	20	Trabalhos manuais	2
		Ginástica	2
		Desenho	2
		Total	24
3º. Ano / Matérias	n. de aulas	4º. Ano / Matérias	n.
Português	3	Português	2
Francês	3	Francês	2
Geometria no espaço	2	História do Brasil	3
História da civilização	2	História Natural aplicação à agricultura e à zootecnia	4
Noções Física e Química	3	Pedagogia e Educação Cívica	6
Pedagogia	3	Música	2
Música	2	Trabalhos manuais (masculino)	2
Trabalhos manuais	2	Economia doméstica (feminino)	2
Ginástica	2	Ginástica	2
Desenho	2	Desenho	2
Total	24	Total	25

Quadro 13: Matérias/Número de aulas semanais na Escola Normal Primária do Estado de São Paulo.

Fonte: Lei n. 1.311, de 02 de janeiro de 1911.

Nos quatro anos de curso normal primário, os alunos recebiam saberes das matérias Música, Ginástica, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Desenho, na proporção de 30% do número de aulas previsto no currículo do curso. Tais saberes supostamente refinariam o gosto estético e corporal do alunado.

Nesse currículo, à formação geral sobrepunha-se à formação específica profissionalizante, formação resumida na matéria Pedagogia ofertada a partir do segundo ano do curso e essa foi, sem dúvida, uma das inovações mais significativas em termos de formação docente em relação à formação do complementarista.

4.5 Prática de ensino, aprender a ser professor

Atento à necessidade de prática de ensino, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, José Pereira de Queiroz, baixou o Decreto n. 739, de 16 de

fevereiro de 1900, em cujo artigo 3º, § 2º constava:

Nas localidades em que funcionarem escolas complementares e não houver escolas-modelo, o Governo designará grupos escolares nelas estabelecidos, nos quais o regime e o método de ensino das escolas modelo do Estado já tenham sido adotados nos termos do artigo 57 do regulamento que baixou com o decreto sob n. 518, de 11 de Janeiro de 1898, para que neles seja feita e adquirida a prática, a que se refere o presente decreto.

Por sua vez, a direção da Escola Complementar de Piracicaba solicitava ao governo de Estado a permissão para utilizar os grupos escolares ‘Barão do Rio Branco’ e ‘Moraes Barros’ para a prática de ensino dos alunos-mestre do 3º e 4º ano, permissão essa advinda no ofício (s/n) de 21 de julho de 1900.

Para menor prejuízo, antes da autorização governamental, os alunos frequentavam o Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’ na condição de visitantes, seguindo as orientações do diretor, Antônio Alves Aranha: “na esperança de que um ato de justiça viesse melhorar o porte dos que em condições modestas obtiveram preparo real para o magistério” (ARANHA, 1900, p.8).

Com o Decreto supra, completava-se a organização do estabelecimento de Piracicaba que diplomou a primeira turma de professores em 1900, a saber,

Seção Masculina
1. Querubim Fernandes Sampaio
2. Joaquim da Silva Nunes
3. Joaquim Diniz
4. José Henrique de Menezes
5. José Martins de Toledo
Seção Feminina
1. Anna Cândida Couto
2. Anna Joaquina Bueno
3. Antonia de Azevedo
4. Avelina Ferreira da Cunha
5. Cândida Corrêa Borges
6. Carolina de Souza Costa
7. Domitila Silveira de Menezes
8. Eugenia da Silva
9. Maria Izabel da Silva
10. Olívia Bianco

Quadro 14: Primeiros Professores diplomados na Escola Complementar de Piracicaba, 1900.

Fonte: Aranha (1900).

Com a instalação da Normal Primária de Piracicaba no novo edifício inaugurado em 1917, as duas Escolas Modelos-Isoladas e um Grupo-Modelo foram anexados, facilitando a observação sobre a prática de ensino.

As instruções para prática de ensino dos normalistas, organizadas por, diretor na ocasião, Honorato Faustino e o lente de Pedagogia, tomaram como referência a Circular n. 1.650, de 6 de maio de 1911, expedida da Diretoria Geral da Instrução Pública, a qual estabelecia o número de aulas práticas no 2º e 3º ano em uma aula semanal, e no 4º, em quatro aulas semanais.

A prática de ensino resumia-se à aplicação das noções teóricas ministradas na 6ª Cadeira, Pedagogia e Educação Cívica, a cargo de Justino Marcondes Rangel, entre 1911 e 1918 – depois, nomeado diretor da Normal Primária de Botucatu; ainda em 1918, a vaga foi ocupada por Sinésio Rocha e, entre 1919 e 1920, por Teodorico de Oliveira. A 6ª Cadeira, com a Reforma ‘Sampaio Dória’, em 1921, passou a ser a 10ª Cadeira, Metodologia Didática (Prática Pedagógica), a cargo de Manoel Bergström Lourenço Filho, também ocupante da 9ª Cadeira, Psicologia e Pedagogia.

No Relatório de 1917, Honorato Faustino apresentou a prática de ensino remodelada e descrevendo-a como deveria ser realizada pelos professorandos, considerados na nova prática processual os níveis de ensino do curso primário preliminar e do curso normalista.⁷⁸

No 2º ano, o passo inicial organizava os praticantes em grupos, 12 alunos por mês, ou mais, a juízo do diretor, e conforme a ordem da inscrição na caderneta de chamada. Os praticantes, divididos nas seis classes do grupo escolar-modelo e escola isolada-modelo, formavam duplas para cada classe das seções femininas e masculinas.

Na prática pedagógica havia um preceito básico, a saber, a transmissão de conhecimento deveria partir do geral para o particular, tomando como referência a evolução do conhecimento proposta pelo método intuitivo.

A aula prática durava cinquenta minutos, na primeira metade da aula o professor da turma escolhia um conteúdo, no restante do tempo, o praticante repetia o conteúdo já exposto:

Após cada turma ter feito a sua prática, procurará, em casa resumir por escrito, cada aluno, o assunto de sua observação, apenas sobre o modo

⁷⁸ As orientações da prática de ensino da Escola Normal Primária de Piracicaba também foram descritas no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917, entre as páginas 230 e 234.

de ensinar esta ou aquela disciplina do curso preliminar, e sem referência aos professores das diversas classes.

Esses resumos deverão ser entregues ao lente de Pedagogia, a fim de que este os apresente à apreciação do Diretor da Escola, com quaisquer considerações que julgue necessárias tendentes ao melhor aproveitamento dos alunos. (FAUSTINO, 1917, p. 44-45).

Em termos éticos, o professorando praticante deveria fazer uso da ‘virtude do sigilo’ e reservar a imagem do regente da classe do curso preliminar. Os relatórios referentes à prática de ensino eram submetidos à apreciação do diretor, indicando assim o forte gradiente de poder do diretor.

O professor de Pedagogia, o diretor da Escola Normal e o auxiliar do grupo escolar-modelo detinham a prerrogativa de, sempre que possível, inspecionar as aulas de prática de ensino. Já os praticantes deveriam manter-se sempre em relação com os professores responsáveis de ministrar o ensino prático solicitando-lhes instruções.

No 3º ano, o praticante observava e ministrava aulas de matérias do currículo do ensino primário, a saber:

- a) No 3º ano a prática será particularizada a certas disciplinas de importância capital no ensino primário, e será feita no anfiteatro, com a presença do lente de Pedagogia, do Auxiliar do Grupo Modelo e do Diretor, sempre que possível.
- b) Para a primeira aula de prática determinará um professor ou professora do Grupo Modelo para dirigi-la, indicando com antecedência qual a disciplina a ser tratada. O respectivo professor levará a classe do Grupo Modelo para o anfiteatro, com todo material de ensino necessário. Perante os alunos, da seção feminina ou masculina, do terceiro ano do Curso Normal, dará uma aula de 25 minutos. Terminado a aula, será chamado, por sorteio, um praticante para repetir a mesma aula, podendo ser auxiliado pelo professor caso necessário.
- c) Para a segunda aula de prática será determinado um professor ou professora do segundo ano do Grupo Modelo para ministrar a mesma disciplina e seguir os mesmos procedimentos da primeira aula prática, agora em um nível de escolarização superior.
- d) A terceira e quarta aula prática seguirá as mesmas orientações anteriores, observando que serão direcionadas, respectivamente, ao terceiro e quarto ano do Grupo Modelo.
- e) Após a última aula prática do mês, os praticantes do terceiro ano apresentarão ao Professor de Pedagogia, para ser transmitido ao Diretor da Escola, um resumo de suas observações, em relação tão somente ao modo de processar ensino de uma mesma matéria nos quatro anos do curso primário, e sem referência alguma a professores.
- f) No mês seguinte, repetir-se-á o mesmo ciclo, em relação à outra matéria, começando por uma sala da Escola Modelo Isolada, em vez do 1º ano do Grupo Modelo. (FAUSTINO, 1917, p. 45).

O praticante tinha uma nota de aplicação, consoante o maior ou menor esforço manifestado no desempenho da incumbência. Não havia possibilidade de recusar a prática de ensino necessária ao bom êxito no magistério e em caso de recusa formal, sem motivos plausíveis, o praticante receberia a nota zero.

No 4º ano, prática de ensino era em aulas figuradas, ministradas quatro vezes por semana. Essa prática se diferenciava das anteriores, ao passo que a aula modelo era lecionada pelo lente de Pedagogia:

- a) Na primeira aula, o lente de Pedagogia levará para sala de aula dos praticantes uma pequena turma de alunos do Grupo Modelo – cinco ou seis no máximo – e figurará, perante a classe, uma aula sobre determinada disciplina de acordo com a orientação do seu ensino e dos princípios pedagógicos transmitidos em aulas teóricas.
- b) Na segunda aula, caso esteja determinada a processuação iniciada na primeira, serão chamados alguns alunos, pela sorte, para repetir a aula do professor, obtendo por isso as notas correspondentes a seu trabalho. Caso o professor julgue necessário empregar esta segunda aula, e mesmo até a terceira, na exposição prática que vai pondo em execução, poderá fazê-lo.
- c) Na terceira aula prática, haverá ainda chamada de alunos, para se dar nota. Depois desta aula, os praticantes resumirão, em casa, o que puderam apreender dos métodos expostos, apresentando os seus trabalhos escritos para que sejam examinados e comentados pelo professor na quarta aula prática da semana. (FAUSTINO, 1917, p.46)

No Relatório de 1919, Honorato Faustino apontava que o plano da prática de ensino era aperfeiçoado anualmente, considerando-se os problemas e as sugestões produzidos no dia-a-dia.

Uma das novidades dizia respeito à adoção de uma papeleta idealizada pelo médico-pedagogo italiano, Ugo Pizzoli, na qual o professor de Pedagogia registrava observações sobre o praticante, sobre o professor da classe e sobre os alunos que acompanhavam a prática do colega.⁷⁹ Parte dos trabalhos dos praticantes foi remetida a Oscar Thompson, diretor geral da Instrução Pública, para efeito de demonstração do êxito na formação dos professores.

Com a prática de ensino acima descrita, preparavam-se professores através de modelos de aulas observados, experimentados e reproduzidos em consonância com o método intuitivo ensinado em Pedagogia. Esse modo de aprender a ensinar, conforme

⁷⁹ Para dar nova orientação ao ensino de Psicologia Experimental, o Governo do Estado, em 1914, contratou o Prof. Dr. Ugo Pizzoli, da Universidade de Modena, na Itália. Pizzoli lecionou na Escola Normal Secundária da Capital, onde instalou o Laboratório de Psico-pedagogia, e ministrou curso para diretores e professores escolares. (ANUÁRIO, 1917, p. 212)

Teive (2008), resultava numa pedagogia do olhar, do aprender fazendo e do fazendo certo.

A prática de ensino na Escola Normal Primária de Piracicaba pode ser considerada, para além dos regulamentos legais, como inovadora no processo de ensinar a ser professor. Diretor e professores colocavam a prática de ensino em acordo com a realidade da dinâmica das figurações escolares. Na perspectiva de Julia (2001), pode-se dizer que foi uma espécie de inovação pedagógica que deixara de reproduzir as orientações externalistas.

Continuando com a perspectiva de o entendimento da efetivação das práticas e saberes escolares numa cultura escolar específica, o próximo capítulo discorrerá sobre inovações no que diz respeito ao cultivo das sensibilidades estéticas na formação do homem integral.

CAPÍTULO V

CULTIVO FÍSICO E ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM

Para além da racionalidade iluminista e da instrução elementar, na formação de professores fundava-se, também, a educação dos sentidos estéticos e corporais, evidente quando se observam os saberes curriculares relativos à formalização, sistematização e consolidação de matérias como Ginástica, Exercícios Militares, Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Canto Orfeônico. Matérias voltadas ao cultivo artístico e físico cujo objetivo consistia em levar os indivíduos a comportarem-se de maneira mais polida, completa e civilizada.

5.1 Educação física – “*mens sana in corpore sano*”

Nos relatórios dos diretores da Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba (1897-1921) observam-se, entre outros, registros sobre o ensino de exercícios ginásticos e militares, bem como jogos escolares, na formação de professores, ações pedagógicas representativas tanto das dificuldades quanto dos princípios norteadores da escolarização da educação física.

Para o ensino complementar, o Regulamento Interno conformado no Decreto n. 400 de 06 de novembro de 1896 denominava a Ginástica como uma matéria que previa aulas específicas ministradas por um professor designado pelo diretor da escola, isso sem prejuízo aos exercícios físicos orientados em classe pelos professores de cada ano. O programa da matéria de Ginástica consistia em formaturas diversas, tomar distâncias, formar cadeias, posições fundamentais, exercícios dos membros superiores e inferiores, ginástica de aparelhos com halteres, bastões, elásticos de tração, salto com vara, maçãs, barras paralelas, cavalo, escada horizontal e barra fixa. Já em Exercícios Militares, ensinava-se a condição de recruta, compreendendo desde a posição do soldado a pé firme até marchas e alinhamentos, continências, ordem estendida, colunas, mudança de direção, formatura de costado, cerrar/abrir distâncias, manejos de arma e exercícios simulados de fogo, e posições oficiais.

Os exercícios ginásticos e militares representavam também a educação dos sentidos corporais que agrupava duas esferas de intervenção: a primeira compreendendo o ensino de certos movimentos úteis, como a evoluções militares, e a segunda, o ensino

dos movimentos físicos para fortalecimento dos músculos, para os cuidados do corpo e para as diferentes sensibilidades.

No ano letivo de 1901, conforme os horários de aula apresentados por Antônio Alves Aranha, diretor da Escola Complementar de Piracicaba, os exercícios militares destinavam-se à seção masculina dos quatro anos de curso e eram realizados aos sábados entre 13h45 e 15h00, enquanto a seção feminina desenvolvia conteúdos de Trabalhos Manuais e de Economia Doméstica. Já as aulas de Ginástica, para ambos os sexos e em separado, eram ofertadas apenas para as turmas de 1º e 2º ano, respectivamente, às segundas e quintas-feiras, e às quartas-feiras e aos sábados, no entre 12h10 e 12h25.

Embora fossem previstos somente 15 minutos para cada uma das quatro sessões semanais de ginástica, o horário previsto indica uma significativa regulamentação da Ginástica na organização e distribuição do tempo escolar da formação de professores. A sua posição no quadro de horário revela uma representação do que dela se esperava como recurso recreativo, higiênico e relaxamento da fadiga intelectual⁸⁰.

Para Moreno *et al.* (2012), o tempo escolar destinado à Ginástica e à dimensão educação do corpo deve ser também considerado na complexidade do conjunto de disciplinas. Pois, diferentes práticas educativas acabaram incidindo no corpo e nas sensibilidades que tomam forma em diversificados tempos e espaços na formação de professores.

Por um lado, a introdução dos exercícios físicos no tempo escolar prescrito representava uma inovação voltada à educação integral – intelectual, moral e física – inspirada nos pressupostos de Herbert Spencer, autor de *Educação intelectual, moral e física*, obra propagada nos centros de ensino europeus e norte-americanos. Por outro lado, deve-se verificar as condições de concretização da Ginástica no tempo escolar.

Sobre o desenvolvimento da Ginástica e dos Exercícios Militares, o diretor Antônio Alves Aranha (1900, p. 4) relatou:

Este programa, que se executou nos quatro anos de existência desta Escola, com algum prejuízo para Ginástica e Exercícios Militares, que constaram apenas de movimentos em salas de aula por falta de uma casa apropriada a essas disciplinas, elas foram desenvolvidas por

⁸⁰ Conforme Vago (2002, p. 237), “a preocupação com a fadiga escolar afetou a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX”.

oito professores que constituídos em enciclopédias vivas, tiveram de lutar ensinando grande número de matérias não correlatas, em obediência às disposições regulamentares.

Nos primeiros anos de funcionamento da Escola a prática de Ginástica se resumia ao tempo destinado para tal atividade em sala de aula. Destaca-se ainda a inexistência na figuração de um mestre específico para ministrar a aula de Ginástica e quem a ministrava eram os professores “enciclopédias vivas”, obrigados a cumprir as atividades dentro da precariedade de espaço.

Desde 1900 reivindicava-se um lugar adequado para o complementarista desenvolver exercícios ginásticos, nas palavras de Antonio Alves Aranha (1900, p. 16):

Uma outra necessidade que listei por diversas vezes, ao conhecimento do Governo, é a de construir uma casa para Ginástica, e meus pedidos neste sentido não foram satisfeitos, continuando a Escola desprovida desse melhoramento, sem o qual o ensino de Ginástica sempre será gravemente prejudicado. No ano próximo passado fui encarregado de levantar a planta para essa construção e não sendo ela aceita veio aqui um engenheiro das obras públicas que tirou os dados para base do orçamento; mas até hoje não voltou aqui esse engenheiro e a verba destinada ao ginásio caiu em exercícios findos.

Havia, pois sim, uma preocupação com a distribuição e acomodação arquitetônica das aulas de Ginástica, bem como havia uma diferenciação entre a representação sobre o espaço sala de aula e o espaço ginásio.

Na sala de aula, o aluno seria conformado ao terreno da escrita, leitura, concentração, ou seja, do pensar, aprender a ensinar, do mobiliário escolar, como as carteiras *Chandler*, do tempo administrativamente construído e socialmente incorporado; enfim, conformado a um ambiente geométrico e culturalmente limitador de sua mobilidade corporal, porém produtivo em termos intelectuais.

O ginásio representaria a casa moderna geometricamente apropriada para o aluno se movimentar, desenvolver forças físicas, compensar cansaços intelectuais, divertir-se, sentir prazer, aprender hábitos higiênicos, desenvolver marchas militares e formar habilidades para orientar pela educação física os comportamentos de seus futuros alunos.

A relação entre a sala de aula e o ginásio representa uma distinção do que foi valorizado como eminentemente teórico e prático na cultura escolar da época.

Representa a distribuição e os usos dos espaços como lugares de aprendizagem, de socialização e de específicas funções na escola.

Em 1901 a existência de um ginásio foi cobrada novamente pela direção escolar, a saber,

Referente aos trabalhos manuais da secção masculina e ginástica, em ambas as secções, foram prejudicados por não se ter ainda boa instalações nas oficinas e por faltar uma casa apropriada aos exercícios de ginástica: só fizeram exercícios em sala de aula, o que é insuficiente em uma Escola Complementar [...] a escola sente-se prejudicada por falta desse ginásio, sem o qual não se compreende o que seja um estabelecimento de ensino. (ARANHA, 1901, p. 5 e 10).

Ter um ginásio para as complementaristas representava certo distanciamento da estrutura educacional do Império, atestando a existência da moderna educação republicana e a possibilidade de oferecer sólida formação aos alunos-mestres. Nesse sentido, o ginásio poderia ser utilizado como um terreno de aprendizagem pedagógica voltada à cultura do físico, visando a completar a educação integral.

A questão do ginásio foi solucionada provisoriamente, quando a instituição foi transformada em Normal Primária.

Atendendo a uma solicitação desta diretoria, foi construído um galpão de abrigo, apropriado ao mesmo tempo para os exercícios de ginástica. Graças a isso as aulas dessa **disciplina** funcionaram mais regularmente, não se temos verificado durante o ano inconvenientes que haviam quando os exercícios tinham lugar ao relento ou nas próprias classes. (FAUSTINO, 1914, p. 21. Grifo nosso)

Do excerto duas observações. A primeira diz respeito à noção de disciplina impressa no relatório de 1914. Na Reforma de Ensino de 1911, sob o decreto n. 2.025, que alterou a estrutura curricular das escolas normais paulistas, as matérias foram distribuídas em dois grupos, o de cadeiras de ciências e línguas e o de disciplinas que se organizavam como aulas específicas, como as de Ginástica, por exemplo. Já na Reforma de 1920, sob o decreto n. 1.750, as matérias do programa do curso normal foram distribuídas em cadeiras e em aulas; a Ginástica foi considerada como aula. Então do ponto de vista da legislação, no período estudado, não foi possível identificar a consolidação da Ginástica, no caso, como disciplina com *status* escolar equiparado às demais cátedras.

A segunda observação é que foi provisório o galpão de abrigo das aulas de Ginástica citado em 1914, isso porque estava em construção um novo prédio para a

Normal de Piracicaba, inaugurado em 1917 em estilo neoclássico e que constava um espaço para o ginásio.

A dificuldade do desenvolvimento da aula de Ginástica, no período da Escola Complementar à Normal Primária, não se resumia ao *status* diferenciado de disciplina e à falta de espaço apropriado, havia também a insuficiência de equipamentos para exercícios ginásticos.

Ao se analisar o livro de inventário geral da Escola Complementar de Piracicaba, identificam-se, na lista de materiais permanentes, apenas dois quadros de ginástica de J. P. Müller⁸¹. Já na pesquisa realizada no Arquivo Público do Estado de São Paulo encontrou-se um Ofício de 1915, emitido pelo diretor Honorato Faustino ao Dr. Altino Arantes, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, solicitando a quantia de 150\$000 para aquisição de uma “barra fixa transferível” para execução de exercícios físicos por parte dos alunos.

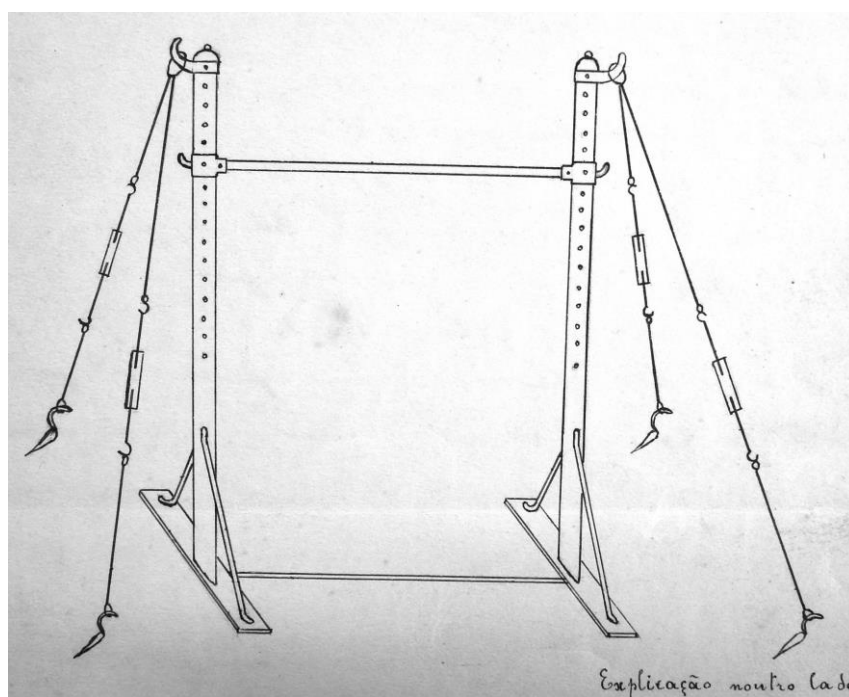


Figura 1: Equipamento de Ginástica - Barra Fixa Transferível.

Fonte: Ofício n. 253 de 2 de agosto de 1915. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Lata: 336. Ordem 6941.

⁸¹ A obra *O meu sistema*, de J. P. Müller, foi criticada pelo inspetor escolar F. N. Camargo Couto por valorizar a aplicação da ginástica racional na “parte fraca do organismo” de um indivíduo, para assim restabelecer a sua harmonia com os demais órgãos, isto é, a ginástica médica. Para Camargo, o desenvolvimento, por meio da ginástica científica e artística, deveria ser harmônico por completo e sem fins terapêuticos (SÃO PAULO, 1913).

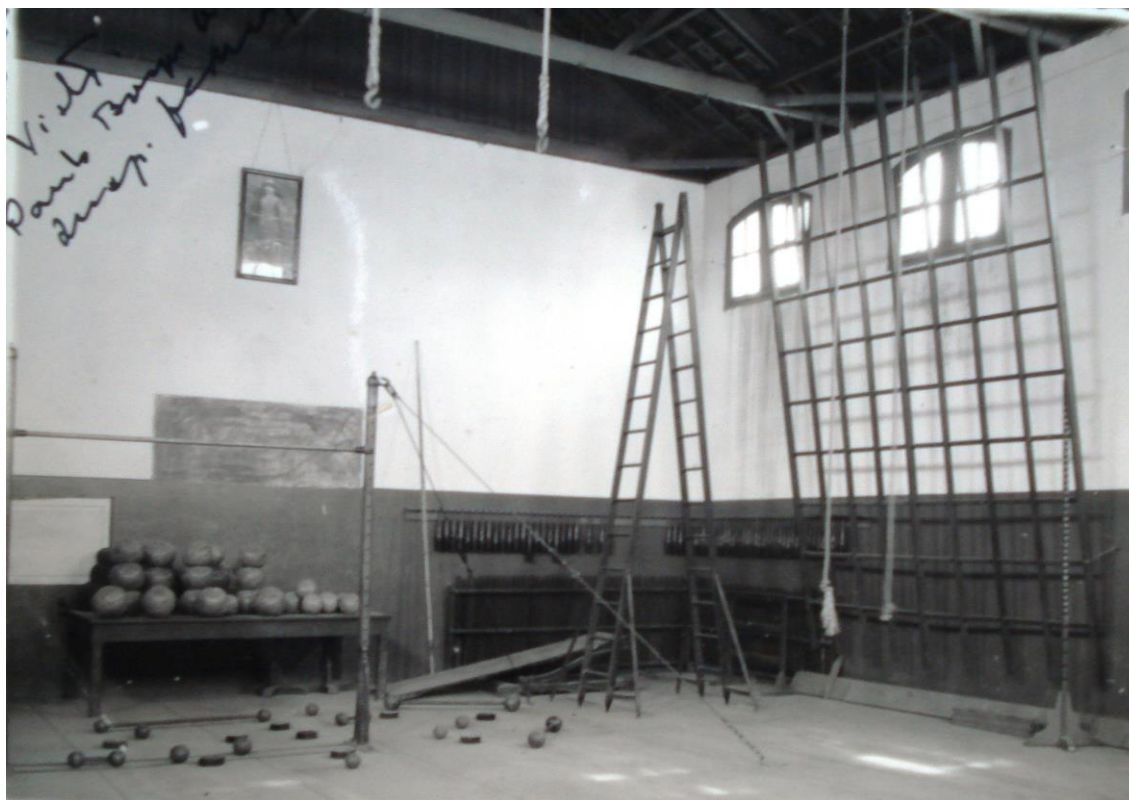


Figura 2: Galpão de Ginástica da Escola Normal de Piracicaba (s/d).

Fonte: Arquivo Escola Estadual 'Sud Mennucci'.

Na imagem do galpão de ginástica visualizam-se cobertura de telhas e sem forro de taboas, piso sem asperezas, janelas arejando o ambiente, um quadro representando um ginasta e equipamentos como barra fixa, halteres espalhados pelo piso, maçãs, bastões gímnicos enfileirados, escada, cordas suspensas, entre outros. Tratava-se de um espaço para receber pequenas turmas do ponto de vista higiênico, a Escola também dispunha de área aberta de recreio e de pátio para exercícios físicos, evoluções militares e jogos escolares (ver: figuras 3 e 4). O galpão representava a reserva de um espaço mais adequado na arquitetura e na organização da Escola Normal de Piracicaba, onde as pessoas formariam diferentes figurações escolares.

Observou-se, a partir do inventário de materiais para o ano de 1920, uma quantidade mais significativa de equipamentos no ginásio da Escola Normal Primária de Piracicaba instalada no novo prédio desde 1917. Sendo que a aquisição de equipamentos e a atenção redobrada às aulas de ginástica deram-se apenas com a transformação da Escola Complementar em Normal Primária.

Em termos legais, o diretor deveria organizar o curso de formação de professores disponibilizando para as seções masculina e feminina atividades de

ginástica pelo menos duas vezes por semana. A partir da Reforma de Ensino de 1911, a escola normalista deveria contratar professores específicos para o ensino de Ginástica, Trabalhos Manuais, Desenho e Música.

Em 1912, com a contratação de David Müller e em 1917 com a contratação da complementarista Olívia Bianco⁸² e da normalista Maria Ferraz de Toledo, os ensinamentos de exercícios físicos foram potencializados na Escola de Piracicaba. Até então, as aulas eram irregulares nas duas seções e ocorriam apenas no caso de professoras adidas assumirem o cargo, como foi a situação da Luintina Soares, Laura Martins de Mello e Aurora Camargo da Silva Rodrigues (FAUSTINO, 1912).

Os professores estimulavam os comportamentos dos alunos rumo ao cultivo do corpo saudável, harmônico e disciplinado, condizentes com o modo social de vida.

Ginástica e jogos escolares

A par do desenvolvimento intelectual, moral e cívico dos alunos, não nos temos descuidado da sua **Educação Física**. É assim que temos procurado desenvolver aqui uma ginástica racional e apropriada ao desenvolvimento harmônico das diversas partes do corpo ao mesmo tempo dando largo incremento aos diversos jogos escolares, cuidadosamente escolhidos, a fim de que possam não só despertar interesse como atingir o objetivo visado. (FAUSTINO, 1919, p. 21. Grifo nosso.)

Na virada da década de 1910 para a de 1920 registra-se que a representação da educação física enquanto uma dimensão da formação de professores passa ser cada vez mais presente. A professora Olívia Bianco, no artigo intitulado “Educação Physica”, publicado na *Revista de Educação*, 1921, também compreendia que a finalidade da educação física era promover o desenvolvimento harmônico e proporcional das capacidades humanas de maneira proveitosa, utilitária e eficiente para vida.

Para Bianco, a “educação física, no seu sentido absoluto, é o processo que tem por objetivo formar o homem típico”. Por isso, a professora fazia uma analogia entre o cultivo do corpo com o crescimento evolutivo:

No homem observam-se também as mesmas gradações de perfeição física. Em um dos extremos – deformidades horripilantes, em outro – beleza divina; entre os dois – escala de infinitas gradações. É da esfera da educação física, hoje arte de objetivos conscientes e já muito

⁸² Olívia Bianco diplomou-se professora, em 1900, junto com a primeira turma de formandos da Escola Complementar de Piracicaba. Foi professora adjunta do Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’, do Grupo Escolar ‘Moraes Barros’, do Grupo Escolar-Modelo Anexo e do Curso Complementar. (FAUSTINO, Honorato. **Livro de apontamento sobre o pessoal da Escola Normal de Piracicaba**. 1921b. p. 7)

distanciada do empirismo, encaminhar o ser humano para a sua perfeita organização somática, como a intelectual e moral preparam as qualidades de espírito e de caráter. (BIANCO, 1921, p. 110)

As gradações físico-corpóreas deveriam ser atingidas por aqueles considerados fisicamente inferiores, por isso, aquele em condição de inferioridade deveria se sujeitar mais ainda aos exercícios racional e cientificamente sistematizados, e tornar-se um tipo ideal.

Ao futuro professor recomendava-se que ele fosse sempre o primeiro a dar exemplo de inteireza física e de caráter em todos os atos de sua vida profissional. As questões de higiene e controle de saúde não deveriam ser descuidadas, como bem lembrava o diretor Honorato Faustino (1921, p. 9), em relatório:

Quanto à Educação Física:

Por outro lado não temos descuidado tudo quanto se refere à educação dos sentidos e a correção não só de seus erros fisicamente fisiológicos, como de seus desvios patológicos, na medida dos elementos de que podemos dispor.

Completando essa parte, temos procurado generalizar certas noções de higiene, pondo-as ao alcance da inteligência de crianças, de modo a habituá-las a saberem evitar alteração da saúde.

A saúde era a condição do bom funcionamento fisiológico e da necessidade física do corpo, caso contrário, o corpo doentio atrapalharia o desenvolvimento intelectual, psíquico e da alma, exigindo do educador nunca perder de vista “a inteireza da verdade contida no luminoso aforismo pedagógico – *mens sana in corpore sano*.” (FAUSTINO, 1921a, p. 9)

Na escola, a racionalidade física e higiênica proporcionada pelos exercícios regulados, objetivava prevenir e/ou eliminar junto aos alunos vícios possivelmente contraídos nas ruas e intervir na correção ortopédica. Portanto, tinha-se a expectativa de que a educação física também transformaria os comportamentos e costumes do futuro professor, o encarregado de colocar em circulação um modelo de cultura física saudável respaldada em conhecimentos escolarizados.

A educação física, disseminada aos normalistas em Piracicaba no início dos anos de 1920, procurava substituir a clássica coleção de exercícios musculares fastidiosos que não despertavam interesse e até eram prejudiciais aos alunos (BIANCO, 1921). O esforço físico desagradável, considerado um fardo, não poderia ter mais lugar

proeminente, desprezando o prazer e as tensões emocionais, pois pouco colaboraria na formação integral.

Nas figurações normalistas inseriam-se cada vez mais os princípios da educação física moderna com base na ginástica sueca, calistênica e nos jogos escolares, para desenvolver harmonicamente os músculos, órgãos e energias vitais, e fortalecer as forças internas para se relacionarem com o mundo exterior.⁸³

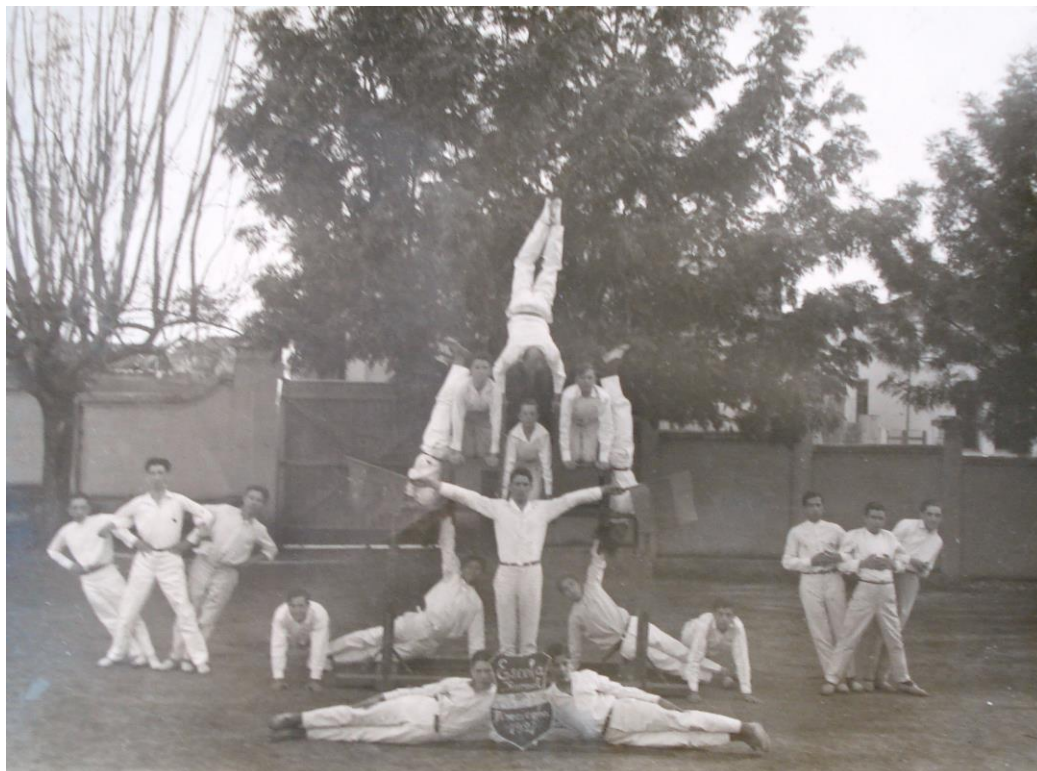


Figura 3: Normalistas de Piracicaba em formação gímica (s/d).
Fonte: Arquivo: Escola Estadual “Sud Mennucci”.

⁸³ Na *Revista de Ensino*, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, publicada entre 1902-1918, foram publicadas séries de artigos sobre ginástica racional, educação física e jogos escolares. Sobre Educação Física, ver também os estudos de Vago (2002); Soares (2004).

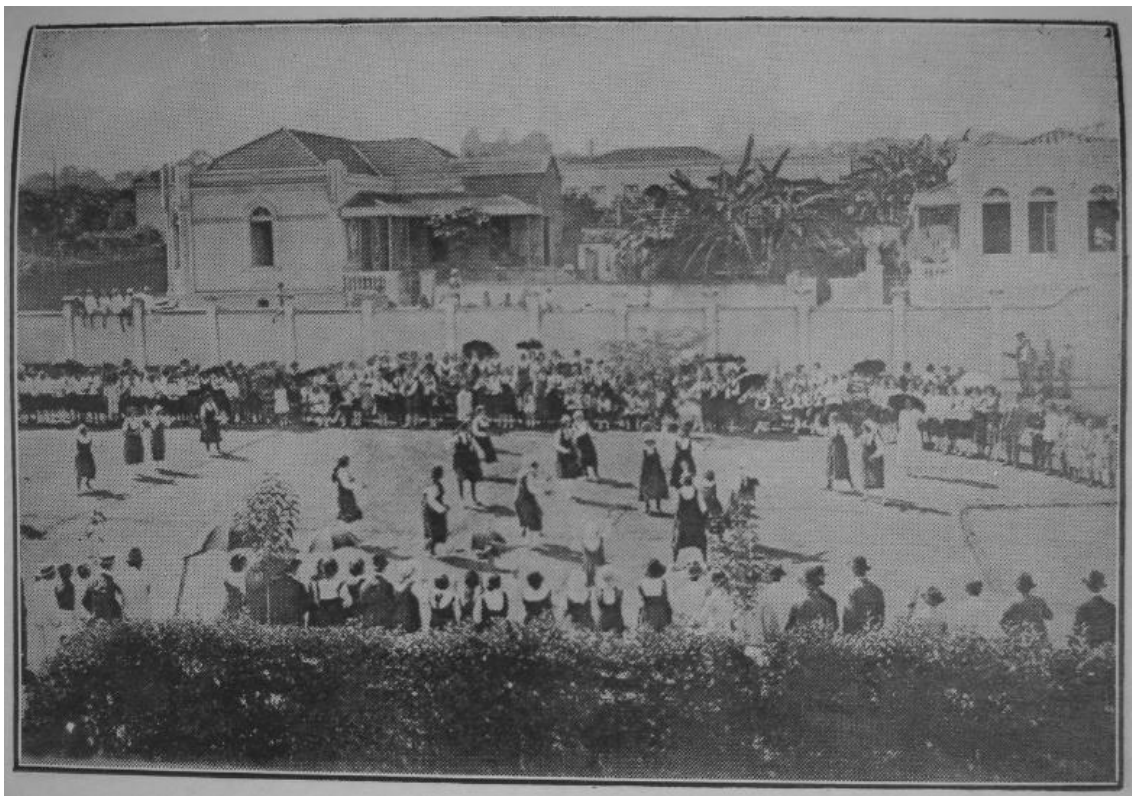


Figura 4: Jogo de “bola ao cesto” por ocasião da festa esportiva de 21 de abril, na Escola Normal de Piracicaba.

Fonte: *Revista de Educação*, 1921.

Os jogos ao ar livre, a ginástica moderna e outras práticas adquiriram na cultura escolar um caráter menos muscular. A educação física deveria ser uma dimensão do ensino que oportunizasse exercícios moderados ao organismo, intelecto, emoções e músculos. Os exercícios de velocidade, força, agilidade, equilíbrio, ritmo, corridas e saltos resultariam em elegância do movimento, muito mais ligado à boa saúde do que à fadiga dos músculos poderosos, como apontara a professora Bianco (1921, p. 111):

Os jogos escolares, assim considerados, promovem em todos uma intensa alegria e vivacidade, sendo férteis em benefícios, tanto físicos, como mentais e morais. Deles decorrem também consequências de sociabilidade e de camaradagem, iniciando-se as crianças em hábitos de amabilidade para com os competidores.

Encontrou-se nos jogos e exercícios gímnicos – alegres e belos – um modo a cultivar civilidade, polidez e sentimentos estéticos. A educação física potencializaria a formação do professor para a vida civil pública que exigia utilidade, civilidade e urbanidade.

A educação física fomentada na Normal de Piracicaba era também símbolo de nacionalismo ao preparar uma geração de juventude forte e sadia. Como atividade de preparação para os sérios misteres da vida humana, segundo Olívia Bianco (1921, p. 112), era reconhecida pelos benefícios “quer puramente individuais, quer sob o ponto de vista da coletividade, visando à melhoria da raça que traria como importantíssimo corolário o engrandecimento da nação”.

Destinada ao civismo, moralidade e patriotismo, a educação física promoveria bons valores colimando em comportamentos de coragem, respeito e cordialidade na esfera pública. Cada aluno teria o dever de se esforçar num trabalho constante de aperfeiçoamento harmônico do corpo, para cumprir seu destino individual e social.

Escolarizada, a educação física indicia a transmissão de representações e práticas sociais a serem internalizadas na forma de controle e autocontrole, as quais seriam produzidas nas relações de interdependência dos indivíduos constituintes das figurações escolares; assim demandaria a necessidade de não isolar as capacidades físicas das intelectuais e morais. Pois é na relação de interdependência entre ser intelectual e ser físico-motor que se compreende o indivíduo e a sua experiência social, como alerta a proposição de Elias (1994b, p. 37):

Numa palavra, há na totalidade do organismo humano duas áreas de funções diferentes, mas inteiramente interdependentes. Existem órgãos e funções que servem para manter e reproduzir constantemente o próprio organismo, e há órgãos e funções que servem às relações do organismo com outras partes do mundo e a sua auto-regulação nessas relações. Geralmente expressamos a diferença entre essas duas áreas de funções – de um modo excessivamente estático e substancializador – através da distinção entre “corpo” e “alma”. Aquilo a que nos referimos como “alma”, ou como pertinente à “psique”, não é outra coisa, na realidade, senão *a estrutura formada por essas funções relacionais*. (Grifo no original)

O ensino de educação física provocava um controle muito específico sobre o aluno, que não se restringia a mecanismos automáticos naturais, pois havia uma gama de regularidades biológicas e fisiológicas, como também havia as regularidades sócio-históricas e psíquicas exigidas. A formação integral do professor também dependia da ordem física e estética.

5.2 Educação dos sentimentos estéticos

A educação dos sentimentos estéticos compunha o currículo da Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba para fortalecer a formação integral.

Como complemento à educação integral que hoje se ministra nas escolas de nosso Estado, visando despertar o sentimento do belo, fundamento sobre o qual assenta em grande parte o trabalho da formação do caráter, pela educação das mais nobres faculdades humanas, tem-se também aqui procurado incrementar o ensino de Música e Trabalhos Manuais o mais possível. (FAUSTINO, 1919, p. 21)

A educação dos sentimentos estéticos remetia ao culto do belo para potencializar a formação do caráter, bom gosto e civilidade do aluno. Dirigia-se à sensibilidade artística, colaborava com o refinamento da educação integral ao aprimorar os órgãos dos sentidos: ouvir, ver, tocar e falar.

José Feliciano, no artigo “O ensino”, publicado na *Revista do Ensino* assim conceituou:

A educação estética deve abranger o conjunto de nossos meios de expressão pelos sons, formas e palavras, – que é som e forma combinados, a refletir o pensamento humano. Na educação estética é preciso que se *fale*, que se *cante* e se *modele*, por forma a revestir gracilmente, elegantemente nossos sentimentos, nossas idéias, nossas ações e atitudes. (1907, p. 15. Grifo no original)

Para Veiga (2007c), a educação estética, como tema da pedagogia iluminista, vislumbrava a constituição de indivíduos autônomos, plásticos e flexíveis, que valorizariam o acervo cultural e produziriam elementos de civilidade. No contexto da sociedade republicana brasileira:

[...] o despertar para a civilidade não se faria apenas com a abertura de escolas, mas com uma educação estética que envolvesse habilidades manuais, a educação das mulheres para o lar, o contato com literatura brasileira, os cantos, a dança, presentes no cotidiano das salas de aula, nas festas escolares, nas festas das cidades, bem como no estilo neoclássico das grandes edificações da escola e da cidade. (VEIGA, 2007c, p. 407)

No Estado de São Paulo, à época da Primeira República, o ensino do cultivo ao belo constou nos programas dos grupos escolares, escolas-modelo, escolas normais e ginásios. Sobre a Normal Primária de Piracicaba, o diretor Honorato Faustino (1920, p. 9) relatou:

Tem merecido sempre aqui, de há longos anos, especial cultivo o desenvolvimento do senso artístico entre os alunos de todos os cursos, não só como poderoso modificador dos sentimentos e aformoseador da alma, como por ser o criador, por assim dizer, de centros cerebrais, que presidem provavelmente à precisão e à segurança de certos atos, influenciando mais tarde mediatamente sobre toda a atividade humana.

Daí a importância das artes do desenho, da música, da modelagem, da declamação nas escolas, não sob o ponto de vista da educação moral, como também da intelectual.

Na formação de professores em Piracicaba, desde o programa da Escola Complementar, observa-se a presença de matérias voltadas para o senso artístico: Trabalhos Manuais, Música e Desenho.

Na matéria Trabalhos Manuais os meninos desenvolveriam práticas de modelagem, cartonagem, escultura, marcenaria e atividades com couro e argila. Em seção separada, as meninas praticariam crochê, tricô, bordados, tapeçaria, corte de costura (vestido, saia, roupinhas de criança, camisa de homens), pontos diferentes (bainha simples/aberta, ponto de cerrar/adiante/atrás), pontos de ornamento, flores (de papel, de lã, de pano). As aulas ofertavam explicações orais – sobre as ferramentas (formão, lima, serrote, torno, plainas etc.), madeiras, agulhas, tecidos, linhas, máquinas – e essencialmente atividades de manuseio dos utensílios e de produção de coisas moldadas, criadas e intuídas (SÃO PAULO, 1896).



Figura 5: Aula de trabalhos manuais, 1925. Escola Normal de Piracicaba e Anexas. Fonte: Arquivo da Escola Estadual “Sud Mennucci”.



Figura 6: Trabalhos manuais, seção feminina. Escola Normal de Piracicaba e Anexas.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual “Sud Mennucci”.

Como atividades pedagógicas, os trabalhos manuais interligavam a cultura escolar à vida prática. O candidato ao magistério primário deveria conhecer a importância dessas práticas tanto na concretização das lições teóricas quanto no aprimoramento da aprendizagem de determinadas matérias.

Os valores educativos dos trabalhos manuais também diziam respeito à educação da vontade para esforço pessoal e prático. Para Guilherme Kuhlmann, inspetor escolar da diretoria geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, fundamentado em Faria de Vasconcellos, as atividades manuais fortaleceriam os sentidos de atenção pelos graus do interesse, reflexão, aplicação, meditação, contenção e contemplação. Por essa razão, as escolas normais não deixariam a matéria sob a regência de “um operário qualquer, que, embora perito na arte, lhe desconhece, porém, o seu lado pedagógico e educativo” (in ANUÁRIO, 1915, p. xxxv).

O valor educativo dos trabalhos manuais resultaria no estímulo dos sentidos da observação e da intuição tornando a escola mais agradável. Segundo o inspetor escolar Aristides de Macedo, os professores adeptos do método intuitivo deveriam atentar para proposição de Fröebel: “o que a criança percebe intuitivamente deve também poder fazê-lo manualmente” (in ANUÁRIO, 1913, p. xlviii).

No que diz respeito aos benefícios para a vida útil, o inspetor escolar Antônio Morato de Carvalho compreendia que os trabalhos manuais, uma vez ensinados por professores cômicos, poderiam fazer com que as crianças levassem para o lar os rudimentos necessários ao início de uma profissão que, talvez algum dia, viessem a dela valer-se conforme as exigências de uma posição precária (in ANUÁRIO, 1910-1911, p. 139-140). Como se nota, havia um esforço de refinamento do sentimento estético dos escolares, particularmente dos mais pobres.

Em relação ao ensino de Desenho, os alunos aprenderiam na prática os seguintes conteúdos: a copiar formas simples e complexas, copiar animais, ornatos e arabescos, desenhar de memória e imaginação, visualizar desenhos com bases invertidas, estudar objetos do cotidiano doméstico, reproduzir objetos naturais com suas proporções, desenhar sólidos geométricos, estudar geometria linear e aérea, estudar sombra/luz/penumbra/reflexo, trabalhar com folhas/folhagens, bico de pena e aquarela.

O professor de desenho provocaria a sensibilidade do aluno para o belo sem desviar do caminho pelo qual deveria guiá-lo. Sobre este aspecto do ensino de Desenho, João Toledo, diretor da Escola Normal de Campinas, compreendia que no ensino normalista:

[...] a habilidade adquirida pelo futuro professor ser-lhe-á de grande proveito, quando tiver de encaminhar os primeiros passos dos meninos entregues ao seu cuidado. A preocupação essencial, porém, é a que deve voltar-se para face técnica que essa arte reveste nas aplicações pedagógicas, aspecto inteiramente descurado, e que, a meu ver, é a razão suprema de sua inclusão nos programas das Escolas Normais. Refiro-me à ilustração de lições feitas pelos mestres de crianças, a giz branco e de cor, no quadro-negro, para boa compreensão do objeto explicado. (TOLEDO, 1921, p. 124)

As aulas de Desenho não formariam artistas, caso algum trabalho tivesse forte expressão artística, seria produto do talento do aluno. Todavia, o diretor Honorato Faustino recordava as qualidades dos trabalhos realizados pelos alunos para atestar à diretoria geral da Instrução Pública o valor educativo da matéria Desenho, nas suas palavras:

Foi aqui que desabrocharam as vocações de Alípio Dutra, aluno diplomado pela Escola, depois da mesma, professor de desenho, e mais tarde pensionista do Estado; João Dutra, também aqui diplomado e atualmente mestre de desenho da Escola Normal Primária de Casa Branca. Matriculado presentemente no terceiro ano há o aluno Otávio Prates, verdadeira vocação que merece ser acoçoada pelos poderes competentes. Manifesta-se de uma rara habilidade para as artes

gráficas, em todos os gêneros, para o desenho, pintura, modelagem, caricatura, etc. Como amostra do talento desse aluno, envio a sua Secretaria algumas espécies de trabalhos feitos do natural. (FAUSTINO, 1913, p. 38).

No Relatório de 1920, o Diretor exaltava novamente os dons artísticos de João Dutra e de outros alunos:

Em virtude do incremento que tem tido aqui a educação artística, não são poucos os elementos que já estão sendo aproveitados em estabelecimentos de ensino, ou fazendo carreira. Basta para comprová-los que citemos João Dutra, cujo talento para a pintura começou a desabrochar nos bancos da antiga Escola Complementar de Piracicaba, e que há pouco realizou uma exposição em São Paulo. No serviço do recenseamento escolar prestou aqui relevantes serviços o menino Joaquim Franco de Toledo, no traçado de ótimos mapas das zonas em que foi dividido o Município. Há poucos dias ainda os jornais de Campinas teceram francos elogios ao menino Gerson Pompeu Pinheiro, do 4º ano do Grupo Modelo, e que naquela culta cidade realizou uma exposição de excelentes desenhos. (FAUSTINO, 1920, p. 10).

Alguns alunos de maior vocação tornaram-se professores de Desenho em escolas normais e, por vezes, receberam a condição de pensionista artístico do Estado⁸⁴. Por esses e outros motivos, um dos papéis das pessoas envolvidas nas figurações escolares era o de potencializar os talentos detectados e avançar na educação estética dos alunos.

Os irmãos Alípio e João Dutra compuseram uma figuração familiar de tradição no campo das belas-artes, sendo irmãos dos artistas Antônio de Pádua⁸⁵ e Archimedes Dutra. Todos eles filhos do pintor, escultor e musicista Joaquim Miguel Dutra e bisnetos do pintor, organista, ourives e liberal, Miguelzinho Dutra⁸⁶.

Destaca-se, o processo de descoberta e maturação de um talento artístico não é processo autônomo, acontecendo de modo isolado e natural, pelo contrário, o talento está conectado à sociedade, às instituições, à família e à sua própria existência social na relação com os outros. Na Escola Complementar e Normal Primária de

⁸⁴ O Estado de São Paulo mantinha, em centros artísticos da Europa, na qualidade de seus pensionistas ou subvencionados, moços paulistas vocacionados para pintura, escultura, música ou canto. (Decreto n. 2.234, de 22 de Abril de 1912).

⁸⁵ Antônio de Pádua Dutra (1906-1939), em 1923, diplomou-se pela Escola Normal de Piracicaba, colaborou na imprensa local, foi professor de desenho da Escola Normal de Casa Branca, figurou entre os soldados do Partido Constitucionalista. (MELO, 1954, p. 194).

⁸⁶ Miguel Arcanjo Benício de Assunção Dutra (1812-1875) desenhou e pintou projetos de (re)construção de igreja matriz para diversos municípios paulistas, entre eles: Itu, Piracicaba, São Paulo (Igrejas de Santa Tereza, Belém e Penha), Araras, Casa Branca, Porto Feliz, Limeira. (MENDES in KRÄHENBUHL, 1955, p. 115-126)

Piracicaba (e anexas), por intermédio do Desenho, alguns alunos revelaram o gosto pela arte.

O desenvolvimento dos sentimentos estéticos por meio de desenhos e trabalhos manuais tornaria os alunos mais ativos e atentos às formas, cores e representações artísticas. A educação para o belo requiritava a relação entre o plano racional e o sensível, assim poderia, em termos pedagógicos, aflorar as subjetividades, preparar o professor primário integralmente e formar o cidadão.

5.3 Música, canto orfeônico e os sons de civilidade sob a batuta dos irmãos Lozano

A Música fazia parte do bloco de matérias destinadas à educação dos sentimentos estéticos e foi a arte mais desejada, desenvolvida e de mais forte presença na formação dos professores em Piracicaba. Desde o primeiro diretor, Antônio Alves Aranha, nota-se um esforço para ofertar a matéria de Música; e não foi diferente sob a direção de Honorato Faustino, dado a sua dedicação ao culto das belas letras, à erudição musical, ao estudo de flauta e à escrita de cantos escolares.

No relatório de 1900, Antônio Alves Aranha mencionava a existência de um mestre contratado para o ensino de música. No ano de 1901, o Diretor contou com José Watzl para substituí-lo em tal ensino. Quando não havia colaboradores, as aulas de Música eram ministradas pelo professor de cada classe, sendo que, em virtude da inabilidade dos professores, muitas das vezes, o ensino de música era prejudicado.

A aula de Música estava prevista no quadro de horário do ensino complementar piracicabano. No 1º e 2º ano as aulas ocorriam três vezes por semana, com duração de 35 minutos, no 3º ano ocorria duas vezes por semana, com 40 minutos, no 4º ano era ofertada duas vezes por semana, com 35 minutos diários.

Para uso pedagógico, o diretor Antônio Alves Aranha solicitou providências à Diretoria Geral da Instrução Pública:

Tendo de ser arrematado em ato público, no dia 10 do corrente, diversos móveis, entre os quais se acha um piano que há muito tempo foi emprestado a esta Escola, venho pedir-vos autorização para arrematar este objeto, sem o qual ficará prejudicado o ensino de música. Foi avaliado por 1:300\$000, e como não [...] haverá muitos pretendentes é possível que com um pouco mais da avaliação se obtenha o que nessa Capital custa mais de 2:500\$000. Igualmente vos peço que, no caso de conceder esta autorização, determine o máximo do lance, certo de que a aquisição será muito boa. (Ofício s/n de 1 de maio de 1899).

Os agentes da Escola Complementar utilizavam um piano emprestado, demonstrando relação de parceria entre membros da escola e cidadãos locais. Por sua vez, o diretor, empenhado em fazer cumprir o programa e fomentar uma cultura, solicitava a aquisição do piano por meio de leilão.

O maestro Lázaro Rodrigues Lozano foi o primeiro professor de Música contratado para o ensino dos complementaristas, isso em 1904, a partir da indicação de Honorato Faustino.

Para exercer o cargo de professor de música desta Escola, tenho a honra de indicar o maestro Lázaro Rodrigues Lozano. É um cidadão aqui geralmente considerado pela excelência de seu caráter e pela sua circunspeção, e, além de uma longa prática de ensino de música, possui um preparo completo em harmonia, contraponto e execução, tendo obtido distinção no curso das aulas do conservatório de Madri. (Ofício n. 47, de 14 de janeiro de 1904).

Lázaro Rodrigues Lozano (1871-1951), espanhol da cidade de Tíjola, estudou regência, harmonia, piano e clarinete, aprofundou estudos no Real Conservatório Nacional de Música e de Declamação de Madri (GILIOLI, 2003). Ele já havia exercido o ensino na Escola Complementar, onde lecionou Desenho, a saber,

Como transparece, por seus atos, que o mesmo se empenha para formar professores hábeis, capazes de ministrar conhecimentos e noções mais indispensáveis à vista prática das classes populares, banindo tal ou qual superficialidade teórica prejudicial. Incumbe aos diretores empregarem o máximo critério na escolha do pessoal docente dos estabelecimentos que dirigem, procurando por este modo secundar as boas intenções e a ação benéfica do governo. (Ofício n. 47, de 14 de janeiro de 1904).

Considerando as referências de Lázaro Lozano e a demanda do ensino de Música, Honorato Faustino fundamentou indicação endereçada a José Cardoso de Almeida, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, o qual autorizou a contratação.

Com a contratação efetivada, era necessário assegurar condições de trabalho ao professor. A primeira ação proativa da direção foi solicitar ao governo de Estado a autorização para despender a quantia de cento e noventa mil réis para ampliar uma sala de aula destinada ao ensino de Música⁸⁷.

⁸⁷ Fonte: Ofício de n. 50, de 25 de janeiro de 1905, encaminhado à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Lázaro Lozano ensinava solfejo, canto coral e piano, participava de festas escolares e cívicas, apresentando os alunos em atividades musicais. Dessa maneira, ele estabeleceu relação de interdependência com os alunos para além da sala de aula e elevava o valor sociocultural da Instituição perante à sociedade piracicabana.

Lázaro Lozano escreveu manuais didáticos, dentre eles *Escola Nueva del Solfeo*, *Solfeo en las escuelas*, *Solfejos* e *Alvorada e Primavera*. Na *Revista do Ensino*, em 1911, foi publicada a música “Voai” de Lázaro Lozano, com letra de Honorato Faustino (GILIOLI, 2003). Embora parte dos seus manuais estivesse em espanhol, compôs o material de apoio pedagógico utilizado nas aulas.

Na Normal Primária de Piracicaba, Lázaro Lozano lecionou até o final de 1911, atuou como professor de Música na Escola Normal da Capital, em 1921. Em Piracicaba, Bellini Tavares de Lima assumiu a disciplina de Música conforme ato de 2 de fevereiro de 1912, mas, em maio de 1913, ele foi contratado para a Normal Primária de Casa Branca. Então assumiu essa função Celestino Guerra, o qual permaneceu até 1913. A dificuldade de reposição do mestre de música encerrou em 1914, nesse ano Fabiano Rodrigues Lozano, irmão de Lázaro, integrou o corpo docente.

Fabiano Lozano era adjunto do Grupo Escolar ‘Moraes Barros’, localizado no mesmo município, fora nomeado em comissão para reger as aulas de Música, tendo iniciado em abril de 1914.

Fabiano Rodrigues Lozano (1884, Tíjola – 1965, São Paulo) era espanhol naturalizado, iniciou a aprendizagem musical com a mãe pianista e seu irmão Lázaro. Em 1908, ele concluiu o curso do Real Conservatório e Declamação de Madri. Em Piracicaba, diplomou-se professor, em 1903, pela Escola Complementar, instituição onde lecionou até 1930; estudou Música no Colégio Piracicabano, onde chefiou o departamento de Música e fundou a Sociedade Amigos da Arte; criou a Orquestra do Teatro-Cinema de Piracicaba e a Orquestra Lozano (GILIOLI, 2003).⁸⁸

Em “A música nas escolas”, artigo na *Revista de Educação*, 1921, Fabiano Lozano, ao escrever sobre o gosto artístico, explicou que o ensino sob a sua regência visava aos “futuros moldadores de caráter”, isto é, professores primários.

⁸⁸ Fabiano Lozano foi autor de diversas obras na área de música, entre elas: “Teoria Musical” impressa nas oficinas do “O Estado de São Paulo”, 1921; “Alvorada. Cantos para coro infantil. 1a parte” publicada pela Biblioteca musical do Departamento Infantil da Rádio Sociedade Record, 4a ed., 1933; “Primavera. Cantos da juventude”. 1a parte. São Paulo: Ricordi, 4a ed., 1935; “Meu livro de solfejo” editado por Irmãos Vitale, 1954; “Alegria das escolas: primeiros passos no ensino natural de música”, publicada pela Ricordi Brasileira - Sociedade Anônima Editorial e Comercial, 1951.

Primeiramente, definia a Música como arte da beleza, luz, vida e esperança de civilidade, produtora de cultura universal que todos podiam compreender e sentir, por isso era importante conhecer a boa música que remetia às composições clássicas e de câmara, significava melodias, duos, trios, quartetos compostos com essencial estilo e matizes delicados, como dizia L. Lacal, inspirador de Fabiano Lozano.

Contudo, os homens nem sempre cultivavam tais gêneros, gostavam de ritmos populares como o folclore, tango, valsinhas, choro e outros sem valor artístico, vulgarizados pelas pequenas orquestras e bandas sem competência artística ou técnica, segundo Fabiano Lozano. Portanto, o desafio do professor de música era oportunizar o que tinha de mais elevado valor artístico:

O que Friedman notou nos lares, outros notam nas escolas, onde é preciso, é indispensável mesmo ensinar as crianças músicas boas, trechos de compositores clássicos, canções verdadeiramente populares, composições que, por sua elevada inspiração, como filhas do gênio, popularizaram-se no mundo todo, desafiando a moda e o tempo. É necessário ensinar o que realmente edifica.

Eis o problema a resolver em primeiro lugar, porquanto de sua solução depende a purificação do ambiente, indispensável para qualquer tentativa elevada. Para isso, muito podem contribuir as escolas normais, habilitando convenientemente seus alunos em solfejo e canto afim de que mais tarde, quando professores, possam eles desempenhar sem embaraço sua incumbência artística no magistério e saibam também conhecer, cultivar e prestigiar a boa música. (LOZANO, 1921, p. 121)

Ao futuro professor caberia a popularização da ‘boa’ música, pois era seu dever frente aos desafios socioculturais. Para tanto, tornava-se pertinente ter em vista que a educação artística do professorando e da criança não se improvisasse, era questão de tempo e estudo para transformar comportamentos ‘popularescos em civilizados’.

Fabiano Lozano reconhecia que a partir da música a mudança de comportamento, rumo a patamares mais elevados de civilidade, dar-se-ia a longo prazo: “há tanto escrito em música que para conhecermos somente o bom, como disse Schumann, precisaríamos viver cem vidas, e ainda seria pouco” (LOZANO, 1921, p. 22). Nessa dimensão, tornava-se imprescindível sempre preparar com dedicação o terreno artístico, para lançar em seu seio boa semente de civilidade, a música clássica.

Para civilizar o gosto artístico do aluno o ensino de Música não deveria ser como o proposto pelas *artinhas* de outrora – manuais típicos do período imperial que reuniam um amontoado de conhecimentos teóricos a serem assimilados e decorados, sugerindo o início da prática apenas depois que os aprendizes estudassem as partituras.

Para Fabiano Lozano (1921), os professores bem preparados eram aqueles cômicos que “o verdadeiro método de ensino deve ser essencialmente prático, preferindo-se aquele que simultaneamente com o ouvido, melhor eduque o gosto”.

A solução apresentada era deduzir a teoria da prática, exatamente a mesma proposta já postulada no *método analítico* de Gomes Cardim da década de 1910: ir do conhecido ao desconhecido, do oral ao escrito, do fácil ao difícil. No fundo, significava tornar o ensino fácil através da sedução, do envolvimento integrativo-afetivo, pois um cartesianismo excessivo não favoreceria o ambiente pedagógico e a eficiência no aprendizado, que se confirma nas palavras seguintes de Lozano: “*sob o véu da fantasia a nudez da realidade. Ensinemos deleitando*”. (GILIOLI, 2003, p. 132-133. Grifo no original).

Para o ensino de Música e Canto nas escolas normais e modelos, o método analítico-simbólico havia sido instituído como obrigatório pelo governo de Estado⁸⁹ que previa sua extensão paulatina aos demais cursos do aparelho escolar. Para Jardim (2003), a oficialização do método analítico representava a conquista do modelo pedagógico-científico defendido, inicialmente em 1903, pelo maestro e professor João Gomes Junior e, posteriormente, pelo professor Antônio Carlos Cardim.⁹⁰

João Gomes Júnior e Antônio Carlos Cardim, nas Escolas Normal e ‘Caetano de Campos’ de São Paulo, e Lázaro e Fabiano Lozano (com Honorato Faustino), na Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba, foram educadores responsáveis por boa parte da renovação pedagógica do ensino de Música nas escolas paulistas na Primeira República. Contudo, ressalta Gilioli (2003), a partir de 1930 esses homens foram varridos pela “onda Heitor Villa-Lobos” e, ainda hoje, relegados ao esquecimento ou posição secundária na memória do ensino musical brasileiro.

Destaca-se que o ensino de Música de forma pedagógica nas escolas públicas paulistas foi uma das propostas dos líderes republicanos para potencializar os costumes dos alunos. Em 1890, com a Reforma ‘Caetano de Campos’, observa-se no universo da formação de professores a inserção da matéria de Música no programa da Escola Normal da Capital e das escolas complementares no interior.

A responsabilidade dos cursos de formação de professores no ensino de Música aumentou mais ainda quando em 1904 o governo paulista estabeleceu⁹¹ que, para o ensino preliminar, os conteúdos de Música, Trabalhos Manuais, Ginástica e

⁸⁹ Lei n. 1.341, de 16 de dezembro de 1912.

⁹⁰ Sobre o método analítico para o ensino de música, ver Jardim (2003) e Gilioli (2003).

⁹¹ Art. 32. Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904.

Exercícios Militares fossem ministrados pelos próprios professores de cada sala e não mais por professores especiais contratados. Entretanto, os inspetores escolares, Antônio Morato de Carvalho (1910-1911) e José Carlos Dias (1913)⁹² relataram a falta de materiais e a dificuldade dos professores para o ensino de Música.

Nesse quesito, a Complementar e a Normal Primária de Piracicaba contaram com os ensinamentos dos irmãos Lozano. O trabalho no ensino de Música, desenvolvido por eles e por Honorato Faustino, deixava a figuração escolar piracicabana em situação privilegiada na relação com as demais do interior.

Na sociedade piracicabana a imagem de Fabiano Lozano era a de rigoroso, exigente, competente e erudito. Gilioli (2003) aponta que o professor recebera em 1921, da *Gazeta de Piracicaba*, a crítica de que desejava formar “pequenos maestros” com seu excessivo rigor e alto índice de reprovações. Em resposta, no *Jornal de Piracicaba*, Fabiano Lozano disse que seu esforço era para habilitar alunos ao magistério de acordo com os intentos do Governo, honrando, assim, o nome da Escola em que estudaram. Entre os pares que saíram em sua defesa por meio de artigos, ele era “tratado como o guardião da ‘elevação’ da cultura popularesca, como um civilizador dos costumes ‘selvagens’”, diz Gilioli (2003, p. 135).

Uma das ações significativas de Fabiano Lozano, que marcou a trajetória cultural e social da formação dos normalistas em Piracicaba, foi a criação do Orfeão Escolar em 1914.

⁹² Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1910-1911 e 1913.

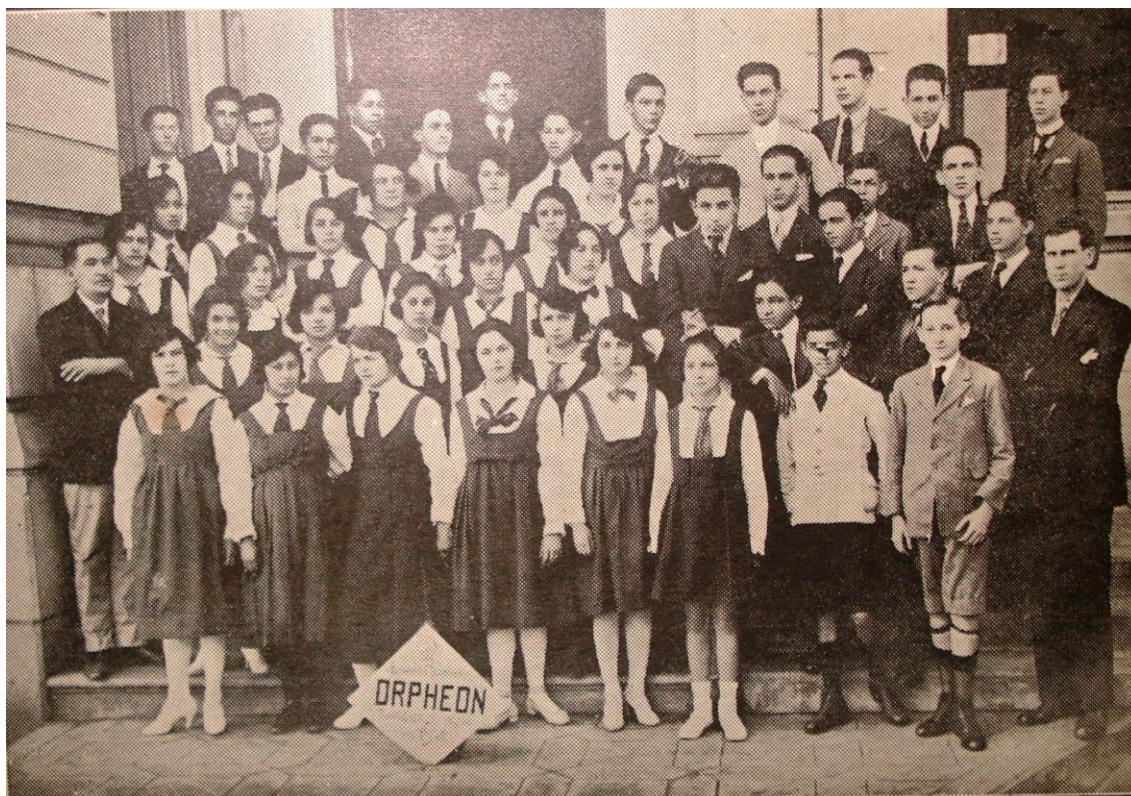


Figura 7: Orfeão da Escola Normal de Piracicaba.
Fonte: *Revista de Educação*, 1921.

Identifica-se à extrema direita e à frente com braços cruzados, o Fabiano Lozano, à extrema esquerda também com braços cruzados, Honorato Faustino. O grupo de alunos foi composto por aqueles de destaque no canto coral. As aulas de Canto Orfeônico eram mistas, colocando em relação de interdependência meninos e meninas, com ensaios fora do horário escolar.

A partir de 1917 as aulas de Música e os ensaios de Canto Orfeônico ganharam um espaço apropriado:

Desde a inauguração da Escola em seu novo edifício, além das aulas regulares de Música, mantemos em ensaios regulares um Orfeão constituído pelos alunos mais adiantados das diversas classes, para o canto em coro a duas, três e quatro vozes, de musicas escolhidas que não só eduquem o gosto, como também possam despertar os sentimentos patrióticos dos estudantes. (FAUSTINO, 1919, p. 21)

O Canto Orfeônico tinha por premissa educar o gosto artístico, apurar sentimentos cívico-patrióticos e civilizar costumes. Fazia-se uso dos Hinos Nacional e da Bandeira e de hinos escolares, de peças teatrais com “temas da proteção maternal da prole, como “Dorme filhinho” e “Junto ao berço”, do acolhimento da mãe-natureza aos

seus filhos, como, “Na roça”, “Ao cair da tarde”, “Saudade”, “Poder do amor”, “Quando ela passa”, e de diversões, “Festa no arraial” (GILIOLI, 2003, p. 141).

Honorato Faustino, considerando suas experiências musicais com o Canto Orfeônico escolar, reuniu suas composições publicando as obras *Repertório escolar* (1915), *Cantos escolares para orfeão a 3 e 4 vozes* (1928) e *Cantos escolares para orfeão a 2, 3 e 4 vozes* (1929). Na apresentação dessa última cartilha, o autor chama a atenção para as questões do ensino de Música:

Não descuidem os educadores do ensino de música às crianças que frequentam as nossas escolas, pois o mesmo, educando várias atividades cerebrais ao mesmo tempo, torna-se por esse fato um elemento de disciplina de primeira ordem. Além disso, a música amorfosea a alma infantil, despertando nela os bons sentimentos, auxiliando assim eficazmente o trabalho da educação moral.

Interessar-se, pois, pelo ensino dessa formosa arte, é esforçar-se pelo aperfeiçoamento de nossa roça, é prestar um serviço de patriotismo à nossa terra. (FAUSTINO, 1929, p. 3)

Na cartilha publicada em 1929, as composições de Honorato Faustino foram: “Alma pura”, “O dever”, “Canto de mãe”, “As crianças”, “O arrebol”, “O estudioso e o vadio”, “Quem não quer ser lobo...”, “Dor de dente”, “O cachorro”, “Homenagem roceira”, “Pirolim” e “A taquara”. As letras ensinavam a cantar a duas, três e quatro vozes e atentavam para os aspectos do quê ensinar, como o domínio da Língua Portuguesa, a sensibilidade estética, a disciplina escolar, os cuidados com o corpo, os deveres cívicos, as atividades cerebrais e afetivas e o respeito à natureza. Em 1922, o diretor Honorato Faustino relatou:

Continua a funcionar o Orfeão fundado nesta Escola muito antes de sua obrigatoriedade regulamentar, tendo-se em vista a sua importância como elemento de educação artística e anímica dos alunos, concorrendo para melhorar os sentimentos. O professor de música do estabelecimento, Fabiano Rodrigues Lozano, não tem esmorecido um momento sequer no trabalho de melhorar essa útil instituição. (1922, p. 37)

Em 1915, a Lei n. 1.490 instituiu o Orfeão de São Paulo e, em 1921, o Decreto n. 3.356 previa a obrigatoriedade do ensino de Música no nível primário, médio, complementar e normal. Contudo, o diretor Honorato Faustino exaltava que em Piracicaba já se desenvolvia há tempos, sob a batuta dos irmãos Lozano, o ensino de Música e Canto Orfeônico.

Os irmãos Lozano, Honorato Faustino, Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Junior e João Batista Julião compuseram o primeiro grupo de mentores do Canto Orfeônico escolar no Brasil (GILIOLI, 2003). Provavelmente por essa inauguração, em seus relatórios, o diretor Honorato Faustino não se cansava de dizer que há tempos funcionava o Orfeão da Escola Normal de Piracicaba, inclusive em 1920, afirmara ele: “das escolas normais do interior a de Piracicaba é a única que possui um Orfeão perfeitamente organizado e dirigido pelo professor de música da Escola” (FAUSTINO, 1920, p. 10).

O Orfeão da Escola Normal de Piracicaba apresentava números em datas comemorativas, festas de formatura, dias de conferências, festas escolares e em eventos a convite, a saber,

Por ocasião da última festa de formatura e da conferência realizada por essa Diretoria nesta localidade sobre a reforma do ensino, alguns dos números foram executados por uma parte desse Orfeão constituído por alunos e alunas que se diplomaram. [...] Os alunos em festas escolares, têm cantado coros, irrepreensivelmente com afinação impecável, dignos de serem ouvidos em qualquer meio culto. [...] Em agosto, em Campinas, teve o nosso Orfeão a mais cabal consagração, fazendo-se ouvir naquele meio culto, não lhe tendo regateado os campineiros os mais francos e entusiásticos aplausos. (FAUSTINO, 1922, p. 9 e 10)

Cabe destacar que em 1922 o Orfeão da Escola apresentou-se em duas audições levadas a efeito na cidade de São Paulo: uma no anfiteatro do Jardim da Infância, em visita de confraternização aos alunos e ao corpo docente da Escola Normal da Capital /‘Praça da República’, e outra, no Teatro Municipal, a convite da Sociedade de Cultura Artística. Sobre essas audições, Honorato Faustino, em relatório, transcreveu os elogios noticiados nos jornais e revistas da Capital e de Piracicaba:

Estado de São Paulo – “Foi um sucesso a execução de todo o programa, calorosamente aplaudido e bisado na proporção de metade do número das peças que o compunham. O recital excedeu, assim, a expectativa simpática com que se recebeu entre nós o afinado conjunto de estudantes”.

Jornal do Comércio – “Quando ainda há pouco tivemos a visita dos famosos coros abranianos – uma seleta e treinadíssima turma de cantores escolhidos – o sucesso social e artístico por eles alcançado foi tal que houve mister reforçar-se o policiamento do Teatro Municipal nos seus últimos espetáculos. Ora, domingo passado, perante a regular assistência que ocorreu ao Municipal, teve a platéia paulistana a satisfação de ouvir um conjunto de alunos da Escola Normal de Piracicaba, com apenas alguns meses de ensaios, sem o

cuidado de acurada seleção – como é possível num só estabelecimento – e certificar-se de que a diferença, cotejada com os acima aludidos, não era considerável”.

Diário Popular – “Interessante e patriótica a festa realizada pela Cultura Artística, com o concurso do Orfeão da Escola Normal de Piracicaba. Desde o Hino Nacional, com a letra de Duque Estrada, das vozes mistas e brancas dos poemas orquestrais, sem letra, até ao Hino à Bandeira, foi uma verdadeira surpresa para nós a precisão, a afinação de toda a massa coral. A festa que constituiu o 143º Sarau da Cultura, não podia deixar de ser mais auspiciosa”.

Ariel, Revista de cultura musical – “Do grupo coral da Praça da República já tivemos anterior ensejo de apreciar sua boa orientação artística e cuidadoso trabalho disciplinar, mas do grupo de Piracicaba a impressão foi de deliciosa surpresa e de supremo encanto”.

Gazeta de Piracicaba – “Aos alunos que compõem o Orfeão, bem como ao Dr. Honorato Faustino esforçado e proficiente diretor da nossa Escola, destas colunas enviamos nossos parabéns pelo bom êxito que a embaixada de arte e de amizade logrou alcançar na paulicéia”. (FAUSTINO, 1923, p. 51-52)

A presença e os feitos dos participantes do Orfeão piracicabano também foram elogiados pelo diretor geral da Instrução Pública, Guilherme Kühlmann, e pelo delegado regional de Ensino, Sud Mennucci:

Senhor Diretor da Escola Normal. Tenho o grande prazer de transcrever o ofício abaixo do Exmo. Sr. Diretor Geral da Instrução Pública, afim de que seja dado conhecimento de seu teor ao interessado: Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo, 12 de novembro de 1923, n. 5.446. Sr. Delegado Regional Piracicaba – Com satisfação determino-vos seja o professor Fabiano Lozano, da cadeira de Música da Escola Normal de Piracicaba, elogiado pelo brilhantismo com que o Orfeão sob sua direção se desempenhou na festa magnífica de confraternização realizada na Escola da Praça da República, no dia 10 do corrente. Deveis felicitar, em nome desta Diretoria o referido professor pela louvável dedicação que sempre pôs no desempenho das funções de seu cargo. Atenciosas saudações. Guilherme Kühlmann. – Cumprindo, como faço, a ordem acima, que é justo e merecido remate à obra que o professor Fabiano Lozano vem, de há muito, desenvolvendo nesse modelar estabelecimento de ensino, é me grato, por minha vez, que o presente ofício seja lido, hoje, em todas as classes dessa Escola, afim de que os alunos também gozem do belo triunfo que alcançaram. Sud Mennucci, Delegado Regional de Ensino. Ao Ilmo. Senhor Professor Dr. Honorato Faustino de Oliveira, D.D. Diretor da Escola Normal desta cidade. (FAUSTINO, 1923, p. 52)

Era notável o reconhecimento das pessoas envolvidas com a figuração do Orfeão da Escola Normal de Piracicaba e frequentes os convites para apresentações

artísticas em diversas ocasiões. Com o ensino de Música, potencializava-se a formação de professores para a disciplina e a música tornou-se um referencial civilizatório para amenizar os comportamentos rudes do povo, suavizar as relações entre professores e alunos, cultivar os sentimentos patrióticos e produzir novos costumes: pelos prazeres ‘inocentes’ da música civilizavam-se em nome da ‘boa’ sociedade.

CAPÍTULO VI

COSTUMES ESCOLARES E A ‘BOA’ SOCIEDADE: ENTRE FESTAS E ASSOCIAÇÕES

As festas como elemento da cultura escolar têm sentido representacional, prático, simbólico e ritualístico na organização do ensino e das formas de governos políticos⁹³. As associações de escolares orientadas por professores também colaboraram na produção de costumes considerados nobres.

Para avançar na compreensão dos eventos promovidos pelos indivíduos na Escola Complementar e Normal Primária de Piracicaba, elegeu-se para discussão a difusão de atividades culturais, literárias, gímnicas, artísticas e cívicas capazes de potencializar os costumes dos alunos, escola e sociedade.

6.1 Festas socioculturais: diplomação e irradiação dos gostos nobres

Em Piracicaba foram realizadas festas para exaltar o poder sociocultural das pessoas constituintes da figuração voltada à formação de professores. Os festejos ocorriam em ocasiões diversas: solenidades de formatura, encerramento do período letivo, aniversário da instituição e exposições de trabalhos escolares.

Os encerramentos do período letivo e as formaturas receberam maiores destaques nos relatórios anuais dos diretores. Considerados eventos de caráter oficial, reuniam alunos, professores, familiares, autoridades de ensino, políticos e pessoas do escol da sociedade, como se nota no trecho escrito pelo diretor Honorato Faustino (1914, p. 24):

O primeiro semestre letivo foi encerrado com uma festa esportiva e artística, para a que foi confeccionado um programa adequado de ginástica, de música, representando-se também algumas peças escolares ao ar livre. [...] O segundo semestre foi encerrado com a solenidade de formatura dos professorandos de 1914, que teve lugar à noite no salão de honra. O desempenho da parte musical e literária foi magnífico, e afim de que Vossa Excelência possa fazer ideia de seu valor artístico, junto um programa da festa. A concorrência foi enorme, e constituída do escol piracicabano.

⁹³ Sobre as festas escolares, ver: Souza (1998); Camargo (2000); Simões (2005); Frankfurt (2006); Cândido (2007).

Os eventos demarcavam o ciclo das atividades pedagógicas, primeiro e segundo semestres, e objetivavam sensibilizar o aluno para o resultado de seu trabalho escolar. Emergia a representação de que, embora a escola fosse um lugar dos saberes científicos, ela despertava prazer, alegria e culto ao belo, provocando diferentes emoções e sensibilidades a serem vivenciadas e compartilhadas em específicas figurações.

Nas festas os indivíduos celebravam a cultura com glamour e distinção social em nome do pedagógico, da escola e da ‘boa’ sociedade. Comumente, a programação dos rituais de encerramento letivo e formatura era integrada por uma mesa diretora do cerimonial, execução dos hinos Nacional, da Escola e outros, discursos/palestras de autoridades de ensino e/ou políticas, concertos musicais, encenações teatrais, recitação literária, exercícios ginástico-militares, premiações de alunos com melhores notas, diplomação dos professorandos.

O que dava a tais atos um sentido glamoroso, formal e civilizatório era a importância que os envolvidos atribuíam aos participantes produtores do espetáculo, a posição de poder relativa de cada um e o significado qualitativo atribuído às práticas culturais escolares. Os produtores do espetáculo, autoridades, diretor, professores, alunos e plateia representavam a distribuição funcional de poder numa hierarquia da figuração social.

Em primeiro ato, as atenções voltavam-se às autoridades do campo educacional e político, secretários de Estado, diretor geral de ensino, inspetor escolar, diretores escolares, prefeito, vereadores, deputados, senadores, outros, os quais por meio de discursos eloquentes enalteciam o cerimonial, serviços prestados pelo governo para progresso da instrução do povo e desafios cívicos dos novos professores para civilização das crianças.

As ilustres autoridades recebiam do diretor, todos os anos, convite dos encerramentos do período letivo; era de praxe a presença delas potencializando as festas escolares como fonte de poder, isso porque a Escola de Piracicaba voltava-se à formação de professores – os futuros agentes civilizadores das crianças. Quando, por exemplo, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior ou o Diretor Geral da Instrução não podia comparecer, a representação maior cabia ao Inspetor Escolar, como pontua Honorato Faustino no seguinte trecho:

O programa foi magnificamente executado, e tivemos a honra de ver abrilhantada a festa com a presença do Inspetor Escolar Mariano de Oliveira, que veio especialmente para na mesma representar esse Secretariado e a Diretoria Geral de Ensino Público. (FAUSTINO, 1915, p. 29)

Em Piracicaba, os ritos e festas escolares serviam de palco para exaltação e glorificação das autoridades políticas e prestígio social das elites locais. A Escola Complementar e Normal ganhavam destaques na imprensa piracicabana, particularmente quando autoridades e membros das elites valorizavam os cerimoniais, quer fosse pela presença, quer recebendo alguma homenagem dos dirigentes de estabelecimentos de ensino (SIMÕES, 2005).

Sendo os eventos figurações de poder e de prestígio sociocultural para assegurar a boa imagem do ensino e feitos do governo republicano, o diretor da Escola Normal ocupava o lugar de reconhecido *status* na figuração social. A sua fonte de poder consistia na articulação das relações de interdependências entre os produtores do espetáculo e, evidentemente, na regência do evento no grande dia.

No caso de Honorato Faustino, signatário de belas letras e de cantos escolares, a sua fonte de poder fundava-se também na produção de conteúdos artísticos. O seu poder cultural e dedicação à formação de professores eram reconhecidos pela imprensa local, a saber,

Jornal de Piracicaba – [...] “Já 23 turmas de professores têm saído dessa Escola, a qual, depois de passar sob a orientação de vários professores, digo vários diretores, se acha hoje dirigida por esse pedagogo de rara cultura e devotamento à causa do ensino, que é o ilustre professor Honorato Faustino de Oliveira. O professor Faustino de Oliveira se acha à frente deste estabelecimento já há 20 anos, desde os tempos da antiga Escola Complementar, e conta atualmente, auxiliando-o na sua direção, segura e inteligente, um corpo docente verdadeiramente notável, onde figuram nomes de grande e justo relevo no magistério de São Paulo”. (in FAUSTINO, 1923, p.56)

O corpo de professores foi fundamental para a irradiação da ‘boa’ cultura nas festas escolares. Tinham lugar de destaque nos atos cerimoniais, principalmente, naqueles de conteúdo artístico, cênico, literário, cívico e gímnico/militar. Conforme a festa e conteúdo programático, o nome de determinado professor era reconhecido e elogiado nos relatórios do diretor:

[...] verificou-se notável concorrência a este festival, que teve um belo desempenho por parte dos alunos da Escola, sob a direção dos hábeis

professores David Müller e Fabiano Rodrigues Lozano, respectivamente de Ginástica e de Música desta Escola. (FAUSTINO, 1914, p. 24)

Ainda, nomes de professores estampavam capas de programas.

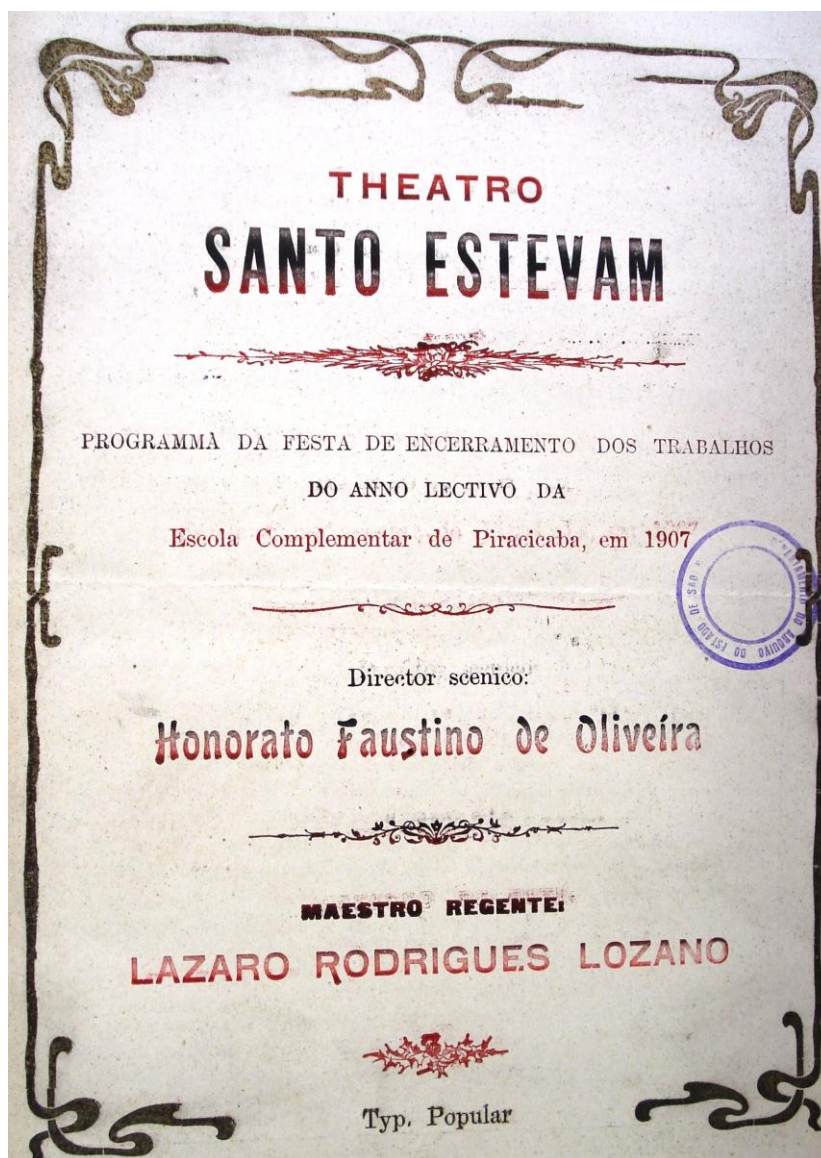


Figura 8: Capa do programa artístico da festa de encerramento letivo da Escola Complementar, 1907.

Fonte: Ofício n. 298, de 20 de novembro de 1907.

O maestro-professor Lázaro Lozano e o diretor Honorato Faustino foram os mentores da organização e execução do programa artístico das festividades de 1907. Tal constatação indica que, além de produtores, os professores correspondiam a atrações de espetáculos da cultura escolar.

A fonte de poder dos professores não se resumia às relações de orientação de alunos nos treinos e ensaios de canto coral, encenação teatral, atividades gímnicas e confecção de artes manuais, desenvolviam trabalhos de própria autoria, contos, poesias, cantos orfeônicos, arranjos, partituras, peças teatrais, bem como, traduziam e adaptavam conteúdos artísticos de alta cultura para o contexto escolar. Veja-se, por exemplo, a autoria de Honorato Faustino e Lázaro Lozano nos números 3, 8 e 10a do programa artístico para o ano de 1906.



Figura 9: Conteúdo do Programa Artístico da Festa de Encerramento Letivo da Escola Complementar, 1906.

Fonte: Officio n. 213, de 21 de novembro de 1906.⁹⁴

⁹⁴ No programa artístico para 1907, constam óperas cômicas em dois atos traduzidas do espanhol e adaptadas por Honorato Faustino e Lázaro Lozano, a saber: *O talento e virtude*, letras de Rafael Maria

A programação artística demandava relações de interdependências entre diferentes níveis. No encarte do programa de 1907, 21 músicos compunham, entre profissionais e amadores, a orquestra regida por Lázaro Lozano. Já para o desempenho cênico e canto foram necessários 88 alunos dirigidos por Honorato Faustino. Na programação e execução dos eventos, indivíduos ligavam-se pela harmonia musical, arte e vozes, além dos saberes docentes e discentes e progresso da instrução pública.

Os conteúdos artísticos abrangiam óperas, operetas, canto coral, peças de teatro (monólogo e coletivas), valsas, sinfonia da orquestra, marchas e hinos. Os conteúdos eram de gênero plural, com prevalência dos de alta cultura, pois era necessário estimular a recepção estética da cultura elevada e assinalar o poder da figurações escolares na produção de costumes nobres.

Sobre o reconhecimento das festas da Escola Normal como práticas de alta distinção cultural no contexto da cidade, um jornal local registrou:

Gazeta de Piracicaba – “As festas de formatura na Escola Normal desta cidade revestem-se todos os anos, da mais alta distinção, refletindo mesmo um dos índices de cultura da cidade. Piracicaba intelectual e as sua figuras de mais alto relevo, concorrem, todos os anos, para o grande fulgor das festas tradicionais do estabelecimento dirigido tão superiormente pelo provecto educador Dr. Honorato Faustino”. (in FAUSTINO, 1923, p. 56)

A figuração festiva ajuizava os sentimentos da imprensa e da sociedade a respeito da educação dos futuros professores. Um sintoma de positividade era seu nível de procura por parte daqueles mais ‘cultos’ da cidade e, para atestar o sucesso desses eventos, Honorato Faustino registrava nos relatórios a concorrência por um lugar nas festas escolares.

Como o salão de honra da Escola ficara pequeno para atender a demanda sociocultural, a alternativa foi transferir as solenidades para um espaço de maior capacidade e que simbolizasse o espírito da ‘boa’ cultura da cidade, no caso o Teatro Santo Estevam, a saber,

Atendendo-se à concorrência extraordinária que tem tido as festas de encerramento e de entrega de diplomas nestes últimos anos, não comportando o salão de honra o número de pessoas que ocorrem a

estes festejos, teve lugar este ano a solenidade de formatura no Teatro Santo Estevam. (FAUSTINO, 1915, p. 29)

O Teatro Santo Estevam, construído em 1870, estilo arquitetônico neoclássico, simbolizava um templo de civilidade, nele a ‘boa’ sociedade fruía emoções não experimentadas na vida ordinária⁹⁵, entendendo-se, pois, que a união entre teatro e espetáculos da cultura escolar despertava, possivelmente, sentimentos estéticos.

As pessoas tornavam-se dependentes da produção dos costumes escolares, precisamente dependiam do padrão cultural do diretor e dos professores. Os préstimos dos professores de música, notadamente os irmãos Lozano, eram imprescindíveis para o diretor ritmar os festejos e para atrair a sociedade para os costumes escolares e proclames republicanos.

Numa posição inferior de poder na relação com os demais produtores de espetáculo, autoridades, diretor, professores, os alunos viviam emoções de conquista por causa da diplomação. Aos professorandos a solenidade de formatura revelava-se momento de enunciar formalmente que estavam preparados para o poder de ensinar e de viver civilizadamente em sociedade. Ainda, na dimensão das emoções, eles tinham seus esforços escolares apresentados e reconhecidos nos aplausos dos familiares e do público sensibilizados pelo momento.

Entre os alunos também havia um momento de diferenciação, tratava-se do ato de premiação daqueles que obtiveram melhores notas no processo formativo. O nome do premiado era anunciado no auditório, posteriormente divulgado nos jornais da cidade. Tais práticas de veneração da excelência escolar diferenciavam e individualizavam os de professorandos.

Os premiados recebiam uma medalha. Na formatura de 1923, Adélia Siqueira foi homenageada como primeira estudante e ‘genuína filha’ da Escola Normal e Anexas: “essa aluna deu os primeiros passos na Escola Modelo Isolada, passando pelos cursos intermediários até o momento de ser diplomada professora normalista. Ela criou-se recebendo os primeiros elementos de sua nutrição intelectual, cresceu e afinal chegava ao fim de seu tirocínio escolar, sendo o primeiro fato desta natureza que ocorria no estabelecimento” (FAUSTINO, 1923, p. 55-6).

⁹⁵ O prédio do Teatro Santo Estevam até a década de 1920 passou por reformas e melhorias para atender as demandas culturais. (ver: CACHIONI, 2002)

O ego do indivíduo, conforme Elias (1994b), desenvolve-se na aprendizagem social, em situação de constante competição, tácita e explícita, o escopo: dizer a si mesmo no que e em que se difere dos demais. Segundo Souza (1998), a premiação dos alunos mais brilhantes ressaltava a força simbólica de uma cultura escolar que se estava construindo com base na homogeneização e, contraditoriamente, na individualização, portanto, a partir de uma estrutura hierárquica de sociedade republicana que valorizava a ideologia liberal do mérito.

Além das atividades de solenidade de formatura, os alunos disponibilizavam trabalhos artísticos para as exposições escolares que também compunham as atividades de encerramento do ano letivo. Sobre um desses eventos, Honorato Faustino deixou o seguinte relato:

No dia 26 de novembro teve lugar a abertura solene da exposição escolar, instalada no pavilhão lateral esquerdo da Escola, conservando-se franqueado ao público até o dia 29.

Como sempre, este certame, que exibiu este ano com extraordinário brilhantismo, foi incessantemente visitado pelo público de Piracicaba, o qual já de há muito habituado a interessar-se pelo progresso crescente de nossas escolas, ocorre com prazer a todas as festas e solenidades que se relacionam com o ensino público. (1911, p. 05)

Franqueadas ao público interessado, as exposições ocorriam preferencialmente em novembro e eram abrilhantadas pela banda musical e visitação de autoridades e familiares, nas palavras de Honorato Faustino,

De inúmeras pessoas que visitaram a exposição, duzentas e dezessete deixaram inscritos seus nomes no livro de presenças.

A exposição foi aberta pelo Sr. Jonatas Mattos, Inspetor Municipal, que deixou lavrado no referido livro de visitantes o seguinte termo, que pedimos vênha para transcrever:

“Há impressão grata, para quem da disseminação do ensino tudo espera, afim de que as melhores ideias tenham realização dentro da pátria, a que se recebe, visitando a exposição de trabalhos da Escola Normal de Piracicaba, é dos que mais o são. Ali objetiva-se a festividade que só em ter os empenhos bem dirigidos, o cuidado meticoloso, a metodização uniforme posta a serviço das grandes causas. Felicito, por esse brilhante resultado, o ilustre diretor, Sr. Professor Honorato Faustino, e o corpo de lente e professores desta Escola. Piracicaba, em 26 de novembro de 1911. Jonatas Mattos”. (1911, p.5)

O inspetor municipal Jonatas Mattos comentou o impacto do trabalho docente na formação dos alunos, particularmente, quando percebeu nas peças artísticas o empenho pelos métodos de ensino em prol das causas patrióticas. Pode-se considerar

que as exposições escolares, bem como as demais festas, representaram momentos de consagração do processo educativo.⁹⁶

Para expor os trabalhos e receber os visitantes, os organizadores preparavam e ornamentavam um espaço na própria instituição, comumente, utilizavam-se do corredor do pavilhão (esquerdo ou direito), do saguão ou das salas de aulas. Os trabalhos apresentados reuniam fotografias, desenhos, pinturas, esculturas, cadernos de caligrafia, toalhas de crochê, almofadas, lençóis, barrados em figuras geométricas para toalhas de mesa, panos com diversos tipos de pontos de bordado, tapetes, vasos, brinquedos de madeira, peças em bronze, entre outros.



Figura 10: Exposição de trabalhos manuais no saguão da Escola Normal de Piracicaba.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual 'Sud Mennucci'.

Alunos de todos os anos do curso Normal e Anexos, seção masculina e feminina, poderiam expor seus talentos, habilidades e refinamentos estéticos em forma

⁹⁶ Entretanto, o inspetor escolar, Miguel Carneiro Júnior, considerava as festas escolares, especialmente as de caráter teatral, de valor educativo discutível para os grupos escolares e escolas isoladas. As festas e os ensaios precedentes, dizia, perturbavam a rotina escolar e incentivam hábitos de vadiagem (in ANUÁRIO, 1908-1909, p.72).

de objetos artísticos. Os benefícios da exposição, na opinião do Inspetor Geral de Ensino, João Lourenço Rodrigues (1907-1908, p. 61), manifestavam-se sob dois aspectos: estímulos aos alunos e destaques à orientação impressa aos trabalhos nas diferentes classes.

Entre os trabalhos expostos, o diretor e os professores elegiam os mais notáveis e habilmente elaborados. A premiação colocava em evidência o aluno e sensibilizava os demais para o cultivo dos trabalhos manuais e artísticos.

O progresso da educação artística dos alunos e do trabalho pedagógico docente era registrado em fotografias, as quais eram anexadas nos relatórios apresentados ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Diversos trabalhos selecionados foram enviados para a Escola Normal da Capital, onde seria realizada uma exposição estadual de trabalhos escolares, em março de 1907.

O evento reuniu, ordenou e selecionou os trabalhos que deveriam constar no Pavilhão do Estado de São Paulo alocado na Exposição Nacional do Rio de Janeiro.⁹⁷ A Exposição Estadual ocorreu com tamanho êxito a ponto de motivar os dirigentes do ensino público a apoiarem sua reedição nos anos subsequentes.

No fim de ano, a pedido da Diretoria Geral da Instrução Pública, colecionei trabalhos de todas as classes para o fim de serem remetidos para figurar no mostruário permanente projetado na Escola Normal da Praça da República. Desejando que V. Exa. os examine antes de chegar ao seu destino, fiz a remessa deles, em dois caixões, por intermédio do Snr. João Silveira, oficial de gabinete dessa Secretaria, aquém enviei o conhecimento do despacho. (FAUSTINO, 1921, p.24)

A organização das exposições estaduais implicou no estreitamento de relações entre os responsáveis da Escola Normal da Capital e os diretores de outras escolas do Estado. Honorato Faustino avaliou a realização da exposição estadual com apreço, propondo inclusive um espaço permanente na Escola de Piracicaba para divulgação dos trabalhos.

Há opiniões de que as exposições escolares são prejudiciais ou pelo menos inúteis. Não somos desse pensar. Uma exposição escolar será sempre uma escola de estímulo a professores e alunos, pela satisfação de verem o seu esforço bem aquilatado pelo público e pelas autoridades de ensino. Nesses certames de fim de ano, pelo poder da instrução, há sempre a que apreciar e o que aprender. O ideal seria até que todas as escolas dispusessem de uma sala especial, onde estivessem expostos permanentemente, não só os melhores trabalhos

⁹⁷ Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908).

de alunos durante o ano, como todos os que, pelo seu valor artístico, fossem ficando no estabelecimento. (FAUSTINO, 1923, p. 54)

Os festejos tornaram-se tempos especiais na vida das pessoas, da Escola Complementar/Normal Primária e da cidade de Piracicaba. Tempos de celebração e de disseminação de valores referentes à formação de professores, à ordem social, à pátria e aos costumes nobres no modo de vida urbano.

6.2 Festas sócio-educativas: natureza e alfabetização

Como parte dos costumes produzidos na escola, os eventos denominados de festas das Árvores, das Aves, do Livro e da Carta foram figurações que exigiam práticas significativas entre os alunos-mestres e alunos do grupo modelo e das escolas isoladas anexas à Normal.

Em Piracicaba, a Festa das Árvores fora realizada inicialmente em 1912, cuja finalidade consistia em incutir nos alunos e cidadãos participantes do evento, o amor às plantas.

No evento houve um esforço de Honorato Faustino de agregar instituições escolares do município e reforçar sua liderança no campo educacional local:

Por iniciativa desta diretoria foi realizada este ano a festa das árvores, associando-se para esse fim esta Escola, os Grupos Modelo e Rio Branco, as Escolas Isoladas Anexas e as demais Escolas Isoladas e municipais da cidade.

Compareceram cerca de 200 alunos e todo o pessoal docente, além da concorrência enorme de famílias piracicabanas, apresentando o Parque Rezende um aspecto grandioso nunca aqui presenciado. (FAUSTINO, 1912, p.12)

Ao colocar as pessoas em contato com o meio-ambiente em um passeio no parque local, visava-se sensibilizá-las para os valores preservacionistas. Segundo o inspetor escolar José Monteiro Boanova, excursões dessa espécie integravam a rotina escolar de alunos franceses e belgas (in ANUÁRIO, 1910-1911, p. 54).

Para José Monteiro Boanova, as festas das Árvores e das Aves educariam a infância “desenvolvendo nela os sentimentos simpáticos de admiração pela natureza e predispondo-a ao trato carinhoso a que tem jus aqueles exemplares da natureza orgânica” (idem). Vendo de forma salutar, o Inspetor propunha sua realização anual em setembro, nas proximidades da estação das flores – a Primavera.

Na opinião de João Lourenço Rodrigues, por meio da Festa das Árvores – o famoso *arbor day* nas escolas norte-americanas – as crianças seriam educadas como futuros cidadãos, ao familiarizarem-se com a ideia de pátria, entoando hinos patrióticos e cultuando a bandeira (in ANUÁRIO, 1907-1908).

Em Piracicaba os participantes na festividade de 1912 regaram-se de música e civismo, como Honorato Faustino relata,

Abrilhanaram o ato duas bandas de música.

Foram plantadas quatro roseiras às quais foram dados nomes simbólicos de Amizade, Concórdia, Harmonia e Cordialidade, para lembrar a união que deve ligar os docentes e discentes das Escolas desta cidade, para um fim comum, que deve ser o engrandecimento da Pátria. (1912, p. 12)

Em nome da natureza semeavam frutíferas relações de interdependências entre alunos e professores. O poder cívico-educativo estava na interiorização de princípios humanísticos como amizade, concórdia, harmonia e cordialidade, consoante a civilidade republicana.

Direcionadas aos alunos preliminares e alunos-mestres, as festas do Livro e da Carta foram instituídas na Escola Normal Primária de Piracicaba em 1919, objetivando sensibilizar a todos, inclusive os pais de família, da importância da alfabetização.

- 1) Estímulo aos professores, para que procure cada alfabetizador apresentar os melhores resultados, pois é sabido que o método analítico de leitura demanda um trabalho incessante e dedicado do professor;
- 2) Estimulo aos alunos, esforçando-se cada um para não passar pelo desgosto de deixar de realizar, digo, deixar de receber o seu livro no tempo aprazado;
- 3) Incitamento à participação dos pais de família como colaboradores nesse trabalho penoso das classes de 1º ano, principalmente no que diz respeito à pontualidade de seus filhos no comparecimento às aulas;
- 4) Mais um motivo e oportunidade dessa alegria e animação que devem reinar nos ambientes escolares hoje disputados pelas crianças, porque ali se sentem felizes, vencendo as dificuldades formidáveis dos primeiros passos, insensivelmente, entre sorrisos e flores. (FAUSTINO, 1922, p.29)

As festas do Livro e da Carta pretendiam fortalecer as relações de interdependências em torno da alfabetização do aluno. Sem as supostas relações sociais, dificuldades existiriam no ato do professor ensinar a criança ler e pensar pelo método analítico.

O tema da leitura era problema palpitante no contexto de professores e de gestores da instrução pública. Por exemplo, Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, assim considerava:

Se o método analítico sob o ponto de vista geral e filosófico é o método por excelência. Por isso que parte da ideia geral do conjunto – para suas partes, do concreto para o abstrato, do todo – que impressiona claramente a imaginação – para o elemento indivisível, que é monótono, árido e insignificativo; não é de estranhar que ele tenha a sua primeira aplicação pedagógica no ensino da leitura, a qual é inquestionavelmente uma operação essencialmente analítica do espírito. (in ANUÁRIO, 1909-1910, p.9)

O método analítico estabelecia, em tese, exercícios atraentes e úteis, partindo do todo às partes constitutivas e pressupunha três passos capitais associados ao progresso da criança na alfabetização, a saber: ideia, sentença e vocábulo.

O desafio do professor era, conforme Teive (2008, p. 50), fazer com que a criança percebesse palavras como símbolos das coisas, pensamentos e sons. O ensino da leitura não poderia ser separado “das coisas a serem vistas, observadas e pensadas”. Para tanto, os professores deveriam usar os recursos das cartilhas analíticas, do quadro-negro, entre outros.⁹⁸

Quanto ao método analítico e à Festa do Livro, cabia ao aluno-mestre atentar na prática pedagógica, para procedimentos do ensino da leitura e de envolvimento prazeroso dos familiares na alfabetização dos filhos.

A Festa do Livro acontecia em abril e destinava-se ao 1º ano primário. Em tese, solenizava a passagem dos alunos para a leitura da cartilha, após os passos iniciais recomendados da leitura pelo método analítico. A festa acontecia no anfiteatro da Escola e diretor e professores entregavam aos alunos a cartilha de alfabetização.

Em consequência desse trabalho já em princípios de maio, 70 crianças do 1º ano de ambas as seções do Grupo Modelo puderam receber as suas cartilhas após os primeiros passos do método analítico único aqui adotado e com excelentes resultados.

Esse fato foi solenizado com uma pequena festa realizada no anfiteatro desta Escola, reunidos os alunos e alunas do 1º ano do Grupo Modelo, acompanhados de suas respectivas professoras D. Luiza Midaglia e Presciliana Bemvinda de Almeida, com a presença de algumas famílias interessadas, foram entregues as cartilhas de leitura aos 36 alunos e às 34 alunas que se matricularam este ano analfabetos. O trabalho dedicado dessas professoras é tão meritório,

⁹⁸ Sobre o ensino de leitura pelo método analítico, ver: Amâncio (2008).

conseguindo alfabetizar a totalidade dos alunos analfabetos que lhes foram confiados que achei conveniente e de utilidade instituir aqui o que chamarei – A festa do livro – não só para estimular alunos e professores como para interessar os pais de família na instrução e educação de seus filhos. (FAUSTINO, 1920, p. 7)

Segundo o diretor os bons resultados eram perceptíveis. Nos anos de 1921 e 1922, foram alfabetizados:

Escola Anexa à Normal	Professor(a)	1921 n.	1922 n.
Grupo Modelo: 1º ano – seção masculina	Eugenia da Silva (1921) Maria Graner (1922)	33	24
Grupo Modelo: 1º ano – seção Feminina	D. Maria Luiza Fachada (1921) Luiza Midaglia (1922)	26	25
Escola-modelo isolada. seção masculina	Antonio dos Santos Veiga	18	7
Escola-modelo isolada – seção feminina	Maria Garcia de Andrade	9	2
Total de alfabetizados		144	

Quadro 15: Número de alunos do 1º ano alfabetizados no Grupo Modelo e Escola-modelo isolada Anexas à Normal de Piracicaba.

Fonte: Faustino (1921;1922).

Em complemento do ciclo alfabetizador, ocorria a Festa da Carta em novembro: a dinâmica consistia numa solenidade marcada pela leitura de cartas e troca de correspondência entre os alunos do 1º ano preliminar. Comenta Honorato Faustino:

Completando os intuitos da festa do livro, ocorreu-me a ideia de organizar também a Da Carta, na qual ter-se-ia ocasião de solenizar o fato das crianças alfabetizadas poderem dirigir a pessoas amigas a sua primeira missiva.

Em novembro realizou-se esta festa original, no anfiteatro da Escola com grande concorrência de pais de alunos, e não houve quem se não comovesse diante de uma cerimônia que, na sua aparência de simplicidade, era, entretanto, uma lição de sociabilidade de grande alcance educativo. (1920, p. 7).

Com tal prática produzia inovações no ensino e nos costumes dos envolvidos. Para Antonio dos Santos Veiga, complementarista de formação e professor da Escola Modelo Isolada, o objetivo era guiar o espírito da criança pelo conhecimento e preceitos morais, deixando-a apta para organizar hábitos e tendências para agir. Antonio dos Santos Veiga considerava a Festa da Carta um evento dotado de força educativa e propunha um correio escolar permanente nas classes sob sua regência.⁹⁹

⁹⁹ O professor descreve a proposta do correio escolar permanente no artigo “A utilidade da carta”, publicado na *Revista de Educação* (1922, p. 180-183).

6.2.1 Correio escolar extrapolando muros

No conjunto de eventos para estimular relações de sociabilidade no processo de alfabetização, diretor e os professores organizaram o correio escolar nos seguintes moldes:

Existe na portaria uma caixa postal, na qual as crianças têm liberdade de depositar cartas endereçadas a colegas e professores. Essas cartas passam previamente pelas mãos dos professores e são levadas ao diretor para serem revistas e carimbadas. Este correio tem despertado uma atividade e movimentação interessante entre as crianças e entre as próprias famílias, como temos observado. (FAUSTINO, 1922, p. 31)

O correio escolar pode ser considerado uma forma de relação interpessoal promovida e controlada na escola. Diretor e professores tinham a prerrogativa de conhecer e controlar os conteúdos das cartas. As vantagens sócio-educativas do correio escolar foram assim sistematizadas:

- 1ª Intensificação dos sentimentos de cordialidade e de amizade entre os alunos;
- 2ª Hábito de boas normas de tratamento mútuo nas relações escolares;
- 3ª Subsídio para a prática no manejo da linguagem escrita;
- 4ª Motivo de satisfação para as crianças, praticando um ato que lhes é agradável;
- 5ª Mais um ensejo de se fazer da escola um lugar cheio de vida, de atrativos, de intimidade e puras e inocentes alegrias;
- 6ª Preparo para a vida e relações sociais, onde as correspondências escrita é muitas vezes uma boa pedra de toque para se avaliar o grau de educação individual. (1922, p. 31)¹⁰⁰

Almejava-se incutir no aluno a representação da escola como lugar prazeroso e promotor de bons costumes. Por isso o aluno deveria ter o máximo de frequência no estabelecimento onde alegria, amizade, cordialidade e sociabilidade consistiam em princípios fundantes de relações sociais em figuras específicas na escola.

Para estimular assiduidade, alunos de frequência exemplar e de melhores notas de cada classe eram eleitos pelo professor/diretor para retirar as cartas da caixa correio e entregando-as aos destinatários.¹⁰¹

¹⁰⁰ Esses dados foram reproduzidos por Honorato Faustino no artigo “Dias do livro e da carta”, publicado na Revista de Educação (1922, p. 184-185).

Inicialmente, as cartas foram trocadas entre os alunos, professores e funcionários. Em 1922, Lourenço Filho, reformador da Escola Normal ‘Pedro II’, Fortaleza, Ceará,¹⁰² estabeleceu a troca de cartas entre os alunos-mestres de ambas as instituições, como aponta Honorato Faustino,

Assim sendo, combinou esta diretoria com o Professor Lourenço Filho, por ocasião de sua ida para o Ceará, que nos fosse enviada uma mensagem de normalistas de Fortaleza aos seus colegas de Piracicaba. Essa mensagem foi de lá remetida a 22 de março de 1922, e respondida daqui a 30 de maio do mesmo ano. As duas mensagens foram publicadas no volume II, fascículo II, de outubro, da Revista de Educação da Escola Normal de Piracicaba. (FAUSTINO, 1923, p. 48)

Ainda, a prática da correspondência entre normalistas extrapolava os muros das instituições para outros destinos:

Mais recentemente temos estabelecido a permuta de cartas com escolas congêneres de nosso Estado, e, como se verifica no volume III, fascículo I da mesma Revista, esperamos estabelecer a correspondência escolar com estabelecimentos da República Argentina e dos Estados Unidos. (FAUSTINO, 1923, p. 48)

A irradiação dessa prática a alunos de diferentes escolas, conforme Honorato Faustino (1923, p. 48), não foi uma ideia genuinamente brasileira: “já em 1904 um instituto educacional dos Estados Unidos da América do Norte propunha à Escola Complementar de Piracicaba uma troca de cartas entre alunos dos dois referidos estabelecimentos, fazendo ver as vantagens que nisso haveria”. Depois dessa tentativa, considera o Diretor não ter existido, em qualquer tempo, permuta de cartas entre alunos de escolas brasileiras e estrangeiras.¹⁰³

Honorato Faustino tinha a Escola Normal de Piracicaba como instituição precursora no Brasil da ideia e da prática da correspondência escolar: “por melhores e

¹⁰¹ Em 1922, contribuíram como carteiros Lourdes Rodrigues de Moraes, Gilda de Souza Gabbi, Leny Kräkenbühl Ferraz, Izilda Ribeiro, Zoraide Silva, Ruth de Camargo, Zaide Ferraz, Maria Elisa Pacheco da Silva, Graziella Verderese, Rosa Juliano, Conceta Appezato, Durvalina Gemente, Maria Julia de Almeida, Cecília Furlan, Dargo Pint Viégas, José Bischof, Flavio de Arruda Macedo, Rafael Correa de Meira, Gentil Godoy, Mozar Camargo Mendes, Paulo Araújo, José Prestes, Carlos Rochniss, Clovis Lordello, Carivaldo de Godoy, Paulo Belluco, Virgílio Bombach, Pedro Negri, David Müller Filho e José Hellmeister. (FAUSTINO, 1922, p. 31) Provavelmente, ao ver o nome de seu filho na lista dos agentes de 1922, o professor de ginástica da Normal, David Müller, deve ter ficado orgulhoso do fato.

¹⁰² Ver: Bastos & Cavalcante (2009).

¹⁰³ No Relatório de 1922, Honorato Faustino menciona que por intermédio do embaixador brasileiro na República Argentina, conseguiu interessar algumas escolas daquele país a atividade de correspondência escolar objetivando aproximar a troca de informações e intercâmbio cultural.

mais numerosas que fossem as intenções irrealizadas, nunca chegaram ao valor de um caso concreto”.

6.3 Festas sociopolíticas: civismo e Liga Nacionalista

Salve! Ditoso Estado de São Paulo!
Salve, Ipiranga, berço pomposo da liberdade! Altar da pátria brasileira!
(Pedro de Mello – Lente de Francês na Escola Normal, 1922, p. 112)

As comemorações cívicas constituíram-se momentos da produção da cultura da própria escola, celebração do cidadão e identidade nacional. Através delas tentava-se atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro dos valores republicanos.

Para Carvalho (1990, p. 10), formar as almas implica no esforço de educar mediante o uso de símbolos, rituais e batalhas ideológicas a serem instituídos no imaginário social. Por imaginário, o autor compreende aquilo que é elaboração da parte integrante da legitimação de qualquer regime, especialmente no tocante às ideias, emoções e esperanças de um povo, portanto, é constituído e se expressa por ideologias, utopias, símbolos, alegorias, rituais e mitos.

Com o advento da Primeira República, a escola foi eleita um universo social disseminador de valores nacionais.¹⁰⁴ Houve um esforço para instituir no imaginário dos alunos datas, hinos, bandeiras e heróis brasileiros para produzir a noção de cidadão.

Em 1904, dirigentes da instrução pública paulista estabeleceram que fossem feitas, nas vésperas dos feriados nacionais e na última parte do dia de aula, em todas as escolas, comemorações cívicas.¹⁰⁵ Embora o movimento da cultura cívica nacional fosse recomendado nas disposições legislativas, ele se intensificou com a campanha nacionalista levantada por Olavo Bilac, Pedro Bessa e Miguel Calmon, que fundaram a Liga de Defesa Nacional, 1916, em meio ao clima da primeira guerra mundial.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Sobre instituições escolares e ideologia republicana, consultar: Carvalho (1989); Reis Filho (1995); Monarcha (1999); Rocha (2004); Moraes (2006); Souza (2009).

¹⁰⁵ Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904. Em 1917, a Diretoria Geral da Instrução Pública, sob o comando de Oscar Thompson, deliberou que, para serem mais vantajosas, as escolas fizessem as comemorações cívicas nos próprios feriados nacionais e com caráter popular. Mas, esse ato gerou inconveniências, registrou-se que em razão do feriado boa parte dos professores e alunos na comparecia as festividades. (ANUÁRIO, 1917, p. 127-128)

¹⁰⁶ Liga de Defesa Nacional, fundada em 07 de setembro de 1916, no Rio de Janeiro. Organização sem vínculo partidário, religioso ou filosófico, tinha como temas de ordem: voto secreto, erradicação do analfabetismo, fortalecimento das instituições, identidade nacional, defesa da nação, entre outros.

Políticos e intelectuais paulistas, tocados pelo estado de guerra e temas nacionalistas, difundiram a representação de que as escolas iluminariam a verdade da miséria política do poder oligárquico que, ligado a setores do Partido Republicano Paulista (PRP), colocava em suspeição princípios como democracia, educação do povo e nação forte.

No contexto de reação contra a política hegemônica, questões da instrução pública constituíram-se em bandeiras da Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP) – fundada em dezembro de 1916 a partir da Sociedade de Patriotas.¹⁰⁷

A Liga Nacionalista será uma sociedade civil, acessível a todos. Será um centro de estudo dos problemas nacionais, onde serão discutidas todas as questões que interessam à nacionalidade brasileira; será um instrumento de propaganda, de agitação intelectual, onde se elaborará o pensamento, a orientação da campanha; será ainda um aparelho de ação, pois manterá escolas primárias e profissionais e cursos públicos destinados a difundir a cultura, o civismo, a compreensão dos deveres, a consciência da nacionalidade e a promover a educação política do povo. (Projeto da Liga. in BOTO, 1994-1995, p. 151)

Para a LNSP, os princípios capitais da educação política consistiam em defender a unidade nacional, valorizar o poder militar, banir a autocracia que vivia de glórias militares, erradicar o analfabetismo, defender o voto secreto, revelar a barbárie decorada de ciência, preservar a língua vernácula e promover a instrução cívica.

É inegável a inserção da Liga no contexto dos escolares por meio de associações de escoteiros, batalhões patrióticos, linhas de tiro, associação da cruz vermelha, publicações de manuais, “artigos da imprensa, conferências e palestras públicas, tanto na Capital como no Interior, realizadas principalmente por professores do ensino superior, acadêmicos, membros das classes liberais e do magistério”.¹⁰⁸

A Liga ganhou maior evidência no aparelho escolar paulista quando Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, aderiu entusiasticamente ao seu programa e sugeriu ao magistério que a ela se filiasse (ANTUNHA, 1976, p. 142).

¹⁰⁷ Sociedade dos Patriotas de São Paulo foi uma associação secreta, fundada em 1916, da qual teria brotado o projeto da Liga e seus desdobramentos sociais com o intuito de posteriormente torná-la uma agremiação partidária. Tinha como finalidades: a) defender a soberania e a integridade do Brasil; b) fortalecer o sentimento de solidariedade brasileira; c) trabalhar para assegurar o exercício dos direitos políticos e o cumprimento dos deveres cívicos, dos cidadãos; d) concorrer para a difusão intensa da educação geral, profissional e cívica pelas camadas populares em todos os recantos do país. (BOTO, 1994-1995, p. 150)

¹⁰⁸ Ver: Antunha (1976, p. 138).

Thompson propagandeou orientações e atividades da Liga no Anuário de Ensino de 1917; dentre as concepções circuladas, identifica-se a de instrução cívica:

A chamada instrução cívica não é mais do que uma parte do ensino da moral, um seu complemento, que tem por objetivo dar aos alunos o conhecimento da organização política do seu país, e dos seus direitos e deveres, como cidadão, afim de que ele, seja qual for a sua posição na sociedade, possa, pelo exercício do voto, influir nos destinos da Pátria. (in ANUÁRIO, 1917, p. 73)

Formar para a vida sociopolítica representava possibilidade de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres diante do voto secreto e das demais atividades nacionalistas. Nesse sentido, a alma do aluno estaria preparada para a vida, que o espera, de cidadão da democracia brasileira.

Para formação cívica da mocidade, Sampaio Dória (1919, p. 244-254), um dos fundadores e atuantes da LNSP, destacou dez deveres: 1) amar a liberdade; 2) defender a pátria; 3) pagar impostos; 4) votar; 5) cooperar na política; 6) servir no júri; 7) respeitar a lei; 8) fiscalizar a execução da lei; 9) falar bem a sua língua; 10) não desdenhar a civilidade.¹⁰⁹

Dentro das formas de cultivo dos deveres e instrução cívica previstas no programa da Liga, tinham-se ritos cívicos como momentos que fazem vibrar emoções no ato de celebrar fatos nacionais, cultuar heróis, cantar canções de guerra e orar à bandeira. Para Sampaio Dória, os ritos cívicos eram um elemento da religião Pátria.

Em Piracicaba, o diretor Honorato Faustino e professores – Thales Castanho de Andrade, Pedro Crem Filho, Antonio Pinto de Almeida Ferraz, David Muller, Olívia Bianco, entre outros – aderiram à campanha nacionalista¹¹⁰ e realizaram, sob recomendação do Estado, ritos e comemorações cívicas na Escola Normal. Algumas celebrações cívicas são relatadas abaixo:

Foram comemoradas todas as datas nacionais, no anfiteatro da Escola, com programa literário-musical especialmente organizado, ficando sempre encarregado um professor de fazer uma preleção sobre a data. Foram igualmente realizadas as festas Das Árvores, Das Aves e Da Bandeira, nos dias para isso determinados pelo Governo.

¹⁰⁹Sampaio Dória escreveu a obra *O que o cidadão deve saber*, publicada em 1919, na Tipografia Olegário Ribeiro, Lobato & Cia Ltda, a pedido da LNSP, particularmente, para divulgar ao povo o constitucionalismo brasileiro.

¹¹⁰ Para uma relação entre os princípios da LNSP e os políticos piracicabanos, consultar Terci (1997), particularmente o capítulo “A Campanha Nacionalista na versão piracicabana: a luta por Piracicaba”. E, sobre as ideias nacionalistas na formação dos normalistas em Piracicaba, segundo a Revista de Educação da Escola Normal, consultar Inoue (2010).

Essas festas têm sido muito concorridas, não só por alunos e professores, como também por parte das famílias piracicabanas, verificando-se assim efeito educativo que já aqui vai-se manifestando de modo satisfatório. (1919, p. 20)

As festas das Árvores, das Aves, da Bandeira e as celebrações das datas nacionais objetivavam legitimar o poder da cultura cívica nacional na vida dos alunos, professores e demais envolvidos nas figurações escolares.

Na perspectiva nacionalista, as datas comemoradas eram: 21 de abril, Tiradentes tido como herói desafiador que lutou pela liberdade do povo; 13 de maio, abolição da escravidão e fraternidade dos brasileiros; 07 de setembro, dia da separação da Metrópole que representou apenas um passo decisivo para independência do Brasil e para emancipação política do povo rumo ao direito do voto, serviço militar e garantia de propriedade; 15 de novembro, Proclamação da República e espírito de liberdade do povo em luta contra o excesso de autoridade; 19 de novembro, festa da Bandeira com louvor ao Hino da Bandeira escrito por Olavo Bilac.¹¹¹

Em 1917, a Escola de Normal Primária de Piracicaba contou com oradores da Liga Nacionalista: Almeida Júnior proferiu palestra sobre o dia 07 de setembro; para a comemoração do dia 15 de novembro, Sampaio Dória fez conferência no Teatro, sobre o tema guerra, e na Escola, sobre ideia de Pátria, e Oscar Thompson falou na romaria aos túmulos de Prudente de Moraes e Moraes Barros.

Oscar Thompson inspirado no culto patriótico de *Mount Vernon*, cidade norte-americana do Estado de Virginia que recebe visitantes ao túmulo de George Washington, e no pensamento de Augusto Comte, “os vivos são sempre, e cada vez mais governados pelos mortos”, proferiu uma lição de educação cívica para provocar emoções nos piracicabanos:

Nós também temos, em Piracicaba, o nosso Mount Vernon, aqui, neste lugar, onde jazem os restos mortais de dois ilustres brasileiros [...] Prudente de Moraes e Moraes Barros, meus senhores, são glórias nacionais. A vida de um e de outro é um livro aberto à mocidade, repleto de edificantes ensinamentos, rico de lições para a formação do caráter de um povo e para a orientação segura dos passos de um verdadeiro estadista. Feliz do povo que, para comemorar o aniversário da proclamação da democracia, vem, livre e espontaneamente, neste

¹¹¹ Geralmente contavam os hinos Nacional, Bandeira, Ipiranga e Escolares, reverenciavam os feitos de personagens como Américo Brasiliense, Rangel Pestana, Matinho Prado, Prudente de Moraes, Cesário Motta, Francisco Glicério, Campos Salles, Bernardini de Campos, entre outros. As teses nacionalistas proferidas para a comemoração do dia 07 de setembro e do dia 15 de novembro, segundo oradores da Liga, encontram-se no Anuário do Ensino (1917, p. 76-88).

lugar, onde impera o silêncio e a tristeza, celebrar uma festa de saudades para pedir à memória de tão ilustres compatriotas, que, neste momento em que o mundo civilizado, o mundo que conquistou, a custo de mil sacrifícios, o regime democrático do direito, da liberdade e da democracia, e que vê tudo isso profundamente ameaçado pela teoria kaiseriana do farrapo papel, nos empreste, a cada um de nós, força e coragem para mantermos indelévels as nossas tradições democráticas, como de nossos maiores as recebemos. (in ANUÁRIO, 1917, p. 89-91)

As celebrações de datas cívicas implicaram à formação de professores produção de conhecimento histórico pátrio a partir de um lugar das memórias, marcado por orientações oficiais do Estado e compreensões de palestrantes, diretores e professores. Logo, datas festejadas e hinos cantados representaram lembranças e esquecimentos.¹¹²

Instrumentos de lembranças foram mencionados por Honorato Faustino:

Acrescentarei que, para cada solenidade, temos organizado uma porção de retratos feitos a fusain e fixados, ora por mim, ora pelo mestre de Desenho da Escola, Joaquim Bueno de Mattos, dos personagens mais em destaque que se relacionam com o fato histórico comemorado.

Tenho escrito também música apropriada para as referidas festas, e ensinada depois por mim às diversas classes, encarregando-se o dedicado mestre de música, Fabiano Rodrigues Lozano, dos acompanhamentos ao piano. (1919, p. 36)

Recursos como palestras de gênero histórico, retratos feitos a *fusain*, visitas a túmulos e músicas escritas apontam o esforço intelectual e artístico em nome da memória da pátria, do nacionalismo e da sensibilização estética do outro para o civismo.

Assim, na Escola de Piracicaba, despertava-se o gosto do passado e sentimento pátrio. Com efeito, o aluno poderia tornar-se cidadão capaz de compreender a nação, amar a terra natal que lhe serviu de berço e honrar conscientemente o papel de interesse público que dele venha a reclamar. Portanto, sem excitação das emoções via memória, arte e festa, comprometeria o cultivo do poder patriótico como elemento de civilidade na formação do normalista, aquele cidadão que amanhã poderá atingir o imaginário popular promovendo educação cívica da criança escolarizada.

¹¹² Sobre lembranças e esquecimentos na modernidade, ver: Benjamin (1994).

6.4 Associação Regional de Escoteiros

A partir da relação entre as lideranças da Diretoria Geral da Instrução Pública, da Liga Nacionalista e da Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), introduziu-se o escotismo nas escolas paulistas como elemento da cultura cívica.

Conforme o estatuto da Associação Brasileira de Escoteiros, sediada na cidade de São Paulo, o escotismo tinha por objetivo desenvolver: eugenia para fortalecimento físico-saudável da raça; civismo para ensinar e formar hábitos de dever; caráter como hábito de bondade, verdade e pontualidade; inteligência ligada à logicidade, urgência e divisão pronta. (SOUZA, 2000, p. 110)

Para Oscar Thompson (1917, p. 97), Diretor Geral da Instrução Pública, o escotismo constitui por si uma “escola de vida prática” porque influencia na formação da personalidade da criança, desenvolvendo-lhe em alto grau a consciência de si e a iniciativa individual em contato com os fatos sociais. De outra forma, a individualização do escoteiro condicionava-se às relações de interdependência estabelecidas com o outro, seu autocontrole desenvolveria em função das regulações potencializadas nas figurações de escoteiros.

Tendo em vista os benefícios do escotismo, a diretoria da Instrução Pública organizou em 1917 um curso, ministrado por Dr. Mário Cardim¹¹³ e Coronel Pedro Dias de Campos¹¹⁴, para os inspetores e diretores de grupos escolares que quisessem conhecer os princípios de tal cultura cívica. Não o bastante, para aumentar a adesão ao escotismo, a Diretoria recomendou, via circular, a organização imediata das comissões distritais de escoteiros. As comissões distritais seriam filiadas à Associação Brasileira de Escoteiros e deveriam obedecer às prescrições do “Manual do Escoteiro” de Baden Powell (THOMPSON in ANUÁRIO, 1917, p. 98-100).¹¹⁵

No caso de Piracicaba, em 1917 o diretor Honorato Faustino relatou que o inspetor escolar Aristide José de Macedo transmitiu-lhe verbalmente a recomendação para que fosse criada a Associação Regional de Escoteiros. Desse modo, o procedeu:

¹¹³ Participou efetivamente da criação da ABE em 1914, colaborou na elaboração do estatuto e regulamento da entidade e dos escoteiros. Ele tomou a frente de propagar o escotismo por meio de cursos, palestras, conferências, etc..

¹¹⁴ Membro da Força Policial do Estado de São Paulo; dirigiu o quinzenário “*Vida esportiva*”; compôs como membro efetivo e primeiro secretário o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. (MELO, 1954, p. 125)

¹¹⁵ Para o trabalho do escotismo as orientações da ABE estão descritas no Anuário do Ensino (1917, p. 100-127).

“Em reunião prévia efetuada no gabinete da diretoria deste estabelecimento, deliberou-se sobre o pessoal que devia constituir a diretoria da Associação” (FAUSTINO, 1917, p. 46).

A diretoria proposta foi eleita em evento organizado no anfiteatro da Escola, contou com professores entusiastas do escotismo e por pessoas gradadas da sociedade, a saber,

Presidente – Honorato Faustino de Oliveira
 1º Vice Presidente – Luiz Rodrigues de Moraes
 2º Vice Presidente – Dr. Sebastião Nogueira de Lima
 Secretário – Prof. José Martins de Toledo
 Tesoureiro – Farmacêutico Samuel Neves
 Vogais – Prof. Adolfo Carvalho
 Dr. Oscarlino Dias
 Dr. José Ferreira da Silva
 Dr. Eduardo Kiehl
 Antonio Carlos Galvão de Moura Lacerda.
 (FAUSTINO, 1918, p. 8)

A solenidade de inauguração ocorreu no dia 11 de junho de 1918, em razão da qual a ABE exprimiu:

“O Conselho Superior, tomando conhecimento dos sucessos que o escotismo tem alcançado nessa cidade, em sua última seção, manifestou-se satisfeitiíssimo com os trabalhos que essa diretoria tem desenvolvido em favor da propaganda do escotismo, referindo-se elogiosamente a todos os seus membros, que se têm distinguindo pela operosidade e inteligência nos desempenhos dos seus respectivos cargos”. (in FAUSTINO, 1918, p. 8)

Militares e civis ministraram atividades aos escoteiros piracicabanos. A instrução de ordem militar foi ofertada em diversas épocas do ano, pelos respectivos: 2º Tenente Benedito Ferreira de Souza, Tenente Armando da Silva, Sargento Jonas A. de Sant’Anna e 2º Tenente Irineu Rangel de Carvalho. Esses tiveram como auxiliares o Anspeçada Antônio Mello Alvim, os soldados João Franco e José Moraes – o encarregado da instrução da corneta e dos tambores. Da Escola Normal, o professor David Muller instruía o exercício físico e o diretor Honorato Faustino orientava as questões morais e cívicas presentes no Código dos Escoteiros e ainda transmitia noções científicas e práticas concernentes ao escotismo.

Os escoteiros comumente se reuniam no edifício da Escola Normal ou do Grupo Escolar ‘Moraes Barros’. As atividades agregavam os interessados do sexo

masculino dos dois grupos escolares locais, das escolas anexas à Escola Normal e de outras, assim distribuídos em 1918:

Estudantes	n.
Do Grupo Modelo (Escola Normal)	98
Do Grupo 'Moraes Barros'	78
Do Grupo 'Barão de Rio Branco'	19
Do Curso Complementar (Escola Normal)	14
Da Escola Modelo Isolada (Escola Normal)	2
Do Colégio Piracicabano	3
Das Escolas Noturnas Reunidas	1
De Escolas Particulares	6
De Escola Municipal	2
De outras procedências	4
TOTAL	227
Eliminados por diversos motivos	18

Quadro 16: Número de estudantes matriculados na Associação Regional de Escoteiros de Piracicaba.

Fonte: Faustino (1918)

Os matriculados nas Escolas dirigidas por Honorato Faustino totalizaram 114 (50,2%), dado que aponta o empenho do Diretor para envolver os seus alunos no escotismo escolar e indica a Escola Normal como um centro irradiador da atividade em tela.

Para demonstrações e difusão do escotismo, foram realizadas excursões e participações em recepções nas cidades da região:

Destinos das excursões	Quantidade
À Rio das Pedras	3
À Monte-Alegre	1
À Capivari	1
À Limeira	2
À Rio Claro	3
Compareceram às recepções	
Do Tiro de Guerra da Escola Normal de Campinas	
Do Tiro de Guerra de Limeira	
Da Embaixada Italiana	
Da 6ª Companhia de Metralhadoras de Rio Claro	

Quadro 17: Excursões e recepções dos Escoteiros em 1918.

Fonte: Faustino (1918)

Em 1918, os escoteiros assistiram a uma conferência do Dr. Mário Cardim; motivados realizaram passeatas e *marche aux-flambeaux* para comemorar as datas nacionais; e, no mesmo ano, prestaram serviços à sociedade por motivos da epidemia

gripe espanhola¹¹⁶, os quais lhes resultaram especial menção no relatório do diretor Honorato Faustino (1918, p. 9).

A Associação Regional dos Escoteiros recebeu apoio de famílias e membros da ‘boa’ sociedade local. A confecção da bandeira do batalhão de escoteiros foi encomendada em 1917 pela Sra. D. Zenaide Camargo Nogueira de Lima, esposa do Dr. Sebastião Nogueira de Lima, 2º Vice-Presidente da Associação. Fizeram donativos em dinheiro à Associação membros da família Moraes Barros (330\$000 contos de réis) e a Colônia Síria (211\$900 contos de réis); e em diversos materiais os Dr. Eduardo Kiehl e Dr. Holger Jensen Koh. (FAUSTINO, 1918, p. 9)

Uma dificuldade encontrada foi o custo dos uniformes, pois cada custava aproximadamente 40\$000 contos de réis na cidade de São Paulo. No ano de 1917, apenas cinquenta escoteiros adquiriram a farda; em 1918, na solenidade de inauguração da Associação, dos 227 escoteiros, 102 uniformizados prestaram juramento à Bandeira. A maioria dos escoteiros era pobre, indicando a quem de fato destinavam-se as atividades civilizadoras do escotismo.

6.5 Associação da Cruz Vermelha: em estado de sítio, sem festejos

Em 1917, as normalistas organizaram uma associação benevolente para angariar fundos de suporte àqueles que mais precisassem em tempos de estado de sítio.

As professorandas deste ano resolveram, em face da situação melindrosa por que passa o país, em estado de guerra com a Alemanha, não receber os seus diplomas com solenidade. Em reunião efetuada no anfiteatro, deliberaram organizar subscrições e quermesses com o fim de fundar a Cruz Vermelha Local. (FAUSTINO, 1917, p. 47)

As professorandas indicaram, até ser eleita a primeira diretoria da Cruz Vermelha, o diretor Honorato Faustino como presidente e o professor de Francês Pedro de Mello como tesoureiro. Em 1917, as comissões formadas pelas alunas e professores da Escola conseguiram arrecadar a importância de 7.550\$000 contos de réis, depositada pelo tesoureiro na Caixa Econômica Local.

Como apoio à Cruz Vermelha, a diretoria provisória divulgou: “a Colônia Síria desta cidade resolveu também destinar para o mesmo fim, logo que a Associação

¹¹⁶ De acordo com o relatório do Prefeito de Piracicaba, Febeliano da Costa, entre 22 de outubro e 26 de novembro de 1918, registrou 4.178 casos de gripe espanhola. Como registro, 67.732 habitantes compunham a população de Piracicaba em 1920. (ELIAS NETO, 2000, p. 152/ 1936, p. 121)

estivesse definitivamente fundada, a quantia que pela mesma foi angariada” (FAUSTINO, 1917, p. 47). Essa informação demonstra a credibilidade que a Escola Normal possuía na relação com elementos da sociedade civil organizada, bem como o reconhecimento social do trabalho a ser prestado. Provavelmente, a informação divulgada alimentou os ânimos dos envolvidos na captação de recursos.

Com a realização de duas quermesses, espetáculos e subscrições populares, conseguiram captar perto de 9.000\$000 contos de réis que foram entregues à primeira diretoria da Cruz Vermelha, assim constituída em 1918: Presidente, D. Corina Duvivier Koh; Vice-Presidente, D. Olisa Camargo de Barros Penteado; 1º Secretária, D. Antonia Adalgisa Ramos; 2ª Secretária, D. Luiza Midaglia; Procuradora, D. Lucilla Zanotta; e Tesoureira, D. Messiota de Camargo.

Esta benemérita Associação tornou-se ultimamente, por ocasião da pandemia que se alastrou em nosso país, objeto da mais sincera simpatia por parte da população piracicabana. Voltada a uma obra grandiosa de altruísmo naquele sombrio momento, organizou um hospital no antigo edifício da Escola Normal e um posto médico e de socorros em medicamentos e gêneros alimentícios na Universidade Popular, concorrendo deste modo para minorar os sofrimentos das classes pobres, poupando muitas vidas e cooperando com os trabalhos dos poderes públicos na extinção do flagelo que tão traiçoeiramente nos surpreendeu. (FAUSTINO, 1918, p. 9-10)

O altruísmo era um valor a ser ensinado às normalistas que, via Associação da Cruz Vermelha, em nome da saúde da pátria, lutaram contra doenças e falta de estrutura para minimizar as dores dos pobres. Destaque-se que, em vista do estado de guerra mundial e de calamidade sanitária provocada pela gripe espanhola, os normalistas não organizaram solenidade de formatura, deixando a ‘boa’ sociedade piracicabana sem festejos de encerramentos do período letivo até 1920.

6.6 Grêmio Normalista: do literário ao esportivo

O Grêmio Normalista, também conhecido como complementarista,¹¹⁷ foi uma sociedade de alunos com funcionamento numa sala localizada no edifício da Escola de Piracicaba. Sua finalidade consistia em “desenvolver as faculdades intelectuais e afetivas de seus associados, por meio de reuniões, festividades, conferências,

¹¹⁷ Porque foi criado no período de transição entre o fim da Escola Complementar e o início da Normal Primária para formar professores, então tendo como primeiros membros os complementaristas.

comemorações cívicas de datas nacionais, publicação de uma revista, etc..” (FAUSTINO, 1911, p. 07)

A iniciativa da criação do Grêmio compunha o processo de associativismo discente em cenário mais amplo. Conforme Nery (2010), o associativismo discente – grêmios normalistas – a partir de 1910 se institucionaliza no Estado de São Paulo com a transformação das escolas complementares em normais, ao que tudo indica, por força de uma orientação não-oficial do próprio Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, pois, tornou-se oficial somente a partir da Reforma ‘Sampaio Dória’ de 1920.

Serra (2010) reconhece também que a criação do associativismo discente em São Paulo remonta a segunda metade do século XIX, e considera que esse movimento foi propagado fortemente até meados da década de 1970 nos grupos escolares, nas escolas normais e nos institutos de educação.¹¹⁸

Em Piracicaba, o Grêmio Normalista foi constituído em 1911, contudo, no relatório da Escola do respectivo ano nada consta sobre os nomes dos seus primeiros representantes. Já no relatório seguinte, observam-se os membros da gestão 1912-1913, permitindo inferir que os nomes dispostos compunham a primeira diretoria da associação, distribuída em seis cargos:

Presidente – Benedicto Gomes da Costa;
Vice-presidente – Isabel Rodrigues de Carvalho;
Secretário – Walfredo de Andrade Fogaça;
Secretária – Almerinda Ferrez do Canto;
Tesoureiro – Benedicto Corrêa Ferraz de Arruda;
Orador – Tito Lívio Ferreira. (FAUSTINO, 1912, p. 11)

O mandato de cada gestão correspondia aproximadamente a dois anos e a primeira diretoria fora composta com normalistas de terceiro e de segundo ano. Constatou-se, então, que havia relativa conciliação entre o tempo de gestão e o tempo de conclusão do curso de boa parte dos envolvidos na associação.

Observou-se, também, que alguns membros foram reeleitos para a próxima gestão: o aluno Walfredo de Andrade Fogaça, secretário da gestão anterior, foi eleito o presidente para 1914-1915.

Presidente – Walfredo de Andrade Fogaça;

¹¹⁸ Áurea Esteves Serra (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre os impressos das agremiações normalistas, intitulada: “As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriações e representações (1906-1927)”.

Vice-presidente – Cecília de Carvalho;
 Secretário – Pedro Negreiros;
 Secretária – Diva Marques;
 Tesoureiro – José de Toledo Piza;
 Tesoureira – Lucília de Oliveira;
 Orador: Joaquim de Toledo Camargo. (FAUSTINO, 1913, p.17)

Nesta diretoria, comparada à passada, houve o aumento de uma função, a de tesoureira, ocupada pela normalista Lucília de Oliveira. Para a gestão de 1916-1917, da qual Lucília também fez parte, criou-se a função de oradora desempenhada até então apenas por aluno e agora da mesma forma por uma aluna, a normalista do quarto ano Nayde Ribeiro.

As funções criadas, ambas ocupadas por mulheres, representaram um (re)equilíbrio de poder nas relações entre os alunos e as alunas nas figurações estabelecidas no interior do Grêmio Normalista. Na gestão de 1912-1913 havia quatro alunos e duas alunas, na de 1914-1915 quatro alunos e três alunas, já na de 1916-1917 nota-se um relativo equilíbrio e a continuidade dos meninos no cargo maior, a presidência:

Presidente – Antonio Moreira Leite Filho;
 Vice-presidente – Helena Caiuby;
 Secretário – Antonio Dias Paschoal;
 Secretária – Lavinia Graner;
 Tesoureiro – Prudente de Negreiros;
 Tesoureira – Lucília de Oliveira;
 Orador – Aristeu Soares;
 Oradora – Nayde Ribeiro. (FAUSTINO, 1916, p.37)

Os agremiados colocavam em prática atividades de interesse discente e do corpo dirigente da Escola. Entre as ações encontram-se as festividades em datas cívicas, publicações de natureza literária e científica na *Revista Mentor*,¹¹⁹ execução de programas literários e musicais no salão nobre da Escola e reuniões de alunos para debaterem teses.

Essas atividades vinham sendo postas em prática com entusiasmo pelos membros do Grêmio desde sua fundação em 1911, por isso a entidade dava as mais promissoras esperanças de prosperidade e perenidade, relata o diretor Honorato Faustino:

¹¹⁹ Nesta pesquisa não encontrou nenhum exemplar do periódico 'Mentor', entretanto a existência dele também é confirmada pelas evidências da pesquisa de Serra (2010).

Esta sociedade literária, instituída há anos pela Diretoria Geral do Ensino Público, com o fim de fornecer aos moços e as moças que frequentam a Escola Normal, uma certa noção de sociabilidade, ao mesmo tempo fornecendo-se lhes meios práticos de complementarem as noções adquiridas teoricamente durante o curso, tem funcionado com regularidade. Durante o ano passado conseguiu comemorar solenemente todas as festas nacionais, no salão nobre do edifício da Escola, executando programas literários e musicais caprichosamente organizados com elementos puramente do estabelecimento, o que nos desvanece aqui consignas. (1916, p. 37)

A ‘Sociedade Literária’ foi outra denominação atribuída ao Grêmio, sendo que esta associação publicara, por ocasião das datas nacionais, a *Revista A vida escolar* a qual estampava em suas colunas artigos, preferencialmente escritos na Escola Normal Primária de Piracicaba, como exercício prático da cadeira de Português, sob a regência do professor Joaquim da Silveira Santos¹²⁰ (FAUSTINO, 1916).

Os impressos no contexto normalista transformaram-se em significativas práticas escolares no processo de formação dos professores (CAMARGO, 2000; SERRA, 2010; NERY, 2010). Por meio deles é possível identificar elementos pedagógicos, cívicos, políticos e ideológicos esperados do futuro docente.

No caso da *Revista A vida escolar*, presume-se pelo título que a publicação voltava-se aos temas das experiências escolares e às preocupações com domínio linguístico-literário uma vez que estava sob tutela do lente de Português.

Considera-se a publicação desse periódico uma das principais ações da diretoria do Grêmio na gestão 1916-1917. Com a *A vida escolar*, o Grêmio conseguia congrega e mobilizar alunos das diferentes séries, como se vê no corpo editorial da *Revista*:

O corpo de redação da revista literária esteve assim constituído: Lucidio Motta Navarro, Joaquim Antonio do Canto e Srtas. Palmyra Galhardo Rocha e Maria Laura Bueno.

Representaram as diversas classes da Escola perante a Associação: 1º ano masculino – Ferrucio Corazza; 1º ano feminino – Zaida Ferraz do Amaral; 2º ano masc. – Erothildes de Campos; 2º ano fem. – Maria Aparecida Garrido; 3º ano masc. – Octavio Prates Ferreira; 3º ano fem. – Maria Antonietta Azevedo; 4º ano masc. – José de Toledo Piza; 4º ano fem. – Lucilla Montera. (FAUSTINO, 1916, p. 37)

¹²⁰ Professor normalista diplomado na Capital em 1887, em Piracicaba entrou em exercício em 11 de abril de 1911. Segundo o diretor Honorato Faustino, ele era bom cidadão, preparado, exato cumpridor de seus deveres cívicos e profissionais, sem nunca ter recebido pena disciplinar, muito menos processo civil. Fonte: Livro de Apontamentos sobre o Pessoal da Escola (1921).

Em 1917, o Grêmio também organizava, no primeiro sábado de cada mês, uma sessão na qual os alunos desenvolviam determinadas teses. Os expositores eram eleitos via sorteio realizado em sessão anterior.¹²¹

No relatório da Escola aparece na constituição da diretoria do Grêmio para 1918 apenas o nome do Presidente Octacilio de Barros, formando do mesmo ano, não se havendo encontrado na pesquisa indícios do porquê os nomes dos possíveis demais membros não foram registrados.

Em relatório, o diretor Honorato Faustino (1918, p. 05) registrou: “essa associação dos alunos da Escola Normal deixou infelizmente de funcionar em 1918. Atualmente os alunos do 4º ano estão tratando de levar a efeito a reorganização da associação de tanta utilidade, e vão convocar para esse fim, uma reunião, que se efetuará brevemente”.

Nos relatórios de 1919 a 1922, nada constou sobre o Grêmio Normalista. Entretanto, nos de 1917 e 1918 nota-se, como apresentado anteriormente, que os estudantes formaram a Associação de Escoteiros e a da Cruz Vermelha, indicando certo deslocamento de interesse e de orientação dos alunos.

Há registros sobre ressurgimento do Grêmio em 1923 e, neste momento, ele aparece com outro nome, a saber,

Para incrementar a educação física dos alunos de todos os cursos, de modo a obedecer a mais possível orientação moderna, oferecendo-se lhes uma ginástica racional, capaz de desenvolver harmonicamente todos os órgãos, foi aqui criado o ‘Grêmio Esportivo Normalista’, cuja diretoria esteve assim constituída:
 Presidente: Thales Castanho de Andrade;
 Presidente honorário: Honorato Faustino de Oliveira;
 Vice-presidente: David Müller;
 Diretor esportivo da seção masculina: Benedicto de Prado;
 Diretora esportiva da seção feminina: D. Olivia Bianco;
 Cronista esportivo – Antonio dos Santos Veiga;
 1º Secretário – Flavio Piza de Oliveira;
 2º Secretário – José Estevam Teixeira Mendes;
 Procurador – Henrique Zollner Netto;
 Procuradora – D. Maria Isabel do Canto;
 Tesoureiro – Anísio Ferraz Godinho. (FAUSTINO, 1923, p. 47)

Na condição de Grêmio Esportivo Normalista, a entidade passou a ter diferentes e novas finalidades e sua constituição recebeu participação direta de

¹²¹ Nesta pesquisa não encontrou documentos produzidos pelo Grêmio, tais como: atas, *Revista A vida escolar* e registros sobre as teses desenvolvidas pelos alunos.

professores bem como suas atividades literárias deram lugar às performances atléticas, lúdicas e estéticas.

Os objetivos do Grêmio Esportivo eram desenvolver de forma harmônica as faculdades físicas de todos os alunos dos diferentes cursos existentes na Escola, treinar equipes em diferentes modalidades, promover torneios de jogos, realizar apresentações esportivas nas festividades cívicas e competir com equipes esportivas existentes no município.

Na composição da diretoria observa-se nas onze funções estabelecidas a presença de sete nomes de professores, diferentemente do antigo ‘Grêmio literário’ no qual os alunos normalistas preenchiam todos os cargos. A agremiação recém organizada representava então uma nova figuração com gestão majoritariamente formada por docentes, com práticas fundamentalmente voltadas aos alunos da seção masculina e feminina. Temos assim novas relações estabelecidas entre professores e alunos na condução do Grêmio, agora de natureza esportiva.

CAPÍTULO VII

A ESCOLA NORMAL DE PIRACICABA EM 1921: UM EQUILÍBRIO DE PODER

7.1 Reforma ‘Sampaio Dória’ e a redução de diferenças de poder

Em 1921, a instituição para formar professores em Piracicaba iniciou suas atividades com o *status* de Escola Normal, tal como suas congêneres do interior e da capital. O fato é que a equiparação das escolas normais do Estado de São Paulo foi estabelecida na Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, denominada nos anais historiográficos como Reforma ‘Sampaio Dória’, regulamentada pelo Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921.

A Reforma de 1920 foi regida pelo Diretor Geral da Instrução Pública Antônio de Sampaio Dória, bacharel em direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital.¹²² Ela tinha dentre as suas proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único, acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública.

As orientações ideológicas da Reforma podem ser identificadas em três bases, segundo Antunha (1976): a primeira ligada aos princípios da Liga Nacionalista, particularmente à compreensão da escola como centro regenerador da vida nacional por meio da educação política, do cultivo da língua vernácula e do “nacionalizar” o brasileiro e o imigrante; a segunda consiste no próprio pensamento de Sampaio Dória unido aos ideais da democracia liberal à moda de Stuart Mill, do evolucionismo de Herbert Spencer e de Rui Barbosa no que tange ao respeito da lei, à aversão a autocracia e ao modo de vida equilibrando práticas e ideias; e a terceira, remete às sugestões e planos de autoridades escolares e estudiosos que manifestaram suas críticas e proposições em respostas, principalmente, ao inquérito sobre a instrução pública, realizado em 1914 pelo Jornal *O Estado de S. Paulo*, e à Carta Circular do Diretor Geral da Instrução, Oscar Thompson, que em 1918 solicitava sugestões sobre como resolver o problema do analfabetismo.

¹²² Sobre a vida e obra de Sampaio Dória, conferir Medeiros (2005).

Conforme Medeiros (2005), o reformista Sampaio Dória também considerou a sua experiência na Escola Normal da Capital pautada no ensino da psicologia pragmatista norte-americana de William James e a sua produção pedagógica – o livro *Princípios de pedagogia*, publicação de 1914, no qual o autor manifesta-se contrário ao método autoritário de ensino e favorável ao método intuitivo analítico; os artigos de 1916 e 1917 disseminados na *Revista do Brasil* e em 1919 na *Revista do Ensino*; a *Carta Aberta* de 1918, em resposta a Circular do Diretor Geral Oscar Thompson, na qual expõe um plano para erradicação do analfabetismo¹²³ considerando os poucos recursos do Estado; e a obra *O que o cidadão deve saber*, editada em 1919, com o propósito de um manual de instrução cívica.

Cabe destacar que Sampaio Dória exerceu por pouco tempo o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, ele assumiu em abril de 1920, em dezembro obteve aprovação da Reforma e em maio de 1921 solicitou exoneração. Segundo Hilsdorf (2003), ele deixou cargo por divergir do presidente de Estado, Washington Luís, que insistira em estender também para as zonas urbanas a escola primária de dois anos inicialmente proposta para zona rural, extensão essa considerada pela oposição ideia aristocrática do programa político administrativo do governo. Para o posto de Sampaio Dória foi designado seu auxiliar direto, Guilherme Kuhlmann, que executou de modo impróprio os dispositivos da Reforma promovendo, então, segundo Antunha (1976), o rompimento entre os dois educadores, que, segundo Nery (2009), mais tarde compartilhariam figuras da Sociedade de Educação de São Paulo e em 1922 trabalharam lado a lado na Associação Brasileira de Escoteiros.

A Reforma de 1920 representa o que Nagle (1976) denominou de “entusiasmo pela educação”. Tratava-se de um momento que atribuía à educação do povo os problemas sociais, econômicos, políticos e nacionais a serem solucionados via a própria escola republicana. O entusiasmo pela educação nos anos de 1910 expressava de certa forma a tensão entre a política das oligarquias e a campanha dos nacionalistas. Os nacionalistas, entre eles Sampaio Dória, planejavam “republicanizar a República” tendo a instrução popular como forte bandeira em nome do progresso, consciência eleitoral e justiça.

¹²³ Em 1920, o Recenseamento Escolar organizado por Sampaio Dória “revelou que das 547.975 crianças de 7 a 12 anos residentes no território estadual, apenas 175.830 se encontravam matriculadas nas escolas públicas e particulares. Permaneciam, pois, sem receber qualquer espécie de instrução 372.145 crianças de idade escolar primária” (ANTUNHA, 1976, p. 185).

Para Carvalho (2007), torna-se pertinente avançar-se na leitura de Nagle, propondo o “entusiasmo pela educação” como projeto modernizador que se transforma, no decorrer dos anos 20, sob o impacto dos interesses das novas elites urbanas interessadas em civilizar as populações pobres que não partilhavam dos códigos comportamentais nos grandes centros urbanos em industrialização. Ainda, a autora indica que os “reformadores entusiastas” produziram polarizações no ensino primário, como escola alfabetizante em oposição à escola de educação integral.

Circulava a representação de que apenas resolvendo o problema do analfabetismo é o que o Estado de São Paulo e o Brasil poderiam regenerar e civilizar os filhos do homem comum, para tanto era imprescindível atentar-se para o aperfeiçoamento da formação de professores, os responsáveis pelo ensino primário. Nesse sentido, Tanuri (1979, p.19) considera que a Reforma de 1920, com vistas a democratizar o ensino, unificou as escolas primárias e as normais: “as primeiras pelo padrão inferior – as escolas rurais de dois anos de duração; as segundas pelo padrão superior – as escolas normais secundárias”. Para Tanuri, a unificação das escolas normais paulistas eliminou a dualidade existente entre formação normalista primária e secundária consubstanciando,

[...] as mais significativas alterações na estrutura didática do sistema de formação de professores primários de São Paulo, desde a sua organização nos anos iniciais da República até 1933. Em síntese, pode-se dizer que essas alterações foram: a uniformização dos dois tipos de instituições pelas de categoria superior, a razoável ênfase nos estudos pedagógicos e a elevação do curso normal, mediante a reorganização e aumento da duração dos cursos complementares. (TANURI, 1979, p. 166-167).

O ensino normal de tipo único foi sem dúvida uma medida fundamental para o fortalecimento do aparelho de escolas normais do Estado na década de 1920. Então se na Reforma de 1911 observou-se a redistribuição de poder entre as normais primárias e as secundárias, depreende-se que as alterações propostas na Reforma de 1920 representaram um equilíbrio de poder entre as instituições destinadas à formação de professores.

O equilíbrio de poder pode ser visualizado inicialmente a partir de dois dispositivos da Reforma¹²⁴: primeiro, as escolas teriam a mesma organização curricular de padrão curso normal secundário, assim interrompia-se a continuidade de dois

¹²⁴ Artigo 8º e 25º da Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920.

modelos de formação de professores, embora interdependentes, existentes desde 1897 com o curso complementar e o normal, e depois em 1911 com o normal primário e o secundário; e segundo, suprimia-se, para todos os efeitos legais, a distinção entre os professores complementaristas, normalistas primários e secundários, consequentemente garantir-se-ia àqueles de inferior titulação o acesso às vagas de concurso e à equiparação de vencimentos salariais há tempos reivindicados pelo magistério.

Torna-se relevante ressaltar que o equilíbrio de poder, na perspectiva de Elias (1980), não é sinônimo de igualdade, mas sim redução de diferenças de poder entre os indivíduos nas dinâmicas relacionais constitutivas das figurações sociais. Para o autor, a diminuição de poder ocorre tanto nas relações entre os indivíduos quanto entre os diferentes estratos sociais.

A unificação das escolas normais atenuou as diferenças de poder entre indivíduos, bem como entre figurações normalistas. Os indivíduos tornavam-se funcionalmente mais dependentes de outras pessoas e o aparelho de escolas normais estava mais fortalecido, logo mais incontrolável em termos legais por parte das inovações pedagógicas da Escola Normal da Capital.

O equilíbrio de poder indica que cada vez mais uns ampliam e outros diminuem o acesso às fontes poder, dinâmica típica de ‘balança’ de poder. Elias (1980) denomina essa dinâmica de democratização funcional que é designada pela tendência global das transformações que reduzem o poder potencial entre os diferentes grupos, mesmo entre homens e mulheres, pais e filhos, alunos e professores, governantes e governados. Ela não se limita ao desenvolvimento da democracia institucional, refere-se, sobretudo, a alteração na distribuição social de poder, e isso pode manifestar-se de várias formas institucionais.

Portanto, a Reforma ‘Sampaio Dória’ foi um processo que permitiu efetuar ajustamento legal para acompanhar as mudanças desenvolvidas no interior de cada escola normalista e entre as escolas normais que podem ser percebidas nas relações entre alunos-professores/diretor e no abrandamento do sentimento de inferioridade de uma escola em relação à outra.

Compreende-se também que para perceber o equilíbrio de poder, para além dos dispositivos legislativos, torna-se fulcral identificar quais eram as fontes de poder que colocariam pessoas de uma figuração normalista em diferenciação à outra no contexto da Reforma de 1920. No caso da Escola Normal de Piracicaba destacam-se: o

grupo de professores que figuravam um círculo de intelectuais e as práticas voltadas à renovação pedagógica da formação de professores.

7.2 Grupo de professores de 1921, um círculo de intelectuais

Os agentes da Escola Normal de Piracicaba tiveram socialmente seu poder equilibrado na relação com os agentes das demais normais, uma vez que o diretor geral da Instrução Pública Sampaio Dória lá encontrou e para lá removeu homens de sua confiança pessoal, intelectual e política.

Veja-se no quadro a seguir quais foram os professores que participaram da implantação da Reforma ‘Sampaio Dória’ na Escola Normal de Piracicaba e Anexas em 1921:

Ensino	Nome	Habilitação	Idade	Tempo de Magistério	Início do contrato	Curso
1ª Cadeira: Português	Joaquim da Silveira Santos	Normalista (1887)	57	38	11/04/1911	N
2ª Cadeira: Latim e Literatura	Antonio Pinto de Almeida Ferraz	Direito	50	---	01/02/1921	N
3ª Cadeira: Francês	Pedro de Mello	Normalista equiparado 1904	64	44	09/05/1911	N
4ª Cadeira: Matemática	José de Assis Velloso	Bacharel em Ciências e Letras	28	08	06/06/1913	N
5ª Cadeira: Física e Química	Hélio Penteado de Castro	Normalista Secundário	40	16	04/02/1921	N
6ª Cadeira: Biologia Vegetal e Animal; Higiene; Anatomia e Fisiologia Humana	Carlos Martins Sodero	Normalista Secundário	40	17	17/08/1907	N
7ª Cadeira: Cosmografia, Geografia geral, Corografia do Brasil	João Batista Nogueira	Normalista Secundário	55	22	27/02/1899	N
8ª Cadeira: História do Brasil e Geral	Thales Castanho de Andrada	Normalista Primário	31	09	15/01/1920	N
9ª Cadeira: Psicologia e Pedagogia	Manoel Bergström Lourenço Filho	Normalista primário/secundário	24	06	01/02/1921	N
10ª Cadeira: Prática pedagógica	Manoel Bergström Lourenço Filho	Normalista primário/secundário	24	06	01/02/1921	N
Música	Fabiano Rodrigues Lozano	Complementarista/Músico	35	11	12/02/1914	N/C
Desenho	Joaquim Bueno de Mattos	Aluno de Almeida Jr./ Oscar Pereira	41	20	14/06/1913	N/C
Ginástica	David Muller	-----	41	09	09/08/1912	N/C
Ginástica	Olivia Bianco	Complementarista	38	20	31/08/1917	N
1ª Cadeira: Língua Vernácula e Calígrafia	Pedro Crem Filho	Complementarista	35	16	01/02/1921	C
2ª Cadeira: Francês e Noções de Latim	Adolfo Carvalho	Complementarista	39	20	09/03/1921	C
3ª Cadeira: Geografia e História	Dário Brasil	Complementarista	37	20	01/02/1921	C
4ª Cadeira: Matemática e Lógica	João Alves de Almeida	Complementarista	39	21	31/08/1917	C
5ª Cadeira: Ciências Físicas e Naturais	Manoel Dias de Almeida	Complementarista	36	17	31/08/1917	C
Trabalhos Manuais	Henrique Carneiro Sezane ¹²⁵	-----	65	24	01/01/1906	C
Trabalhos Manuais	Maria Leopoldina S. Mendes	-----	51	11	01/02/1910	C
Ginástica	Maria Ferraz de Toledo	Normalista Secundária	29	08	31/08/1917	C
Primário	Presciana Bemvinda de Almeida	Complementarista	41	14	31/08/1917	GM
Primário	Maria Luiza Fachada	Complementarista	27	09	05/03/1919	GM
Primário	Luiza Midaglia	Complementarista	34	12	31/08/1917	GM
Primário	Eugênia da Silva	Complementarista	44	20	31/08/1917	GM
Primário	Maria Graner	Complementarista	30	11	31/08/1917	GM
Primário	Antonia Adalgisa Ramos	Normalista Secundária	34	13	31/08/1917	GM

¹²⁵ Nascido em Santiago de Compostela, Espanha. Foi professor de trabalhos manuais da Escola Complementar 'Prudente de Moraes' na Capital, de Itapetininga e de Piracicaba.

Primário	Filinto de Mattos Brito*	-----	---	---	---	GM
Primário	Anísio Ferraz Godinho*	-----	---	---	---	GM
Primário	Maria Garcia de Andrade	Normalista	28	09	18/07/1919	EMI
Primário	Antonio dos Santos Veiga	Complementarista	34	13	17/02/1913	EMI
Média Curso Normal			41.8	17.3		
Média Curso Complementar			40.7	16.0		
Média Curso Primário			34.0	12.6		

Quadro 18: Professores que implantaram a Reforma ‘Sampaio Dória’ na Escola Normal de Piracicaba e Anexas em 1921.

Fonte: Faustino (1921); Livro de Apontamentos sobre o pessoal da Escola (1921).

N= Normal; C = Complementar; GM = Grupo Modelo; EMI: Escola Modelo Isolada. *Não fez parte da média.

Em 1921, a figuração contava com 31 professores de habilitações heterogêneas: complementaristas, normalistas secundários/primários, bacharel em direito, bacharel em ciências e letras (diplomado pelo Ginásio do Estado), musicista e ex-aluno de mestres de pintura. Parte significativa dos professores diplomou-se em Piracicaba, indicando que a instituição incorporava nos cursos ofertados ex-alunos como profissionais do ensino normal, sobretudo nessa época, do complementar e do primário.

Observa-se que, quanto maior era o nível de ensino, maior era a média de idade e de tempo de magistério dos professores. Contudo, de um nível para outro, havia diferenças pequenas entre as médias. O grupo pode ser caracterizado, de modo geral, como experiente segundo o tempo de serviço no magistério.

Dentre os professores, vinte iniciaram exercício profissional no estabelecimento entre 1910 e 1920, tal dado resulta da criação do Curso Normal Primário de 1911 e do Curso Complementar de 1917. Eles figuravam um grupo de intelectuais cuja interdependência fundava-se nas relações profissionais e socioculturais, destacando-se: Fabiano Lozano na música de câmara e canto orfeônico; Pedro de Mello na poesia, literatura infantil e composições musicais; Joaquim da Silveira Santos¹²⁶ na poesia, filologia e no apostolado positivista; Olívia Bianco e David Muller na cultura físico-estética e lúdico-esportiva; Muller contribuía nas atividades do escotismo; e Carlos Martins Sodero nos preceitos higiênicos de saúde e autor de diversos artigos publicados na *Revista de Educação (1921-1923)*.

Em 1921, a Normal de Piracicaba, além de manter o seu corpo docente constituído ao longo dos anos, incorporou nos cursos sob sua administração mais seis professores, sendo um contratado e cinco removidos de outras instituições, a saber:

- a) Antônio Pinto de Almeida Ferraz foi contratado para ser professor de Latim e Literatura, cadeira recém criada pela Reforma de 1920. Ele era diplomado em Direito, considerado distinto orador, literato e leitor de filosofia, foi Inspetor Municipal do Ensino, um dos redatores do *Jornal de Piracicaba* e membro da

¹²⁶ Joaquim da Silveira Santos lecionou 13 anos na Escola de Piracicaba, depois foi removido para a Normal de Itapetininga, aposentando-se em 1929. Era membro da Igreja Positivista do Brasil, patrono na Sociedade Amigos de Augusto Comte, delegado da Executiva da Igreja Positivista no Rio de Janeiro. Colaborou n' *O Estado de São Paulo*, *Diário Popular*, entre outros. (MELO, 1954, p. 559).

Liga Nacionalista Local. Pode ser considerado o primeiro bacharel em Direito, sem habilitação de professor, a lecionar na Escola de Piracicaba.

- b) Adolfo Carvalho, complementarista de formação, foi inspetor escolar, adjunto dos Grupos Escolares ‘Moraes Barros’ e ‘Barão do Rio Branco’ de Piracicaba, neste último foi diretor e de lá foi removido para o Curso Complementar, cadeira de Francês e Latim.
- c) Dário Brasil, professor complementarista, foi adjunto do Grupo Escolar de Limeira e do Grupo ‘Barão do Rio Branco’ de Piracicaba, era nacionalista e propagandista de história pátria para despertar amor ao passado republicano, fora removido para a cadeira de Geografia e História do Curso Complementar.
- d) Pedro Crem Filho, complementarista formado em Piracicaba, cidade na qual lecionava em escolas isoladas, foi membro da Liga Nacionalista, era um dos redatores do *Jornal de Piracicaba* e um dos oposicionistas ao PRP local (Partido Republicano Paulista). Homem tido como de mentalidade moderna, removido para a cadeira de Língua Vernácula e Calígrafia do Curso Complementar.
- e) Hélio Penteado de Castro, normalista secundário, após ter sido professor na antiga Escola Complementar de Piracicaba, lecionou na Complementar e Normal Primária de Campinas, retorna à Piracicaba para lecionar a cadeira de Física e Química da Escola Normal.
- f) Manoel Bergström Lourenço Filho, entre o corpo docente, era o mais novo com 24 anos e 06 anos de experiência no magistério, contudo, era um dos principais homens ligado à Sampaio Dória na missão de implantar a Reforma em Piracicaba:

[...] duplamente diplomado professor normalista pela Escola Normal Primária de Pirassununga (1914) e depois, pela Escola Normal Secundária de São Paulo (1917) onde fora aluno de Sampaio Dória, e indicado por este, que ocupava a Diretoria do Ensino, para substituir Roldão Lopes de Barros na Cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária de São Paulo (1920), dominando o uso da metodologia intuitivo-analítica; tendo sido formado no “âmbito de um movimento radical de afirmação da imperiosa necessidade de educação para todos” e como membro da Liga Nacionalista participado ativamente da instalação dos núcleos de Sorocaba (1917) e Piracicaba (1918), autor de mais de uma vintena de artigos sobre temas de pedagogia e psicologia, publicados em jornais da capital e do interior de São Paulo, da “Revista do Brasil” e do “O

Estado de São Paulo”, de Monteiro Lobato a Oswald de Andrade (1916-1920), entre outros periódicos [...]. (HILSDORF, 2003, p. 98).

Na Normal de Piracicaba, Lourenço Filho entrou em exercício no dia 01 de fevereiro de 1921, sob sua responsabilidade ficaram as cadeiras de Pedagogia e Psicologia e a de Prática Pedagógica, “aquelas que iriam imprimir aos escolares as novas diretrizes pedagógicas” (HILSDORF, 2003, p. 98). Conforme Nery (2008, p.11), ao contrário dos professores da Normal de São Carlos, que quando removidos além de assumirem a cadeira de Pedagogia e Psicologia, assumiram também a direção das escolas, Lourenço Filho não ficou com a direção, que continuou a ser exercida por Honorato Faustino.¹²⁷

As remoções de professores marcaram no início de 1921 os postos da Reforma, no entendimento de Hilsdorf (2003, p. 97-98):

[...] Sampaio Dória colocou em postos chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, aqueles nomes do universo escolar compromissado com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das ideias, quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles seus ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga Nacionalista – que objetivava a nacionalização do país via a desanalfabetização.

Ainda, do círculo de educadores intelectuais de Piracicaba, colaboraram na implantação da Reforma ‘Sampaio Dória’, em diferentes escolas normais: Elias de Mello Ayres, docente de História e Geografia da Escola Normal de Pirassununga; João Dutra, professor de Desenho da Escola Normal de Casa Branca; Lázaro Lozano, professor de Música da Escola Normal da Capital, dentre outros (HILSDORF, 2003).

Para o cargo de Delegado Regional de Ensino de Campinas e posteriormente transferido para a Delegacia de Piracicaba, posto administrativo criado na Reforma de 1920, foi nomeado Sud Mennucci: filho de imigrantes italianos, piracicabano de nascença, diplomou-se professor primário pela Complementar em 1908, foi adjunto no Grupo de Porto Ferreira – onde conviveu com Lourenço Filho e Thales

¹²⁷ Lourenço Filho, em abril de 1922, mudara para Fortaleza onde dirigiu a Reforma da Instrução Pública do Ceará; foi um dos autores do Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova (1932); exerceu cargo público federal na gestão de Francisco Campos (1931) e na de Gustavo Capanema (1937), foi diretor geral do Departamento Nacional de Educação; sobretudo, Lourenço Filho transformou-se em um educador intelectual de vasta e reconhecida obra. Para uma biografia mais detalhada, ver: Monarcha & Lourenço Filho (2001); Monarcha (2001); Bastos & Cavalcante (2009).

de Andrade, era adepto ao nacionalismo, publicava artigos sobre questões culturais, escolares e críticas literárias nos jornais piracicabanos, porto-ferreirenses, no *O Estado de S.Paulo*, entre outros periódicos; em 1920, mudara para Capital para dirigir, a convite de Sampaio Dória, o escritório central do Recenseamento Escolar do Estado, cargo que o possibilitou ampliar relações de confiança com Dória; foi autor de diversas obras que indicam sua intelectualidade e defesa do ruralismo, dentre elas: *Alma contemporânea*, *A escola paulista*, *A crise da educação brasileira*, *Cem Anos de Instrução Pública: 1822-1922*, *Humor – ensaio sobre suas causas determinantes*, *Aspectos piracicabanos do ensino rural*, *Pelo sentido ruralista da civilização*, *A ruralização*.¹²⁸

Thales Castanho de Andrade foi outro importante professor no grupo de 1921 ligado à Sampaio Dória, porém ele chega, antes da aprovação da Reforma, ainda na gestão do diretor geral da Instrução Pública Oscar Thompson. Em janeiro de 1920, ele foi removido do Grupo de Porto Ferreira para o Grupo Modelo Anexo à Normal de Piracicaba, no ano seguinte, já no movimento reformador, ascende ao cargo de lente da cadeira de História do Brasil e Geral do Curso Normal. Thales de Andrade diplomou-se professor normalista primário na Escola de Piracicaba em 1911, defendia teses nacionalistas, era amigo de Sud Mennucci e publicista da educação rural; sua amizade com Lourenço Filho provinha da época de Porto Ferreira. Ele recebeu reconhecimento intelectual por sua literatura infanto-juvenil, seu romance de formação intitulado *Saudade*, publicado em 1919, foi prefaciado por Sampaio Dória que indica relações com Thales alimentadas por admiração, afinidade pedagógica e ideais nacionalistas, nas palavras do prefaciador: “Eis um livro digno de aplausos [...] pelo seu valor intrínseco, entre os melhores livros de leitura, como os de Köpke. [...] Nas mãos dos escolares, ‘Saudade’ será encanto sugestivo. Trá-los-á interessados e terá o condão de lhes insuflar, na alma, germens de amor à terra e à Pátria” (ANDRADE, 1930, p. 5). Entre os meses de julho e setembro de 1920, Thales esteve – junto com o Teodorico de Oliveira, lente da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica – afastado da Escola a serviço do Recenseamento Escolar coordenado por Sampaio Dória, diretor geral da Instrução.¹²⁹

¹²⁸ Sobre Sud Mennucci, ver: Giesbrecht (s.d); Monarcha (2007).

¹²⁹ Sobre a vida e obra de Thales de Andrade, ver: Stanislavski (2006); Alexandre (2007); Vale (2009).

Os professores removidos no contexto da Reforma ‘Sampaio Dória’ juntaram-se aos professores já alocados na Escola Normal e aos homens de notório domínio intelectual, literário, artístico e jornalístico ligados à sociedade piracicabana.¹³⁰ Tratava-se de um tempo piracicabano de efervescência sociocultural, pedagógica e política, de uma figuração singular no cenário Estadual que se agitou mais ainda com “A Semana de Arte Moderna de 1922”. Piracicaba, círculo de intelectuais, literatos, compositores, pintores, musicistas, educadores e políticos, recebera, elogiosamente do escritor José Maria Ferreira, o título de “*bloomsburry* caipira”.¹³¹

Os “*bloomsburryanos* caipiras” tiveram forte influência na produção cultural da Escola Normal, da cidade e, numa dimensão ampliada, do Estado, nas palavras de Hilsdorf (2003, p. 102):

Vários dos *bloomsburryanos* estavam já espalhados por outras cidades, trabalhando como professores, redatores de jornais e críticos, fazendo literatura, gravitando ao redor... de Monteiro Lobato na ‘Revista do Brasil’ e da redação do ‘O Estado de S. Paulo’! “Não se fala do perigo amarelo. Há outro, muito mais próximo. Falo do perigo piracicabano”, teria dito Lobato a propósito das “hordas de jovens literatos piracicabanos, todos saídos da Escola Normal, que procuravam a Revista querendo publicar seus textos e assim iniciar uma carreira na crítica, na literatura e no jornalismo”, segundo J.M.Ferreira.

Nesse contexto de efervescência sociocultural, com o grupo de intelectuais empenhados na implantação da Reforma ‘Sampaio Dória’, Piracicaba transformara-se em 1921, segundo o memorialista Elias Neto (2000, p. 159), num “centro nervoso da educação no Estado de São Paulo”.

Os agentes da Escola Normal produziram padrão de ensino a disseminar para as demais escolas do Estado, para tanto a figura de Lourenço Filho foi relevante no processo de renovação pedagógica empreendido em 1921. Pode-se interpretar também que a posição ocupada na figuração pelo diretor Honorato Faustino foi fundamental para instaurar em Piracicaba um núcleo duro de poder da Reforma.

¹³⁰ Entre eles: João e Alípio Dutra, Benedito Teixeira Dutra, João Franco de Oliveira, Pedro Krahenbuhl, Manoel Prates, José de Melo Moraes, Leo Vaz, Jacob Diehl Neto, Erothides Campos, José de Aguiar, Antonio Godoy, Octávio Prates, Francisco Lagreca. (ELIAS NETO, 2000).

¹³¹ Bloomsburry: bairro londrino que no início do século XX ficou conhecido pelo grupo de escritores, pintores e intelectuais que se reunia em suas praças, jardins e casas vitorianas, entre eles: Virginia Woolf, sua irmã Vanessa Bell, E. M. Foster, Katherine Mansfield, T. S. Eliot, Máximo Gorki. (MDV, 2009. p. 4-6).

Honorato Faustino ocupava o cargo de diretor do estabelecimento há 17 anos e transformara-se numa das principais lideranças do ensino piracicabano. Na sociedade, tinha relações com diversos grupos sociais, era tido como homem do progresso educacional, moral, intelectual e cultural; detinha a imagem de ilustrado competente pela seriedade que dirigia o estabelecimento e pela formação de mestres de reconhecida habilidade intelectual; ele conseguia atrair fortes holofotes socioculturais para a figuração normalista. Honorato Faustino zelava pela sua reputação de cidadão cômico, de cabedal científico e de dedicado cultor de belas letras e artes; como autor escrevera contos de refinado gosto literário, músicas pedagógicas e métodos de ensino de língua portuguesa.

Como diretor era exigente, disciplinador e participava efetivamente da produção dos costumes escolares, era exímio representante dos dispositivos legislativos, nas relações sociais não se poupava a demonstrar seu potencial de maior gradiente de poder nas figurações escolares. Mesmo considerado figura representativa da tradição pedagógica, era ávido por novos conhecimentos que lhe aumentassem a erudição, como exemplo, ainda cursara Medicina na Faculdade de Curitiba, Paraná, onde se diplomara em 1922. Depois de dirigir professores ‘enciclopédias vivas’ e catedráticos, para Faustino transitar pelo ensino ativo era apenas mais um desafio da pedagogia moderna para a época.

Considerando o gradiente de poder do diretor Honorato Faustino, Sampaio Dória estreitou com ele relação de interdependência para êxito da Reforma em Piracicaba. Supõe-se que a relação entre os educadores se iniciara antes de 1921, provavelmente no contexto da Escola Normal da Capital, onde Dória desde 1914 lecionava na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, e das atividades da Liga Nacionalista nucleada em Piracicaba.

Os estudos de Medeiros (2005) indiciam relações entre eles no contexto da Liga, a saber: por meio de ofício de 26 de junho de 1918, endereçado à Comissão de Instrução da Liga, que tinha Sampaio Dória como uma das lideranças, o Diretor da Escola Normal Primária de Piracicaba promete envidar esforços para abertura de escolas noturnas; no mesmo ano, a mando da Liga, Lourenço Filho, homem de confiança de Dória, proferiu palestra no dia 07 de setembro na cidade de Piracicaba; ainda, a Escola Normal de Piracicaba apoiou as iniciativas precursoras do

Recenseamento Escolar de 1920, que deu base diagnóstica para a Reforma ‘Sampaio Dória’, inclusive professores e alunos colaboraram nos serviços.

Registra-se também que, por ocasião da Reforma e da diplomação dos professorandos de 1920, Sampaio Dória proferiu no mês de novembro em Piracicaba, sob a organização da diretoria da Escola Normal, a segunda conferência de uma série de sete em defesa e propaganda das medidas para a instrução que conformaram a Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920.

Em Piracicaba, Sampaio Dória inicia a conferência, “A reforma de ensino: a inspeção escolar”, reforçando que sua motivação não se resumia a “rebater o erro e a maldade de uma falsa crítica insincera, mas em primeiro lugar, o sentimento da democracia, além de fazer conhecido integralmente o mecanismo da Reforma para aqueles a quem vai tocar a co-responsabilidade da execução” (MEDEIROS, 2005, p. 225). Conforme Medeiros, Dória proferiu um discurso mais emotivo, parecia que estava entre amigos, indicando ser Piracicaba um reduto de sua rede de relações pessoais e um lugar onde havia probidade administrativa e dedicação à instrução dos analfabetos.

Pode-se entender que, a par das interdependências de Dória com Lourenço Filho e demais professores, o diretor Honorato Faustino foi um dos principais articuladores da execução da Reforma ‘Sampaio Dória’ em Piracicaba. Desse modo, sob a direção de Honorato Faustino, o grupo de professores potencializou o poder dos agentes da Escola Normal de Piracicaba no contexto estadual e disseminou práticas renovadoras voltadas à formação de professores.

7.3 A formação de professores: programa, autonomia didática e ensino ativo

O grupo de professores da Normal de Piracicaba iniciou o ano letivo de 1921 com a organização curricular distribuída nas seguintes cadeiras e aulas:

1ª Cadeira: Português
2ª Cadeira: Latim e Literatura
3ª Cadeira: Francês
4ª Cadeira: Matemática
5ª Cadeira: Física e Química
6ª Cadeira: Biologia Vegetal e Animal; Higiene; Anatomia e Fisiologia Humana
7ª Cadeira: Cosmografia, Geografia geral, Corografia do Brasil
8ª Cadeira: História do Brasil e Geral
9ª Cadeira: Psicologia e Pedagogia
10ª Cadeira: Prática Pedagógica
Aula de Música
Aula de Desenho
Aula de Ginástica

Quadro 19: Matérias do programa da Escola Normal de Piracicaba (1921).

Fonte: Faustino (1921); Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920.

A proposta de tipo único para as normais aumentou quatro cadeiras no antigo programa das normais primárias e reduziu três cadeiras das normais secundárias. Suprimiu-se, no caso das secundárias, saberes de cultura geral tais como língua inglesa, escrituração mercantil, arte culinária, datilografia e taquigrafia.

Em ambos os cursos, dissociou-se Latim e Literatura da cadeira de Português, assim conformando a primeira e a segunda cadeira. A Educação Cívica e Prática Pedagógica foram dissociadas de Pedagogia e esta foi associada à Psicologia Experimental formando a nona cadeira. Na décima cadeira, ficou a Prática Pedagógica a ser orientada para o professorando a partir do segundo ano do curso, indicando assim maior ênfase a profissionalização. Incluiu-se no programa a cadeira de Biologia, Higiene, Anatomia e Fisiologia Humana, o que indica preocupação dos reformadores com conhecimentos do funcionamento do corpo orgânico em nome do homem forte-saudável e para mudar comportamentos sociais na esfera da saúde pública.

No contexto da valorização do cultivo estético, do escotismo, do civismo e do nacionalismo, as aulas de Música, Desenho e Ginástica receberam atenção especial na formação normalista com a Reforma de 1920. Cabe lembrar que, mesmo tendo registros de práticas anteriores, apenas com a Reforma ‘Sampaio Dória’ institucionaliza-se o ensino do escotismo e do canto orfeônico escolar. De acordo com Gilioli (2003), para a extensão da inovação orfeão escolar ao aparelho de escolas normais, Sampaio Dória considerou a significativa experiência da Escola Normal de

Piracicaba, sobretudo, empreendida pelos irmãos Lozano e Honorato Faustino desde 1905.

Os saberes de Agricultura e Zootecnia, inovações da Reforma de 1911, foram eliminados do programa. Os conteúdos de Trabalhos Manuais ficaram a cargo do ensino complementar que, com a Reforma de 1920, passara de dois para três anos. O fortalecimento do ensino complementar também foi significativo para elevar o nível do ensino normal, pois 50% das vagas do primeiro ano do curso normal reservar-se-iam aos concluintes do complementar, dedicando-se os outros 50% aos inscritos nos exames de suficiência (TANURI, 1979). Nesse sentido, antes de ingressar na escola normal, o egresso complementarista teria frequentado bancos escolares durante sete anos, essa perspectiva de escolarização foi inaugurada com o retorno dos cursos complementares em 1917, na gestão de Oscar Thompson à frente da diretoria geral da Instrução Pública.

O programa proposto para 1921, comparado ao de 1911, apresenta notória ênfase aos conteúdos técnico-pedagógicos da preparação de professores. Entretanto, Tanuri ressalta que a escola normal ainda se identificava mais com uma instituição de ensino propedêutico, diferentemente do perfil técnico-profissional propagado por Sampaio Dória na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro em 1921. Destaca-se que nesse evento Sampaio Dória apresenta o Plano de Prática Pedagógica, elaborado por Lourenço Filho em Piracicaba¹³², como um modelo a ser seguido para formação de professores nas escolas brasileiras.

Com a Reforma de 1920, para o desenvolvimento de cada matéria do programa, estabeleceu-se um dos mecanismos mais ousados até então para organização dos conteúdos de ensino: tratava-se de uma prática que ficou conhecida no campo da educacional de autonomia didática. Em decreto estabeleceu:

Artigo 253 - Os programas destas cadeiras e aulas serão anualmente organizados em lições pelos respectivos professores, de acordo com as bases estabelecidas no Capítulo III deste regulamento e entregues até 15 dias antes da abertura das aulas ao diretor da escola, que os submeterá ao Secretário do Interior para o fim de aprová-los ou se observaram ou não unidade fundamental em todas as escolas, continuidade com os programas nas das complementares e se são ou não exequíveis.

¹³² Cf. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*, de autoria de Lourenço Filho (2001).

§ 1º - No caso de ser o programa rejeitado, o Secretario do Interior fixará um provisório até que o respectivo catedrático organize outro em condições aceitáveis.

§ 2º - O professor que não tiver apresentado o seu programa não poderá iniciar o seu curso, incorrendo em faltas injustificada.

§ 3º - O programa de cada uma das cadeiras e aulas deverá ser executado em todas as suas partes. (DECRETO n. 3.356, de 31 de maio de 1921).

A autonomia didática consistia numa fonte de poder para cada professor organizar os conteúdos do seu programa de ensino. Para tanto, o professor deveria contemplar conteúdos mínimos recomendados pelo Estado ao aprendizado ativo e individual do educando, objetivando aplicação utilitária para desenvolver o espírito do aluno que teria potencializada sua faculdade intelectual e crítica.

Com a implantação da autonomia didática superar-se-iam os conteúdos programáticos pré-definidos por decreto da Diretoria Geral da Instrução Pública que tomava como referência, principalmente, experiências produzidas na Escola Normal da Capital. Tratar-se-ia de uma prática docente que, mesmo inserida numa figuração administrativa hierarquizada, poderia provocar equilíbrio de poder e intensificar as relações de interdependências entre alunos, professores, diretores escolares, diretor geral da Instrução e entre as próprias escolas normais.

O professor teve seu gradiente de poder potencializado em grau mais elevado do que os demais, por consequência, para ele organizar o programa ficara mais dependente dos alunos, do diretor da escola e do ensino complementar que antecedia o normal. Para que cada professor não organizasse programa de ensino absolutamente de maneira independente, desqualificando a concepção de autonomia como fonte de poder relativo, os conteúdos mínimos seriam exigidos no processo de aprovação do programa sob o crivo superior.

O entendimento de Sampaio Dória era o de que, sem a base comum, a autonomia didática iria se tornar impraticável. Mas com a exoneração de Dória do cargo de diretor geral da Instrução Pública em 1921, seu sucessor, Guilherme Kuhlmann, até 1924, no entanto, “não fez publicar nenhum programa mínimo, e o desconhecimento do que estava se passando, em matéria de execução de programas nas escolas normais, era fato” (NERY, 2009, p. 130). Nesse sentido, Nery considera que a autonomia didática não saiu do papel. Sua proposta foi suprimida com a Reforma de 1925 liderada por

Pedro Voss e na década de 1920 foi um dos temas presentes em debates feitos através da grande imprensa, das reuniões da Sociedade de Educação de São Paulo e da imprensa periódica educacional. Na oficialidade, a autonomia didática foi reintroduzida com a Reforma de 1930, coordenada por Lourenço Filho quando à frente da então diretoria geral do Ensino do Estado de São Paulo.

Dentre o material pesquisado sobre a Normal de Piracicaba, exceto o Plano de Prática Pedagógica sistematizado pelo professor Lourenço Filho para o 2º e 3º ano do curso de 1921¹³³, não se encontram os demais programas de ensino. Contudo, nos relatórios da diretoria da Escola identificam-se as orientações gerais que estabeleciam as bases do ensino a ser empreendido a partir da Reforma ‘Sampaio Dória’.

Sobre o assunto, o diretor Honorato Faustino relata:

Reformada a Instrução Pública, e achando-se a Escola com professores novos, convoquei uma reunião para firmarmos as bases do ensino, imprimindo-lhe uma orientação proveitosa e útil, de modo a satisfazer plenamente aos objetivos da educação ministrada no estabelecimento. Nessa reunião ficou resolvido:

- 1º) Dar-se ao ensino uma feição prática, ministrando-se teoricamente apenas o indispensável;
- 2º) Falar o mais frequentemente possível à intuição do aluno, utilizando-se o material existente na Escola e recorrendo a outros meios auxiliares;
- 3º) Abrir séria campanha contra o ensino de cor; para esse fim delinee algumas prescrições que foram publicadas no segundo fascículo da “Revista de Educação”;
- 4º) Na organização de programas dar o essencial e aplicável na vida prática e com auxílio do estudo de certas matérias e aquisição de novos conhecimentos. (1921, p. 20).

Em reunião, os professores relacionavam-se para discutir quais rumos pedagógicos assumiriam. Essa prática indica que os processos decisórios se desenvolviam numa democratização funcional e que a autonomia didática como prática de poder foi realidade nas figurações da Escola de Piracicaba. Nas palavras do diretor Honorato Faustino: “Ainda bem, neste particular, a recente reforma do ensino no Estado de São Paulo, estatuiu que os programas deverão ser organizados pelos próprios professores incumbidos de praticá-los, com a obrigação de revê-los anualmente,

¹³³ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prática Pedagógica. In *Revista de Educação*, v. 2, n. 1, p. 50-60, 1922.

modificando-os de acordo com as sugestões da experiência obtida no correr do ensino”. (1921b, p. 69)

A orientação pedagógica que ligaria em interdependência o programa de cada matéria, estreitaria relações entre professores e alunos e asseguraria os propósitos da figuração, fundamentava-se nos preceitos do ensino ativo. A proposta era a de que todos professores imprimissem ao ensino feição prática, imediata e utilitária, com o intuito de moldar de maneira eficiente cidadãos prestáveis a si, a seus semelhantes e a Pátria, aptos para saberem se conduzir pelos meios mais lógicos e racionais na luta pela vida.

A publicação mencionada por Honorato Faustino no terceiro item relatado, refere-se ao artigo “O ensino ativo nas escolas normais e complementares”¹³⁴, no qual é apresentado diversos preceitos aos professores para organização e execução dos programas conforme o ensino ativo, dentre eles: tirar o melhor da capacidade intelectual do aluno, oferecendo-lhe condições de vitalidade pedagógica; compreender a evolução individual e social de forma geracional, com disposição para encarar as mudanças do ensino sob um novo prisma; selecionar na vastidão de conhecimentos científicos o que deve ser ensinado de forma útil, com sequência lógica dos fatos compatíveis com o desenvolvimento das faculdades e com o tempo disponível, sempre deixando marcas no espírito do aluno e não estafa mental; selecionar conhecimentos, observando o ponto de vista do seu desenvolvimento na vida prática e de preparo e subsidio para aquisição de posteriores conhecimentos; dividir o programa em lições de maneira que seja possível executá-lo integralmente, inclusive demonstrando o seu sentido na prática; ter que cada lição encerra um todo, sem ser desenvolvida demasiadamente, e que à sua última análise deve subsistir a ideia do conjunto; fornecer aos alunos, antes da lição, um pequeno sumário, e depois, um quadro sinóptico; iniciar uma lição revisando, ainda que rápida, a precedente; utilizar com frequência o material existente na escola – quadros, aparelhos, coleções, etc.; combater o hábito de decoração abolindo sabatinas, recitações de lições, reproduções textuais, para tanta o “método socrático” é de reais vantagens; intermediar exposições, quando possível e oportuno, de perguntas ao maior número de alunos da classe; indicar as fontes de consulta a cada passo para instigar o hábito de leitura e de

¹³⁴ FAUSTINO, Honorato. O ensino ativo nas escolas normais e complementares. In *Revista de Educação*, v. 1, n. 2, p. 67-72, 1921b.

frequência à biblioteca. Enfim, além de banir o ensino artificial e verbal, repleto de aridez e de desinteresse para vida prática, o professor não deveria perder de vista o caráter profissionalizante, uma vez que o ensino complementar e o normal visavam o preparo para o magistério público.

No artigo, Honorato Faustino não menciona quais autores se referenciou para sistematizar as orientações do ensino ativo. Nesse sentido, Nery (2008, p. 14-15) alerta que, ao analisar os periódicos das escolas normais do interior do Estado de São Paulo, se deparou com uma profusão de ideias sobre ensino que se misturam, mas, que nem sempre se coadunam, ideias de autores como Pestalozzi, Herbart, Binet ao lado de Montessori, Claparède e Dewey.

O ensino ativo prescrito por Honorato Faustino condizia em geral com o método intuitivo analítico previsto pela Reforma de 1920, fazia jus à confiança depositada por Sampaio Dória na figuração piracicabana. Ele compunha o quadro da pedagogia moderna da transição dos anos 10 para os 20 do século passado, com grande atenção à psicologia experimental.¹³⁵

7.4 Práticas escolares: lugares, associativismo e periódico pedagógico

Para tocar o espírito dos alunos por meio do ensino ativo, no contexto da Escola Normal e Anexas em 1921 foram intensificadas as práticas e inovações ligadas às questões de ensino, de estrutura física, de associativismo e de divulgação da produção intelectual dos indivíduos.

As práticas escolares usuais intensificadas diziam respeito ao Orfeão Escolar,¹³⁶ aos trabalhos manuais expostos ao público, às festas do Livro e da Carta, às comemorações das datas nacionais, educação cívica; aos festejos de encerramento de período letivo tendo o professor Lourenço Filho como paraninfo; e à Educação Física com recurso a “ginástica racional” e jogos escolares.

¹³⁵ Uma diferença do método intuitivo analítico em relação ao método intuitivo da Reforma ‘Caetano de Campos’ de 1890, é, conforme Carvalho (2007, p. 228-229), que o conhecer não se daria de forma enfadonha e enciclopédica, pois o conhecimento não se esgota na escola, onde se deveria desenvolver o conhecer pelo eficaz contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas.

¹³⁶ Na perspectiva do ensino ativo, em 1923 criou-se Orfeão Infantil sob a regência de Honorato Faustino, auxiliado pelos professores.

7.4.1 Lugares para o ensino ativo e prático

Em anexo à biblioteca da Escola Normal inaugurou-se a biblioteca infantil para os alunos do Grupo Modelo e das Escolas Isoladas: “Para essa biblioteca mandei fazer uma mesa e bancos com altura apropriada. Os resultados desta iniciativa são incontestáveis, pois é uma providência de há muito adotada nos Estados Unidos com o melhor êxito” (FAUSTINO, 1921, p.21).

Desde o relatório de 1916, Honorato Faustino trabalhava na implantação da biblioteca infantil. No excerto acima, observa-se além da inspiração norte-americana, a preocupação em adequar a mobília ao corpo do aluno.

O acervo da biblioteca era constituído de cartilhas, coletâneas de contos, coleções e obras de referência, enfim, livros denominados carinhosamente de “obrinhas”: “A biblioteca infantil tem sido frequentemente procurada pelas crianças do Grupo e Escolas Isoladas Modelo, vão elas assim se afazendo ao hábito da leitura, que precisamos intensificar em nosso país. Consta atualmente de 142 obrinhas, em 162 volumes”. (FAUSTINO, 1922, p. 36).

Gênero	n. de obras	n. de volumes
Cartilhas	9	12
Livros de leitura	23	27
Contos	56	64
Educação cívica e festas nacionais	15	16
História do Brasil	7	8
História Geral	2	2
Geografia	6	6
Corografia	4	4
Matemática	13	16
Ciências físicas e naturais	7	7
Total	142	162

Quadro 20: Acervo da biblioteca infantil anexa à Escola Normal de Piracicaba – 1922.
Fonte: Honorato Faustino (1922).

Para auxiliar a cadeira de Psicologia e Pedagogia e a de Prática Pedagógica, 1921, sob a responsabilidade de Lourenço Filho, instalou-se um pequeno gabinete de Psicologia. Neste, Lourenço Filho examinou os alunos e com o intuito de evitar a fadiga escolar e distribuiu os alunos em classes conforme o grau de acuidade visual e auditiva, exigências extenuadas pela Reforma de 1920. No testemunho de Honorato Faustino: “os

alunos do Grupo Modelo, Escolas Isoladas, Escola Complementar e Escola Normal, acham-se localizados nas respectivas salas de aula, de acordo com o seu grau de acuidade visual, auditiva e de altura combinadas” (1921, p. 21-22).



Figura 11: Lourenço Filho aplicando teste de acuidade. S/d.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual ‘Sud Mennucci’.

Por sua vez, o museu escolar criado em 1904, e instalado em sala ampla em 1921, foi enriquecido com objetos trazidos pelos alunos; isso para despertar interesses, observações e noções pelas coisas da natureza (FAUSTINO, 1921).



Figura 12: Aula no Museu de Ciências Naturais da Escola Normal e Anexa de Piracicaba. S/d
Fonte: Arquivo da Escola Estadual ‘Sud Mennucci’.

Para as aulas de Física e Química, o professor Hélio Penteado contava com a contratação de um preparador de laboratório, no caso o professor Dácio Portella, o cargo fora criado pela Reforma de 1920. Em 1921, o gabinete foi alocado em sala especial com bancadas providas de aparelhos, além mobiliário e água corrente.



Figura 13: Aula no Laboratório de Química e Física da Escola Normal e Anexa de Piracicaba. S/d.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual ‘Sud Mennucci’.

7.4.2 Caixa Escolar e assistência dentária

Para assistir os ‘alunos indigentes’, instituiu-se a Associação Caixa Escolar. Considerando, pois, desde 1919, as pessoas da figuração escolar angariavam recursos para compra dos aparelhos e material necessário à instalação de um gabinete dentário.

A primeira diretoria da Caixa Escolar foi constituída por Adolfo Carvalho, presidente; Manoel Dias de Almeida,- vice-presidente; Antônio dos Santos Veiga, 1º secretário; Antônio Adalgisa Ramos, 2º secretário; Olivia Bianco, tesoureira; e Dário Brasil, orador (FAUSTINO, 1921).

Os postos da Associação Caixa Escolar foram ocupados por professores, a maioria dos cursos complementar e primário. Honorato Faustino não tinha cargo na gestão, caso de exceção em se tratando de associativismo na Escola e de efeito da democratização funcional entre professores e diretor.

Os recursos da Caixa Escolar provinham de subvenções anuais do Estado, Câmara Municipal e donativos, legados e contribuições dos sócios.¹³⁷ Na Escola Normal, com a realização da Festa da Flor, do espetáculo orfeônico no Teatro Santo Estevan e da arrecadação de mensalidades dos sócios, no ano de 1921, a Associação encerrou as atividades com o montante de 3:109\$100 contos de réis. No ano seguinte o gabinete dentário foi adquirido.

Os dentistas residentes na cidade, Epaminondas Ferreira, Aristides Nogueira, João de Aguiar, Alfredo Martins Lino, Augusto das Silveira, Julio Marcondes Guimarães e José Mendes prestavam assistência gratuita durante 15 horas semanais, executavam obturações, extrações, curativos, extirpação de nervos, limpeza de tártaro e fístula curada (FAUSTINO, 1922).

A colaboração de dentistas pressupõe o estreitamento de relações entre membros da sociedade e os da figuração escolar para o avanço de comportamentos higiênicos e sociais no processo de civilização da criança. No dizer de Honorato Faustino (1921b, p. 3), a higiene bucal “tem além do ponto de vista humanitário, tem um alcance social bastante elevado e patriótico, que é o do trabalho lento, porém fatal e seguro, da constituição de uma raça viril, forte, sadia, apta para os grandes cometimentos”.

É difícil, porém, ser continuada tal assistência por esta forma, apesar da boa vontade dos dentistas assistentes. Serviço desta natureza é necessário que seja feito por um profissional expressamente nomeado para esse fim, e que possa trabalhar durante o período escolar. Seria, portanto, de indiscutível vantagem, a bem da saúde das crianças, que o Congresso do Estado criasse o lugar de dentista, ao menos para os grupos anexos as Escolas Normais, estabelecendo-se o serviço naqueles que concorrem com o oferecimento do gabinete montado como já o possuem as de Piracicaba e São Carlos do Pinhal. Seria esse o início de um melhoramento que fatalmente, para o futuro, estará generalizado em todas as escolas de nosso adiantado Estado, como fator da mais alta importância para o melhoramento de nossa raça. (FAUSTINO, 1922, p. 37)

¹³⁷ Art.459 do Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921.



Figura 14: Gabinete dentário improvisado no saguão da Escola Normal. S/d.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual 'Sud Mennucci'.

7.4.3 Clube da Horta e Festa do Milho

Foram continuadas as aulas práticas de agricultura na horta que a Escola possui. Os produtos que deverão ser colhidos este ano estão destinados a venda em leilão a benefício da Caixa Escolar, como ficou estabelecido de acordo com os próprios alunos (FAUSTINO, 1921, p. 20).

No contexto de assistência aos 'alunos indigentes' e de festejos nacionalistas, em 1922, os agentes da figuração Escola Normal organizaram, no Largo da Matriz de Piracicaba, a Festa do Milho, obedecendo ao seguinte programa:

- 1- Discurso do Professor Thales de Andrade;
- 2- Venda, em leilão, do milho colhido;
- 3- Hino Nacional, por todas as escolas, com acompanhamento de uma banda musical;
- 4- Discurso de um aluno do Grupo "Moraes Barros";
- 5- Idem, de um aluno do Grupo "Barão do Rio Branco";
- 6- H. Faustino. O pequeno Orfeão, solfejo a três vozes por alunos do primeiro e alunas do segundo ano médio do Grupo Modelo;
- 7- H. Faustino. O ginástico exercício, por um grupo de escoteiros e escoteiras do Grupo Modelo, com acompanhamento da banda;

- 8- H. Faustino. O brinquedo de trigo, por alunas do primeiro ano complementar;
- 9- H. Faustino. Os camponeses e a primavera, opereta com acompanhamento da banda;
- 10- H. Faustino. Hino da colheita, por todas as escolas, com acompanhamento da banda. (FAUSTINO, 1922, p. 34-35. Grifos no original).

Os participantes puderam cantar hinos e ouvir músicas e discursos em prol da cultura agrícola, bem como comprar/vender milhos. As finalidades da Festa são observadas no excerto:

O “Club da Horta”, que tinha sido organizado pelo professor Thales Castanho de Andrade, da cadeira de História da Escola Normal, entre crianças de nossas escolas, estava em época da colheita do milho plantado em suas casas. Projetamos, em meio a uma festa pública, vendê-lo em benefício das crianças pobres e de bibliotecas infantis. Só o Grupo Modelo concorreu com a colheita de quase um carro de milho, plantado pelos alunos em um pequeno campo de experiências agrícolas existentes em terreno da Escola. (FAUSTINO, 1922, p. 34).

A festa demonstrava o resultado do plantio realizado pelos alunos associados ao Clube da Horta, e angariava fundos para a Caixa Escolar. Não se sabe quando foi criado o Clube da Horta, se em 1920 ou 1921, mas se identificou no opúsculo *Os clubes agrícolas escolares*, de autoria de Elizeu Castanho de Andrade, Filho de Thales Castanho de Andrade, trechos de jornais noticiando a iniciativa.

Como se vê, é uma iniciativa que só aplausos merece essa do professor Thales de Andrade, que assim realiza uma obra de patriotismo verdadeiro e proveitoso, o que imitado inteligentemente em outros municípios, certamente contribuirá para recrutar, em as novas gerações, valiosos contingentes de obreiros sãos, imunizados contra o bacharelismo e o burocratismo, e que hão de concorrer, de futuro, para maior engrandecimento e riqueza do nosso país – proverbialmente designado como “essencialmente agrícola”. (*O Estado de S. Paulo*, 6 de maio de 1920, in ANDRADE, 1933, p. 20).

Idealizado por Thales de Andrade, o Clube da Horta de Piracicaba difundia o gosto pelo trabalho agrícola, o amor e o interesse pelo amanhã e cultivo da terra. *O Estado de S. Paulo*, de 30 de setembro de 1921, assinalou os impactos benéficos do Clube na formação dos costumes das crianças e no meio social que elas estivessem inseridas:

– lição prática e duradoura de amor aos trabalhos da terra;

- aquisição pelas crianças de uma boa série de noções de coisas sobre germinação, crescimento, nutrição de plantas, preparo do solo, manejo de instrumentos, efeitos da seca e da chuva, etc.;
- influência benéfica na economia doméstica, sendo de notar-se que muita família chegou a suprimir as compras de hortaliças, diminuindo assim o comércio ambulante delas na cidade;
- o saneamento das habitações pela remoção de detritos inconvenientes; extinção de águas empoçadas e capinzais nas vizinhanças, etc. (in ANDRADE, 1933, p. 19).

As atividades do Clube funcionavam no quintal da casa de cada criança agremiada e em área de campo experimental da prática agrícola e botânica da Escola Normal. Aos pequenos agricultores, além das técnicas de horticultura, distribuíam-se prêmios, promoviam eventos para expositor e venda de seus produtos.



Figura 15: Crianças no Clube da Horta.

Fonte: Foto Pieper in *Revista de Educação* (1921, v1, n.2).

Através do Clube da Horta, Thales de Andrade abordava a educação rural e o ruralismo no Brasil, temas propagados por ele na literatura infanto-juvenil, como *A filha da floresta* (1915), *Saudade* (1918/1919) e *Campo e cidade* (1964).¹³⁸

¹³⁸ A vida de Thales também foi marcada por experiências nos sítios dos avôs e o magistério na Escola Rural da Estação Banharão em Jaú. Em razão de suas instituições de ensino e seus intelectuais, especialmente, Thales Castanho de Andrade e Sud Mennucci, Piracicaba ficou conhecida como “Meca do

Thales de Andrade promovia a prática de horticultura colocando a civilização da criança na tensão da relação entre a vida citadina e a do campo, logo, sem a oposição, cidade é progresso da modernidade e zona rural é retrocesso símbolo de incivilidade.

Vale (2009), no estudo sobre representações de Brasil, destacou que as obras *Saudade e Campo e Cidade* de Thales de Andrade expunham uma literatura voltada para a harmonização do campo e cidade, primeiro, o campo completa a cidade, segundo, a cidade levava conforto a “civilização do sertão”.

Presume-se que ao escrever *Campo e Cidade*, publicado em 1964, Thales de Andrade considerou suas experiências no Clube da Horta. Nas palavras de Vale (2009, p.76), para Thales a pátria é formada “pelo exército, pelo governo, pelo campo e pelo homem do campo”, é essa a pátria cívica que lhe interessava.

7.4.4 Associação de Escoteiros da Escola

A Reforma idealizada por Sampaio Dória oficializou a organização do ensino do escotismo e linhas de tiro. Com efeito, em 1921, nas disposições legislativas, os alunos matriculados nas escolas públicas foram considerados aspirantes e escoteiros, e onde houvesse escolas normais, ginásios ou escolas profissionais, organizar-se-iam companhias de guerra, obrigatórias para os maiores de 16 anos, conforme o art. 13 da Lei n. 1.750, de 8 de Dezembro de 1920, e os arts. 466 e 470 do Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921.

Em Piracicaba, no dia 10 de outubro de 1921, fundava-se a Associação de Escoteiros do Grupo Modelo, Escolas Modelo Isoladas e Escola Complementar, anexas à Normal, para “desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos ao mesmo tempo cuidando da formação de seu caráter e de sua educação física”. A primeira diretoria esteve assim constituída: Honorato Faustino de Oliveira – presidente; Thales Castanho de Andrade – vice-presidente; Pedro Crem Filho – 1º secretário; João Alves de Almeida – 2º secretário; Pedro de Mello – tesoureiro; Dr. Antonio Pinto de Almeida Ferraz –

ruralismo brasileiro”. Em 1947, foi sede do 2º Congresso Normalista de Educação Rural. Ver: Monarcha (2007).

orador; Manoel Bergström Lourenço Filho e José de Assis Velloso – auxiliares; David Muller – inspetor técnico. (FAUSTINO, 1921, p. 22)¹³⁹

Em relação à instrução militar para formar reservistas, Honorato Faustino registrou as seguintes dificuldades:

Para receber instrução militar, apresentaram-se o ano passado nesta Escola, mais de cem rapazes de mais de 16 anos. Foram feitos exercícios sob o comando do Tenente Mario Maciel Wanderley, porém não foi possível fazer-se a entrega de cadernetas de reservistas a aluno algum, por não se ter como praticar o exercício de tiro. Não há linha de tiro aqui, com o seu stand para esse fim, e não nos foi concedido nos utilizarmos do existente na Escola Agrícola para uso dos alunos daquele estabelecimento. (1918, p. 7-8).

Em 1919, o diretor diz ter cumprido a Circular n. 220, de 26 de fevereiro de 1918, que versava sobre a oferta da Instrução Militar aos alunos normalistas, porém, considerando a ausência da prática de tiro e a impossibilidade da obtenção do certificado de reservista, o entusiasmo e a frequência dos alunos diminuíram.

A partir da segunda metade da década 1910 em diante, a instrução militar e as associações de escoteiros representaram um o esforço das autoridades, iniciado pelo diretor geral da Instrução Pública Oscar Thompson, com o claro intuito de potencializar costumes patrióticos, sobretudo instituir e refinar os hábitos morais, físicos e cívicos, e assim fortalecer o sentimento de pertencimento nacional.

¹³⁹ No livro ata da Associação de Escoteiros existe apenas o registro de fundação da entidade.



Figura 16: Escoteiros na Comemoração do Centenário da Independência na Escola Normal de Piracicaba.

Fonte: Inoue (2010).

7.4.5 República Escolar de Piracicaba

Conforme a recomendação do art. 256 do Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, visando à promoção da educação cívica dos normalistas “sob cunho exclusivamente prático, fazendo-se, tanto quanto possível, por meio de exercícios representativos”, introduziu-se a obrigatoriedade da associação estudantil em cada escola normal.

Desde 1918, o Grêmio Normalista de Piracicaba encontrava-se desativado, retornando atividades em 1923 sob a denominação Grêmio Esportivo Normalista. A novidade de 1921 ficou por conta da fundação da República Escolar da Escola Normal:

Aos vinte três dias do mês de fevereiro de mil novecentos e vinte um, às 12 horas, no salão nobre da Escola Normal de Piracicaba, reuniram-se às classe femininas e masculinas desse estabelecimento de ensino, afim de elegerem seus deputados à Constituinte da República Escolar, que se deveria fundar por determinação do Governo de nosso Estado.

Presidiram a sessão o Dr. Honorato Faustino de Oliveira, diretor da Escola, e o Prof. Manoel Bergström Lourenço Filho, lente de Psicologia e Pedagogia Prática (sic), do mesmo estabelecimento. Foi deliberado que para cada dez alunos fosse eleito um deputado. (Livro Ata da República Escolar da Escola Normal de Piracicaba, 1921).

Coube a Honorato Faustino e a Lourenço Filho presidirem o primeiro pleito para deputados constituintes da República Escolar, foram eleitos os seguintes deputados:

Alunos - 1º ano	Alunos - 2º ano
Ahmés Pinto Viegas	Gastão Silveira
José Estevan Teixeira Mendes	Aparecida Godoy
Dyonete de Lima	Maria Bandeira
Maria Elisa Ribeiro	Maria de Lourdes M. Viana
Nair Carvalho	Maria Lopes dos Santos
Alunos - 3º ano	Alunos 4º ano
Antonio Oswaldo Ferraz	Aníbal Cipriano da S. Santos
Candido Motta de Toledo	Ramiro Alves Catulé de Almeida
Ana Silveira Pedreira	Ambrosina de Moraes Barros
Maria de Meira Godoy	Maria Brasilina de Menezes
Mercedes Dias de Aguiar	Serafina Martins Soderó
Zilah Maria Pereira	

Quadro 21: Deputados da República Escolar da Escola Normal de Piracicaba de 1921.
Fonte: Livro Ata República Escolar da Escola Normal de Piracicaba (1921).

Os deputados eleitos representavam as séries do curso Normal, inclusive com certo equilíbrio no número de cadeiras. Essa distribuição porta o sentido de que todos os grupos deveriam ser representados em condições de igualdade numa República.

Os deputados instauraram o Congresso Constituinte para eleger os representantes administrativos, bem como a comissão constituinte. Desse modo, em 24 de fevereiro de 1921, em sessão presidida por Honorato Faustino e Lourenço Filho e acompanhada por todo corpo docente procedeu-se à votação. Após apuração dos votos, o resultado para representação administrativa é o que se segue: presidente - Ramiro Alves C. de Almeida; vice-presidente - Serafina Martins Soderó; 1º secretária - Mercedes Dias de Aguiar; e 2ª secretária - Ana Silveira Pedreira. A comissão

constituente ficou assim formada: Aníbal Cipriano da S. Santos, Candido Motta de Toledo, Maria Brasilina de Menezes, Dyonete de Lima e Zilah Maria Pereira.¹⁴⁰

A República Escolar era um governo de alunos pelos alunos, os quais sistematizariam os princípios para dinâmica da figuração e elegeriam pelo voto secreto, deputados, senadores, vice-presidente e presidente.

Após observar experiências do ensino norte-americano, João Lourenço Rodrigues, em 1909, registrava no *Anuário do Ensino* uma concepção de República Escolar. A república escolar não se resumiria a ministrar noções de instrução cívica, ela “é antes de tudo um poderoso instrumento de educação moral [...] seu objetivo é preparar a criança para exercer o *self control*, o governo de si mesmo; e fazer da criança uma unidade social, perfeitamente consciente e ativa” (in ANUÁRIO, 1909, p. 214).

No contexto da Reforma idealizada por Sampaio Dória, tal prática associativa visava cultivar nos futuros professores princípios contrários ao poder de governos de cunho aristocrático.

Supõe-se que motivado pela instauração da República Escolar, Pedro de Mello, lente de Francês do curso Normal, publicou o artigo “Formas de governo: palestras entre alunos”, no texto explicitava as diferenças entre monarquia e república, monarquia absoluta e constitucional, república aristocrática e democrática, e tomou partido pela república democrática, pois nesse regime de governo, não haveria distinção de classes, mas de talento (MELLO, 1922b, p. 168-170).

No conjunto de documentos pesquisados, apenas duas atas da República Escolar da Escola Normal de Piracicaba foram localizadas, limitando, portanto, a apresentação de práticas desenvolvidas pelos republicanos escolares de Piracicaba. Contudo, Hilsdorf (2003) utilizando-se dos jornais como fonte, indica que no início de 1921 realizaram uma sessão “lítero-musical” e havendo trocas de mensagens entre os presidentes eleitos do Estado-Escola de Piracicaba e de São Paulo, Ramiro de Almeida e Helena Pacheco Jordão, respectivamente.

¹⁴⁰ Livro Ata República Escolar da Escola Normal de Piracicaba (1921, p. 2).

7.4.6 Revista de Educação

A *Revista de Educação* foi denominada de “Órgão da Escola Normal de Piracicaba e Anexas”. A publicação em seis volumes ocorreu entre 1921 e 1923.¹⁴¹ Ela foi idealizada como veículo de registro e difusão das ideias e práticas pedagógicas.

Tendo em vista o aproveitamento da capacidade intelectual e técnica do corpo docente desta Escola, e o desenvolvimento intelectual dos alunos, fundei a ‘Revista de Educação’, da qual já foram publicados dois fascículos que tiveram por parte da imprensa do país e das autoridades escolares, a mais carinhosa e animadora aceitação.

Naturalmente, em publicação dessa ordem tem-se que lutar com grande dificuldade material, e mesmo moral, em vista da indiferença que ainda reina em nossos meios educativos pelas publicações que dizem respeito ao ensino público. Isso explica o fato de não possuímos ainda nem na Capital da República, nem nas dos Estados, publicações que satisfaçam ao nobre e grandioso objetivo de pôr em contato a espiritualidade dos muitos educadores espalhados pelo país, vivendo quiçá vida obscura e sem meios de propagar as suas ideias e frutos de sua longa experiência nos lides do ensino.

É necessário, pois, que nestes primeiros tempos de sua existência o patriótico Governo de nosso Estado – modelo – continue a dispensar, como até aqui tem feito, o seu apoio moral e material. (FAUSTINO, 1921, p. 22-23).

Além da colaboração do corpo docente do estabelecimento, a *Revista* contou com Sud Mennucci, Delegado Regional de Ensino, e João Toledo e Tácito de Carvalho, professores da Normal de Campinas; Joaquim Silva e Elias Mello Ayres, professores da Normal de Pirassununga; Aníbal da Silva Santos, professor substituto no Grupo Modelo Anexo, e Arthur C. Gonçalves, Elvira de Moraes, Mercedes Dias de Aguiar e Ramiro Alves de Almeida, normalistas.

Não há informações sobre a tiragem do periódico, mas Honorato Faustino relata a dimensão da circulação: “Os números publicados têm sido enviados aos nossos estabelecimentos de instrução, quer deste como de outros Estados, e as revistas estrangeiras, tendo algumas destas permutado conosco, fornecendo precioso contingente de consultas à biblioteca” (1922, p. 37).

¹⁴¹ Os exemplares estudados encontram-se: volume 1 e 2 no acervo da Biblioteca do Centro do Professorado Paulista (CPP) – Instituto de Estudos Educacionais Prof. ‘Sud Mennucci’; volume 3, 4 e 5 no CD Rom “Divulgando práticas e saberes: a produção de impressos pelos docentes das Escolas Normais de Brasil e Portugal (1911-1950)”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery (UNESP-Marília); o volume 6 foi localizado em contato eletrônico com Leila Maria Inoue que gentilmente forneceu cópia digitalizada.

O primeiro volume foi lançado em maio de 1921, no início da implantação da Reforma de 1920. Os principais editores, Honorato Faustino, Lourenço Filho, Antonio Pinto de Almeida Ferraz e Pedro Crem Filho, tinham relações de interdependência com o reformador Sampaio Dória. Os dois últimos editavam o Jornal de Piracicaba, em cuja tipografia foram impressos os exemplares da *Revista de Educação*.

Tal figuração de relações permite interpretar a publicação da *Revista* como estratégia de poder frente aos temas educacionais, sociais, culturais e políticos. O periódico publicou artigos abordando as matérias e suas práticas lecionadas nas figurações escolares, entretanto, os conteúdos também se referiam à campanha contra o analfabetismo, ao ensino verbalista, aos males de higiene-saúde, governos autocráticos e à campanha a favor da eugenia, educação estética, história pátria, cultivo cívico, língua vernácula, ensino ativo, democracia, disciplina escolar, escola moderna. Os autores preocupavam-se também em orientar comportamentos civilizados.

O estudo de Inoue sobre a materialidade do suporte, circulação e dispositivos de normatização presentes na *Revista de Educação (1921-1923)*, considera que o periódico propagandeava ideias e práticas pedagógicas, princípios nacionalistas e a Reforma de 1920, ainda,

[...] a criação da *Revista de Educação* e a seleção e publicação dos artigos funcionavam como dispositivos de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares, pois tinham como objetivo formar os professores sob a base ideológica da *Reforma de Ensino de 1920* e oferecer subsídios para os professores que já trabalhavam no ensino primário. Com isso, a Revista é o suporte que divulga e faz circular as correntes educacionais, evidenciando as práticas que as produzem e os usos que são feitos delas. (INOUE, 2010, p. 75. Grifos no original).

Nery (2008) tem o periódico como fonte importante para o estudo da Reforma de 1920, pois ele apresenta um entusiasmo inicial no momento reformador e um algum desânimo após as modificações. Mas, segundo a autora, como o periódico foi publicado até 1923, não é possível perceber as mudanças no campo pedagógico e político que irão determinar no movimento de renovação educacional em São Paulo ao longo da década de 1920 e início de 1930.

A *Revista de Educação* pode ser considerada como fonte de poder para realçar o *status* da Escola Normal de Piracicaba na relação com as demais normais, pois, com ela, criou-se um canal de disseminação da produção intelectual e didática tendo a Normal de Piracicaba como referência para ensino primário, complementar e normal, isso para além dos modelos pedagógicos da Normal da Capital e congêneres. Com isso, aumentava-se a concorrência entre as figurações para formar professores, por conseguinte, uma dinâmica de equilíbrio de poder.

Além da *Revista de Educação*, editava-se a *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923)¹⁴², publicação pedagógica de distinto padrão intelectual. Da análise dos periódicos de São Carlos e de Piracicaba, Nery (2010, p. 10) conclui que “dada a importância que os periódicos ganharam no campo educacional, funcionando como legitimadores de saberes, práticas e agentes determinados, eles acabaram por disputar espaço neste cenário”.

Nery aventa a hipótese de que as remoções de professores efetuadas por Sampaio Dória para execução da Reforma de 1920, propositadamente enfraqueceu o grupo de colaboradores da *Revista de São Carlos* então vinculado a Oscar Thompson, diretor geral de Instrução Pública, em gestão anterior a de Antônio de Sampaio Dória. Tal suposição, por assim dizer, reafirma a *Revista de Piracicaba* como uma fonte de equilíbrio de poder na rede de estabelecimentos normalistas paulistas.

¹⁴² Sobre a *Revista da Escola Normal de São Carlos*, consultar, Nery (2007; 2008); Silva (2007); Dias (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o final do século XIX, a Escola Complementar, inexistente até então, ingressou também no processo de institucionalização do ensino em Piracicaba/SP para avançar, entre outras coisas, a figura do mestre, muitas vezes autodidata, das escolas de primeiras letras. Desse modo, é considerada como um referencial do processo civilizador local, a qual traria mudanças nos costumes escolares e da ‘boa’ sociedade.

Ao preparar professores, desempenhou função simbólica de uma escola normal e estendeu à população o sentimento de progresso via educação escolarizada, rumo a patamares tidos como mais elevados de civilidade em tempos de formação do Estado Republicano de São Paulo.

Os indivíduos na Complementar de Piracicaba iniciaram seu processo com organização curricular inferior à da prestigiosa Escola Normal da Capital, havia um sintomático desequilíbrio de poder. Entre dificuldades e inovações, passaram a produzir uma cultura própria de formação de professores de alto valor local, porém cada vez mais interdependente com as suas escolas congêneres. Em 1911, a instituição adquire o estatuto de Normal Primária, posteriormente convertida em Normal, em 1921.

No processo da Escola Complementar à Normal de Piracicaba (1897-1921), professores, pessoal administrativo e alunos estabeleceram laços de interdependências e relações de poder, uns assumidamente como civilizadores e outros como em civilização escolar. Nela se formaram e, posteriormente, retornaram, assumindo posto de docente, alguns indivíduos de reconhecido poder educacional, intelectual e artístico. Esses se projetaram em diversas figurações da vida social, tais como: imprensa periódica, instrução pública, crítica literária, orquestras, belas artes.

Os indivíduos na Escola Complementar e Normal de Piracicaba formaram figurações atentas ao cultivo da educação dos sentimentos estéticos do homem por meio de práticas de música, exercícios gímnicos e trabalhos manuais. Com desenvolvimento da recepção estética, miravam a formação do caráter e do *habitus* social, assim suavizavam as relações entre professores e alunos e potencializavam a civilização do aluno no contexto da ambição da visibilidade da modernidade republicana.

Os alunos vivenciavam as práticas escolares resultantes da educação dos sentimentos estéticos, bem como do associativismo, os bons comportamentos eram

estendidos à ‘boa’ sociedade piracicabana por meio de figurações de festejos de poder sociocultural, educativo e político de cunho cívico-nacionalista, e àqueles que mais precisassem em tempos de estado de sítio, 1ª Guerra Mundial. Tratavam-se de figurações escolares presentes na formação da estrutura da sociedade e da consciência dos cidadãos.

Nesse sentido, os indivíduos na Escola Complementar e Normal de Piracicaba constituíram processos figuracionais específicos e dependiam da formação e geração de escolares conscientes da auto-imagem de civilizados, por sua vez, a consciência de si vinculava-se à formação da sociedade piracicabana, sendo as recíprocas verdadeiras. Portanto, os indivíduos escolarizados e a sociedade compuseram um processo civilizador peculiar, promovendo figurações humanas específicas com códigos e comportamentos originais e, ao mesmo tempo, interligados aos fundamentos da cultura e da política educacional do Estado de São Paulo na Primeira República.

Sem reduzi-las a si ou isolá-las, as figurações estudadas compunham o sentido de existência e função da Escola Complementar e Normal de Piracicaba (1897-1921), esta compunha um aparelho estatal de escolas para formar professores. Temos, então, grupos de indivíduos, cada um de suas figurações escolares, formando laços numa rede de interdependências, resultando na constituição de uma estrutura social e simbólica de relações de poder, tensões, valores, controles. Desse modo, as distinções entre as figurações complementaristas e normalistas e, posteriormente, normalistas primários e secundários, explicitam a integração de grupos humanos conjugados por tensões e conflitos específicos, disputas de poder, fenômenos não acidentais, mas concomitantes com a busca de interdependência entre os envolvidos.

Vale lembrar que a existência de dois modelos para formação de professores, ente 1897 e 1920, é explicada pela produção historiográfica como dualidade que situava, de um lado, o padrão elevado idealizado pelos republicanos históricos, e, de outro, na oposição, o padrão inferior considerado solução emergencial.

Portanto, considera-se a tese de que: a) com Reforma de 1892 e seus decretos reguladores, deu-se entre os agentes no Estado de São Paulo a distribuição de poder de formação de professores com a instauração das escolas complementares do interior, embora a referência em excelência continuasse a ser a Escola Normal da Capital; b) com a Reforma de 1911, as figurações nas escolas primárias e secundárias

resultaram em redistribuição de poder entre os indivíduos constituintes do aparelho de escolas normais, e as figurações escolares percebiam-se cada vez mais dependentes; e c) com a Reforma de 1920, ao transformar as figurações de formação de professores em tipo único, é inegável que se deu entre os indivíduos o equilíbrio de poder, pelo menos nominalmente, nas figurações destinadas à formação de professores, por conseguinte implicando ainda mais a redução de poder daqueles envolvidos na Escola Normal da Capital sobre as demais congêneres no que diz respeito às inovações pedagógicas.

No caso da Escola Normal de Piracicaba, em 1921, o equilíbrio de poder é visível para além dos dispositivos legislativos, pois os gradientes de poder dos indivíduos eram destacadamente reconhecidos, principalmente a partir das seguintes fontes de poder: o grupo de professores que formavam em Piracicaba um círculo de intelectuais ligados a Antônio de Sampaio Dória, líder da Reforma do Ensino de 1920, e as práticas voltadas à renovação pedagógica da formação de professores a serem difundidas para os demais nas escolas paulistas.

Por fim, torna-se pertinente empreender estudos sobre como se deu o processo histórico de outras figurações complementaristas e normalistas no Estado de São Paulo, culminando em equilíbrios de poder em 1921 ou em outras temporalidades.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ALEXANDRE, Fernando Luiz. Memória e apropriações da memória: perfis do educador Thales Castanho de Andrade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.7, n.1, (13), 153-191, 2007.

ANDRADE, Elyseo Castanho de. **Os clubes agrícolas escolares**. São Paulo: S/E, 1933.

ANDRADE, Thales Castanho. **Saudade**. 15ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1930.

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso (1910-1930)**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo, SP: E.P.U., 1976.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões: entre a história e a memória**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução da cultura no Brasil**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1964.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 1999

BASTOS, Maria Helena Câmara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923 – As normalistas e a pedagogia da Escola Nova**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre filosofia da história. _____ **Walter Benjamin: sociologia**. Organizador: Flávio R. Kothe. São Paulo, SP: Ática, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, SP: 1994.

BIANCO, Olívia. Educação Física. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. I, n. 2, 1921.

BILAC, Maria B. B.; TERCI, Eliana Tadeu. **Piracicaba – de centro policultor a centro canavieiro (1930-1950)**. Piracicaba, SP: Unimep, 2001.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos: alegria e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 71-80.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a liga nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**, São Paulo, 17-18, p. 145-163, 1994/1995.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2003.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

BUSCH, Reynaldo Kuntz. **O ensino normal em São Paulo**: evolução, organização e administração. São Paulo, 19??.

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo, SP: UNESP, 2000.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado, igreja e educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

CARHVALO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3^a.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 225-252.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares no Brasil: final do Império e Primeira República no Brasil. NASCIMENTO, Maria I. Moura; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANDANO, Wilson (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 39-57.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo, SP: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. p.177-229, 1990.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini & MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo, SP: FDE. Diretoria de Obras e Serviços, 1991.

COURY, Guillaume. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais: da economia psíquica à arte de reagrupar-se. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001. p. 123-144.

DIEHL NETO, J. Homem de verdade. In: KRÄHENBUHL, H. M. (Org.). **Almanaque de Piracicaba 1955**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1955. p. 177-178.

DIAS, Márcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 75-89.

DÓRIA, Antonio de Sampaio. **O que o cidadão deve saber**. São Paulo, SP: Editores Olegário Ribeiro & C.S.Paulo, 1919.

DUNNING, Eric. Elias and modern society: habitus, figurations, Power and process. XII Simpósio Internacional Processos Civilizadores. Recife, v.1. **ANAIS...** Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2009. p. 1-9.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Edições 70. Lisboa: Pax, 1980.

ELIAS, Norbert. On humam beings and their emotions: a process-sociological essay. **Journal Theory, Culture and Society**, 4, 1987.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1993. v 2.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994a. v 1.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994c.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schroter. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios 1: estado, processo, opinião pública**. Organização e apresentação de NEIBURG, Federico e WAIZBORT, Leopoldo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS NETTO, Cecílio. **Ousadia na educação**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994.

ELIAS NETO, Cecílio. **Almanaque 2000: memorial de Piracicaba – século XX**. Piracicaba, SP: IHGP; Jornal de Piracicaba; UNIMEP. 2000.

FAUSTINO, Honorato. O ensino ativo nas escolas normais e complementares. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 67-72, 1921b.

HONORATO, Faustino. Assistência dentária escolar. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 1, n. 1, 1921c.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escolas e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GEBARA, Ademir. **O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

GEBARA, Ademir. Propostas para a educação na província de São Paulo. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** História e memória da educação brasileira. Natal, RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. v. 1. p. 1-13.

GEBARA, Ademir. **O início das mudanças**. Texto apresentado pelo autor na Disciplina “História da Educação”, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

GEBARA, Ademir. **Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2005a. (Coleção Norbert Elias)

GEBARA, Ademir. Em torno da questão cultura e da educação: os processos civilizadores. CARVALHO, Alonso Bezerra de; BRANDÃO, Carlos da Fonseca (Orgs.). **Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Norbert Elias**. São Paulo, SP: Avercamp, 2005b. p. 105-118.

GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa, PB: UFPB, 2009. (Coleção Norbert Elias)

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci: memórias de Piracicaba**, Porto Ferreira, São Paulo... São Paulo, SP: Imprensa Oficial. S./d..

GÓIS JR, Edivaldo. BATISTA, José Carlos Freitas. A Introdução da gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908). **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 71-87, julho/setembro de 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias: a política e a história.** São Paulo, SP: Perspectiva, 2001. p. 241-247.

GUERRINI, Leandro. **História de Piracicaba em quadrinhos.** Edição do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. Piracicaba, SP: Imprensa Oficial do Município de Piracicaba, 1970a. v.1.

GUERRINI, Leandro. **História de Piracicaba em quadrinhos.** Edição do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. Piracicaba, SP: Imprensa Oficial do Município de Piracicaba, 1970b. v.2.

HARO, Fernando Ampudia de. **Las bridas de la conducta:** uma aproximación al proceso civilizatorio espanhol. Madri: Centro de investigaciones sociológicas (CIS), 2007.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HISLDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo, SP: Escrituras, 1998.

HISLDORF, Maria Lucia Spedo. Cultura escolar/ cultura oral em São Paulo (1820-1860). VIDAL, Diana Gonçalves; HISLDORF, Maria Lucia Spedo. **Tópicos em história da educação.** São Paulo, SP: Edusp, 2001. p. 67-96.

HONORATO, Tony. Indiciplina, poder y civilidad: el libro negro de los futuros profesores. KAPLAN, Carina V. (Org.). **La civilización en cuestión:** escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008. p. 133-150.

HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. Convergências entre a teoria de Lev Semionovich Vigotski e de Norbert Elias. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, V. 29, n. 1, Campinas, Jan/Mar. p. 127-134, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** n.1, p. 09-43, Jan./jun., 2001.

LOPES, Sonia de Castro. **Oficina de mestres:** história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro, RJ: DP&A; FAPERJ, 2006.

LANDINI, Tatiane S.; PASSANI, Enio. A sociologia processual de Norbert Elias. In. IX Simpósio Internacional Processos Civilizadores. **ANAIS...** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR: 2005. v.1. p. 1-9.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5ª.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prática Pedagógica. **Revista de Educação,** Piracicaba, v. 2, n. 1, p. 50-60, 1922.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Organização: Ruy Lourenço Filho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOZANO, Fabiano Rodrigues. A música nas escolas. **Revista de Educação**, Piracicaba, v.I. n.2, 1921.

MARCO, Joaquim de. Soneto Cidade da Instrução. **Revista de Estudos Piracicabanos**. Piracicaba, SP. n.1, Ano 1, p.87, 1972.

MATOS, Odilon Nogueira de. **Café e Ferrovias**. São Paulo, SP: Alfa Ômega/Ed. Sociologia e Política, 1974.

MDV. (Enviada especial à Londres). Região de Bloomsbury pede caminhada. **Folha de São Paulo**, 30 de abril de 2009. Caderno Turismo, f. 4-6.

MELLO, Pedro. 7 de Setembro de 1922a. In **Revista de Educação**, Piracicaba, v. II n. 2, 1922.

MELLO, Pedro. Formas de governo: palestras entre alunos. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 2. n.3, 1922b, p. 168-170.

MENNUCCI, Sud. **Aspecto piracicabano do ensino rural**. São Paulo, SP, 1934.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. 2ª Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. WERLE, Flávia O. Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: intuições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007. p.19-51.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MORAES, J. de Melo. Farrapos do passado... In. KRÄHENBUHL, H. M. (Org.). **Almanaque de Piracicaba 1955**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1955. p. 228.

MORENO, Andrea *et al.* “Gesticulação nobre, sympathica e attitudo digna”: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 221-242, jan./abr. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, SP: E.P.U., 1976.

NASCIMENTO, Terezinha Ap. Quaiotti Ribeiro do. **Memórias da educação:** Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Editora e Centro de Memória da UNICAMP, 1999.

NASCIMENTO, Isabel Moura; SANDANO, Wilson, LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NENE, Mario A. [Org.]. **Almanak documentário.** Piracicaba, SP: Editado por João M. Fonseca, 1936.

NENE, Mário. **História da fundação de Piracicaba.** Piracicaba, SP: João Mendes Fonseca, 1943.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Periódicos Educacionais das Escolas Normais - apropriação dos saberes pelos professores. **Quaestio (UNISO)**, v. 4, p. 42-53, 2006.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Impressos de Professores: representação sobre educação e ensino nos periódicos paulistas (1911-1923). **Anais...** 31ª Reunião Anual da Anped. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, Caxambu-MG, 2008. v. 1.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba: constituição do acervo pedagógico e cultura pedagógica (1911-1920). **Anais...** V Congresso Brasileiro de História da Educação. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, Aracaju-SE, 2008. v. 1.

NERY, Ana Clara Bortoleto; INOUE, Leila M. Escola Normal de Piracicaba. **Anais...** X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos, Águas de Lindóia-SP, 2009a. v. 1.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo:** embates no campo educacional paulista (1922-1931). São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2009b.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **Em busca do elo perdido:** a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores. 2009. 187f. Tese (Livre Docência), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009c.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Oscar Thompson e a Escola Normal de São Paulo: práticas e reformas. **Anais...** VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Infância, Juventude e Relações de Gênero na História da Educação, São Luís-MA, 2010. v. 1. p. 1-15.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **Schola Mater:** a antiga escola Normal de São Carlos. São Carlos, SP: EDUFSCAR: FAPESP, 2002.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. **A síntese urbana.** Piracicaba, SP: IHGP, 1989.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. Piracicaba através dos tempos – os tempos republicanos (1889-1992): Piracicaba e seus desafios. In: ELIAS NETTO, Cecílio. **Almanaque 2000** – memorial de Piracicaba século XX. Piracicaba, SP: IHGP/Jornal de Piracicaba/Unimep, 2000.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. **Os passos do saber** – a Escola Prática Agrícola Luiz de Queiroz. São Paulo, SP: Edusp, 2004.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. A educação pública no interior do Estado de São Paulo: a Escola Sud Mennucci de Piracicaba. **Jornal de Piracicaba**. Caderno Movimento História. 19/06/2005; 26/06/2005; 03/07/2005; 10/07/2005.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO DO NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti. A formação do professor primário no Estado de São Paulo: a Escola Normal de Campinas. In: _____ et al (Orgs.) **Memória da Educação de Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999. p. 57-102.

ROCCO, Salvador. et al. **POLIANTÉIA Comemorativa do centenário do Ensino Normal de São Paulo (1846-1946)**. São Paulo, SP: s.ed. 1946.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

RODRIGUES, João Lourenço. José Romão Leite Prestes. CAMARGO, M. (Org.). **Almanak de Piracicaba para 1900**. Piracicaba; São Paulo: Tipografia Hennies Irmãos, 1899. p. 181-186.

RODRIGUES, João Lourenço. **Livro jubilar da Escola Normal da Capital**. São Paulo Instituto d. Anna Rosa, 1930a.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo, SP: Instituto D. Anna Rosa, 1930b.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: Fundação Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 52, p. 104-121, nov./2000

SOUZA, Rosa de Fátima. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa de Fátima & VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação.** Pelotas: ASPHE, FaE, UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

TANURI, Leonor Maria. **O Ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).** Publicações da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Estudos e Documentos, 1979.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Um vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um hábitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis, SC: Insular, 2008.

TERCI, Eliana Tadeu (Org.). **O desenvolvimento de Piracicaba:** história e perspectivas. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

TOLEDO, João de. O ensino do desenho nas Escolas Normais. **Revista de Educação,** Piracicaba, v.I, n.2, 1921.

TORRES, Maria Celestina Teixeira Mendes. **Piracicaba no século XIX – História de Piracicaba.** Piracicaba, SP: IHGP, 2003.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos:** educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista, SP: UDUSF, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

VALE, André Dela. Tales de Andrade: Representações de Brasil. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2009.

VEIGA, Antonio dos Santos. A utilidade da carta. **Revista de Educação,** Piracicaba, v.II, n.3, p. 180-183, 1922.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e História da Educação. In: Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, v. 1, p. 139-166.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo, SP: Ática, 2007a.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. **Anais... X Simpósio Internacional Processo Civilizador,** Campinas, SP: Guarapuava - Faculdade Guairacá, 2007b. v. 1. p. 1-15.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007c, p. 399-422.

VEIGA, Cynthia Greive. Proceso civilizador: tensiones entre violencia y pacificación en las relaciones de alumnos y profesores en el contexto de institucionalización de la escuela pública elemental en Brasil, siglo XIX. **Anais...** XI Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2008, Buenos Aires, 2008. v. 1. p. 1-15.

VEIGA, Cynthia Greive. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. OLIVEIRA, Lindimar C.V.; SARAT, Magda. **Educação infantil: história e gestão educacional**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. p. 15-41.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no instituto de educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista, SP: USF, 2001.

VITTI, Guilherme. **Manual de história Piracicabana**. Piracicaba, SP: Tip. Do Jornal de Piracicaba, 1966.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 0, p. 63-82, set/dez, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de história da educação**. n.18, p.173-205, Set./dez., 2008.

WAIZBORT, Leopoldo. **Dossiê Norbert Elias**. São Paulo, SP: EDUSP, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Escolas para a República: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. São Paulo, SP: EDUSP, 2010.

WOUTERS, Cas. Lãs civilización de las emociones: formalización e informalización. KAPLAN, Carina V. (Org.) **La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008. p. 81-94.

Dissertações de mestrado e Teses de doutorado

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Escola Normal "Carlos Gomes": memória e formação de professores (1903-1936)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. 183f.

CACHIONI, Marcelo. **Arquitetura eclética na cidade de Piracicaba**. Dissertação (Mestrado em Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. 337f.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Educação. Universidade de São Paulo, 2007. 154f.

CHIARELI, Clarice Pavan. **Escola Complementar de Piracicaba segundo Jornal Gazeta (1897-1911)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007. 105f.

CORBAGE, Debora Maria Nogueira. **História e memória da Escola Complementar de Guaratinguetá (1906-1913)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 117f.

DIAS, Enéias Borges. **Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923): um estudo sobre idéias e práticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. 156f.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira Ferreira. **A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 158f.

FIGUEROA, Jaime Patrício Sepúlveda. **A sociedade piracicabana do final do século XIX: classes dominantes, cultura e a mediação da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. 156f.

FRANKFURT, Sandra Herszkowi. **As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassununga (1930-1950)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. 193f.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **‘Civilizando’ pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Educação. Universidade de São Paulo, 2003. 277f.

HONORATO, Tony. **A tribo skatista e a instituição escolar: o poder escolar em uma perspectiva sociológica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005. 208f.

INOUE, Leila Maria. **A Revista de Educação (1921-1923), o nacionalismo e a Reforma de 1920: a formação de professores em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. 117f.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República (1889-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. 335f.

MEDRADO, Neusa Lima. **História das histórias de Piracicaba: levantamento de publicações sobre a história e a memória piracicabanas**. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 185f.

MESQUITA, Zuleica de C. C. **Educação Metodista: uma questão não resolvida.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992. 285 f.

PAGNI, Pedro Angelo. **Fernando de Azevedo educador do corpo (1916-1933).** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica São Paulo. São Paulo, 1994. 195f.

PERES, Maria Thereza Miguel. **Idealizações e tensões na construção de Piracicaba moderna (1950-1960).** Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. 360f.

PINHEIRO, Maria de Lourdes **A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. 158 f.

SERRA, Áurea Esteves. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: aproximação e representação (1906-1927).** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. 290f.

SIMÕES, José Luis. **Escolas para as elites, cadeias para os vadios: relatos da imprensa piracicabana (1889-1930).** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005. 264f.

SILVA, Emerson Correia da. **A configuração do habitus professoral para o alunomestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923).** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. 124f.

SOUZA, Alessandra Aparecida de Souza Gibello. **Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980).** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. 234f.

STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. **Saudade (1919-2002): a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. 159f.

TERCI, Eliana Tadeu. **A Cidade na Primeira República: Imprensa Política e Poder em Piracicaba.** Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997. 301f.

TEIXEIRA Jr., Oscar. **Escola Complementar de Campinas (1903-1911): espaço, culturas e saberes escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 259f.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte-americana na Reforma Caetano de Campos – 1890.** Tese (Doutorado em Educação).

Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. 204f.

WEBER, Eva Fagundes. **Descrição do livro registro de imposições de penas da Escola Normal Peixoto Gomide**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003. 91f.

Obras de referência

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

LE GOFF, Jacques; CHARETIER, Roger; REVEL, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

OUTHAWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MELO, Luis Correio de. **Dicionário de autores paulistas**. Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo, 1954.

NERY, Ana Clara Bortoleto; XAVIER, R.; SILVA, Emerson Correia da; OZELIN, Jaqueline Rampeloti; INOUE, Leila M. **Divulgando Práticas e Saberes: a produção impressa dos docentes das Escolas Normais do Brasil e Portugal (1911-1950)**. 2007. CD-Rom.

REIS FILHO, Casemiro. **Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945**. Série Fontes V.1. Direção Carlos Monarcha. Campinas, SP: Graf./FE. Graf. Central/UNICAMP, 1998.

RIZZINI, Irmã; FONSECA, Maria Teresa da. **Bibliografia sobre a história da criança no Brasil**. Série Fontes V.3. Direção Carlos Monarcha. Marília, SP: UNESP-Marília Publicações, 2001.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **Ensino Normal em São Paulo (1846-1963): inventário de fontes**. Série Fontes V.2. Direção Carlos Monarcha. Campinas, SP: Graf./FE. Graf. Central/UNICAMP, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocábulo de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Fontes / Manuscritos

Antonio Alves Aranha. Rel. da Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba (1897)

Antonio Alves Aranha. Rel. da Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba (1898)

Antonio Alves Aranha. Rel. da Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba (1899)

Antonio Alves Aranha. Rel. da Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba (1900)

Antonio Alves Aranha. Rel. da Diretoria da Escola Complementar de Piracicaba (1901)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1911)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1912)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1913)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1914)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1915)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1916)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1917)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1918)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1919)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal Primária de Piracicaba (1920)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal de Piracicaba (1921a)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal de Piracicaba (1922)

Honorato Faustino. Relat. da Diretoria da Escola Normal de Piracicaba (1923)

Ofícios diversos (1887/1923)/ Documentos citados no corpo do texto:

Ofício s/n. de 01 de maio de 1899. Diretor Antônio Alves Aranha.

Ofício s/n. de 21 de julho de 1900. Diretor Antônio Alves Aranha.

Ofício n. 2, de 10 de fevereiro de 1903. Diretor Lino Vidal de Mendonça.

Ofício n. 7, de 28 de fevereiro de 1903. Diretor Lino Vidal de Mendonça.

Ofício s/n, de 1 de junho de 1903. Diretor Lino Vidal de Mendonça.

Ofício s/n. de 6 de agosto de 1903. Diretor Rogério da Silva Lacaz.

Ofício n. 47, de 28 de outubro de 1903. Diretor Lino Vidal de Mendonça.

Ofício n. 47, de 14 de janeiro de 1904. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 12, de 1 de março 1904. Diretor Honorato Faustino.

Ofício de n. 50, de 25 de janeiro de 1905. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 109, de 22 de agosto de 1905. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 136, de 18 de dezembro de 1905. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 179, de 27 de junho de 1906. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 213, de 21 de novembro de 1906. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 245, 8 de abril de 1907. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 298, de 20 de novembro de 1907. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 47, de 15 de julho de 1908. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 147, de 18 de outubro de 1909. Diretor Honorato Faustino.

Ofício n. 253 de 2 de agosto de 1915. Diretor Honorato Faustino.

Livro de Imposição de Penas da Escola Complementar e da Escola Normal de Piracicaba (1897-1923)

Livro de visitas da Escola Complementar/Normal de Piracicaba (1899-1923)

Livro de apontamento sobre o pessoal da Escola Normal de Piracicaba (1921)

Livro Ata de constituição da República Escolar da Escola Normal de Piracicaba (1921)

Livro Ata de fundação dos Escoteiros da Escola Normal de Piracicaba (1921)

Livro Inventário de Materiais

Livro Mapa de Pessoal da Escola Complementar de Piracicaba, com as datas das respectivas nomeações e exercício de cada funcionário (1909).

Fontes / Impressos

Anais - Relatórios da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo (1895-1923)

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1923)

Cartilha: Exercício escolares de Composição. Honorato Faustino (1915)

Cartilha: Lições práticas de pontuação e de acentuação. Honorato Faustino (1920)

Cartilha: Cantos escolares para orphean. Honorato Faustino (1920)

CAMARGO, M. (Org.). **Almanak de Piracicaba para 1900**. Piracicaba; São Paulo: Tipografia Hennies Irmãos, 1899.

CAPRI, R. (Org.). **Piracicaba – São Paulo - Brasil**. Roma: A. Liebman & C. Arti Grafiche, 1914.

NEME, M. A. (Org.). **Documentário 1936**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1936. (Almanaque)

KRÄHENBUHL, H. M. (Org.). **Almanaque de Piracicaba 1955**. Piracicaba: Editor João Mendes Fonseca, 1955.

ELIAS NETO, C. (Org.). **Almanaque 2000**: memorial de Piracicaba – século XX. Piracicaba: IHGP; Jornal de Piracicaba; UNIMEP. 2000.

Programa da solenidade de formatura da Escola Complementar de Piracicaba. (1905-1906)

Relatório do Dr. Paulo de Moraes Barros. Presidente da Câmara Municipal de Piracicaba. Triênio 1899-1901. (1902)

Revista de Ensino – Associação Beneficente do Professorado Público (1902-1918)

Revista de Educação, Piracicaba, v. I, n. 1, 1921

Revista de Educação, Piracicaba, v. I, n. 2, 1921

Revista de Educação, Piracicaba, v. II, n. 1, 1922

Revista de Educação, Piracicaba, v. II, n. 2, 1922

Revista de Educação, Piracicaba, v. II, n. 3, 1922

Revista de Educação, Piracicaba, v. III, n. 1, 1923

Fontes / Legislação

Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892. Reforma a Instrução Pública.

Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893. Regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Lei n.º 374, de 3 de setembro de 1895. Estabelece o ensino das matérias do curso das escolas complementares, ginásios e escolas normais.

Lei n. 854, de 14 de novembro de 1902. Equipara os professores preliminares normalistas, com o curso de três anos, aos atuais professores complementares.

Lei n. 861, de 13 de dezembro de 1902. Matrícula nas Escolas Complementares.

Lei n. 1051, de 28 de dezembro de 1906. Concede matrícula no 3º ano da Escola Normal aos complementaristas diplomados.

Lei n. 1308, de 30 de novembro de 1911. Dispõe sobre o ensino nas Escolas Normais de São Carlos e Itapetininga.

Lei n. 1341, de 16 de dezembro de 1912. Reforma as Escolas Normais Secundárias.

Lei n. 1311, de 02 janeiro de 1912. Aprova o regulamento das Escolas Normais Primárias.

Lei n. 1490, de 1915. Institui o Orfeão de São Paulo,

Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública.

Lei n. 2095, de 24 de dezembro de 1925. Reforma Instrução Pública.

Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Aprova o regulamento da instrução pública para execução das leis 88/1892 e 169/1893.

Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896. Regulamento da Escola Normal da Capital e Escolas-Modelo anexas.

Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896. Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado.

Decreto n. 739, de 16 de fevereiro de 1900. Dispões sobre prática de ensino e expedição de diploma de habilitação para o magistério a alunos complementaristas.

Decreto n. 1015, de 19 de março de 1902. Regulamento da Escola Normal da Capital.

Decreto nº 1846, de 19 de março de 1910. Instrução para a prática de ensino dos complementaristas.

Decreto n. 2025, de 29 de março de 1911. Converte as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias e lhes dá regulamento.

Decreto n. 2225, de 16 de abril 1912. Consolidação das Leis, Decretos e Decisões. Ensino Primário e as Escolas Normais do Estado de São Paulo, 1912.

Decreto n. 2367, de 14 de abril de 1913. Aprova o regulamento das Escolas Normais Secundárias e anexas.

Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei nº 1750 de 08 de dezembro de 1920.

Decreto n. 3531, de 22 de novembro de 1922. Regulamenta o ensino do escotismo no Estado de São Paulo.

Decreto n. 5884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo.

Instituições e acervos consultados

Araraquara-SP

Acervo do Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Biblioteca da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Londrina-PR

Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina

Piracicaba-SP

Acervo da Biblioteca Municipal de Piracicaba

Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba – IHGP

Acervo do Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes – MHPPM

Arquivo da Escola Estadual “Sud Mennucci”

São Paulo-SP

Acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo

Arquivo do Memorial da Educação do Centro de Referência em Educação “Mário Covas”

Biblioteca do Centro do Professorado Paulista – Instituto de Estudos Educacionais Prof. “Sud Mennucci”

Centro de Memória da Educação e Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Sites de consulta

A província: paixão por Piracicaba – www.aprovincia.com

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC/FGV) – www.cpdoc.fgv.br

Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (FCLAr/UNESP) – www.educacaobrasileira.pro.br

Sociedade Brasileira de História da Educação (Revista SBHE / Anais) – www.sbhe.org.br

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – www.al.sp.gov.br/

Fundação Norbert Elias – www.norberteliasfoundation.nl/

Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores – www.uel.br/grupo-pesquisa/processoscivilizadores