Leonor Maria Tamuri

A ESCOLA NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Contribuição para o Estudo de sua Estrutura Didática

Tese de Doutoramento apresentada
À Faculdade de Filosofia, Ciências
E Letras de Marília

Marília – S. P.

1973

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

CLASS.: 378.81
T 169 e
tese
TOMBO: nº 99

Leonor Maria Tanuri

SVE

A ESCOLA NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Contribuição para o Estudo de sua Estrutura Didática

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FILOSOFIA CIÊNCIAS E DA DOCUMENTAÇÃO
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília

1410000099

MARÍLIA — S.P.
1973

unesp

Índice

Introdução 2

Cap. I - Antecedentes: Visão geral da escola normal em São Paulo no período imperial 7

Cap. II - A descentralização do ensino normal na Primeira República e as iniciativas favoráveis à interferência da União 50

Cap. III - Os primórdios da República e o início da dualidade de cursos normais 90

Cap. IV - A efetivação da dualidade de cursos normais 152

Cap. V - As reformas da década de vinte e a unificação dos cursos normais 191

Cap. VI - O estabelecimento de escolas normais livres 252

Considerações Finais 285

Bibliografia 293

Introdução

Com o presente trabalho pretendemos oferecer uma contribuição para o estudo da escola normal no Estado de São Paulo num período bastante significativo de sua história: a Primeira República. A instauração do regime republicano representa um importante marco no processo de desenvolvimento e organização do ensino normal, assinalando a passagem de uma fase de grande efervescência de idéias para outra de férteis realizações práticas. O final da Primeira República delimita o término do período abrangido por este trabalho devido a dois fatores principais. De um lado porque, a partir daí, mais precisamente com a reforma Fernando de Azevedo em 1933, a escola normal sofre substanciais transformações na organização que conservara, em suas grandes linhas, até aquela data. Por muitos anos, e poderíamos dizer mesmo até 1968, a reforma consubstanciada no Código de Educação de 1933 continuaria a informar a organização geral das escolas normais paulistas. De outro lado, porque a grande expansão da rede dessas escolas, iniciada já a partir de 1928 graças à equiparação de estabelecimentos particulares e municipais, e posteriormente incrementada pelo desenvolvimento da iniciativa pública, traria importantes implicações e conseqüências para o ensino normal de São Paulo. Em face dos dois fatores assinalados, julgamos que o ensino de formação de professores, no período que sucede à revolução de 1930, merece estudos à parte.

Pretendemos tratar, mais especificamente, da estrutura didática da escola normal nas sucessivas reformas por que passou na Primeira República, deixando de lado os aspectos referentes à estrutura administrativa do sistema escolar paulista. Considerando que se pode distinguir em qualquer sistema escolar os serviços administrativos, com as suas esferas de responsabilidade e competência, e os serviços de base, que realizam o ensino,(1) é à estrutura desses últimos

---

(1) Cf. José Querino Ribeiro - Estrutura Didática do Ensino

que chamamos estrutura didática. Aplicando esse conceito a um sub-sistema do sistema escolar - o ensino de formação de professores - interessa-nos analisar como se apresentou organizado o curso normal na Primeira República. Nossa análise incidirá principalmente sobre a posição desse curso na dimensão vertical do sistema, sua duração, currículos, articulação com as demais modalidades de ensino, alcance de sua ação, desenvolvimento quantitativo.

Dedicamos o primeiro capítulo do trabalho à análise dos antecedentes do assunto abordado. O ensino normal na Província de São Paulo reduziu-se, praticamente, a um único estabelecimento oficial que, com duas soluções de continuidade em seu funcionamento, foi antecessor da Escola Normal da Praça de República, atual Instituto de Educação "Caetano de Campos". Desta forma, o conhecimento da vida incerta dessa escola no período imperial, das vicissitudes por que passou, das reformas que atingiram sua organização oferece, a nosso ver, os dados necessários para a compreensão da natureza e alcance da Escola Normal no Império, constituindo-se em subsídios importantes para que se possa avaliar as efetivas conquistas relativas a essa modalidade de ensino no período republicano.

Colocado, pela Carta Magna de 24 de fevereiro de 1891, sob a alçada do poder estadual, o ensino de formação de professores permaneceu totalmente alheio à interferência da União, durante toda a Primeira República. O movimento que se delineou, favorável à atuação do Governo Federal no setor do ensino primário e normal, o insucesso desse movimento e a decorrente canalização, para os Estados, de toda a responsabilidade relativa à organização e desenvolvimento do mencionado setor de ensino, são objeto de análise do segundo capítulo de nosso trabalho.

Nos três capítulos seguintes apresentamos, de um ponto de vista evolutivo, o desenvolvimento do ensino normal em São Paulo, focalizando precipuamente, como já foi di-

---

de 1º e 2º Graus. In: Moysés Brejon (organizador) - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1973, p. 109-114.

to, os aspectos que definem a sua estrutura didática. Aliás, de acordo com as principais alterações nessa estrutura, fizemos a divisão do assunto entre os três capítulos que cobrem todo o período estudado. Procuramos demonstrar como o ensino normal paulista se desenvolveu durante a Primeira República sob a influência e a inspiração das reformas do último decênio do século XIX. Nos moldes em que as limitações da época permitiram concretizar essas reformas, aquele ensino se manteve, em sua estrutura essencial, por quase três decênios; as principais mudanças que o atingiram, até o final do período considerado, vinham ao encontro de medidas já previstas, ainda que não concretizadas, pelos primeiros legisladores republicanos.

O respeito à organização traçada no início da República e a especial atenção com que o poder público distinguiu o ensino de formação de professores, parecem ter influído para que só bem tardiamente, ou seja, em 1927, o Governo deixasse de exercer o monopólio do preparo de professores para as escolas públicas primárias. Nesse ano estendeu-se aos particulares e às municipalidades o direito de fundar escolas normais livres, equiparadas às oficiais. A introdução dessa medida em São Paulo, a organização das escolas normais equiparadas e os seus primeiros resultados, constituem matéria de estudo do último capítulo do presente trabalho.

Não nos propomos colocar a escola normal de São Paulo no contexto das reformas que se realizaram nas outras unidades federadas. Bem gostaríamos de situá-la dentro de um quadro referencial fornecido pelas iniciativas e realizações pertinentes a essa modalidade de ensino em sua dimensão nacional. Entretanto, a regionalização dos sistemas, submetidos que estavam, no período estudado, à égide do poder estadual, e a inexistência de documentação já levantada relativa aos diversos Estados, fizeram com que restringíssemos nossas considerações ao âmbito do Estado de São Paulo.

A abordagem descritiva que em inúmeros momentos caracteriza o desenvolvimento de nosso trabalho relaciona-se, de um lado, com o conteúdo abordado, qual seja, a estrutura didática da escola normal e à necessidade de apresentar, de-

talhadamente, os principais elementos dessa estrutura. De outro lado, tentamos reunir a documentação existente, pormenorizando sobretudo os instrumentos legais que informam a evolução da estrutura didática da escola normal no período estudado.

Procuramos fazer um levantamento tão exaustivo quanto possível da documentação da época, diretamente relacionada com o objeto de nossa pesquisa, bem como das obras já escritas que pudessem, de alguma forma, auxiliar-nos no desenvolvimento do tema proposto. Nossa preocupação fundamental foi o exame das fontes primárias: documentos legais, documentos parlamentares, relatórios oficiais de autoridades diversas e artigos de jornais, estes últimos em proporção menor, devido ao grande período abrangido pelo trabalho e ao tempo excessivamente longo que um levantamento exaustivo nos jornais iria requerer.

x

x x

Apresentamos os agradecimentos a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram conosco na realização deste trabalho, mais especificamente ao Prof. Dr. Moysés Brejon, diretor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela orientação, pela solicitude com que nos atendeu e, sobretudo, pela confiança em nós depositada; ao Prof. Dr. José Querino Ribeiro, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela atenção que sempre nos dispensou, estimulando-nos em vários importantes momentos de nossa carreira; à Dra. Josephina Chaia, titular de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, que nos deu apoio e incentivo durante todo o período da pesquisa; aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília e do Arquivo do Estado de São Paulo, cujos eficientes serviços e gentil atendimento facilitaram nosso

trabalho. Finalmente agradecemos à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, na pessoa de sua diretora, Dra. Olga Pantaleão, pelos recursos materiais e humanos colocados à nossa disposição.

Capítulo I

Antecedentes: Visão Geral da Escola Normal em São Paulo no Período Imperial

O preparo específico dos professores primários para o exercício de suas funções não foi iniciado paralelamente à criação das primeiras escolas elementares, mas só se desenvolveu quando se difundiram as idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Muito embora na recente história da formação dos mestres se registrem, já a partir do século XVI, algumas iniciativas esparsas e mesmo alguns ensaios profícuos,(1) pode-se dizer, com Hernandez Ruiz, que "a idéia da necessidade de formar expressamente os mestres de primeiras letras, concebida em toda a sua generalidade e transcendência, nasce no curso da Revolução Francesa, como produto de sua mentalidade..."(2) Mentalidade liberal, apoiada nos ideais de liberda

---

(1) Cite-se, por exemplo, que já em 1563 a 2ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, no seu Decreto 9, determinou que seria instituído em cada Província, na medida do possível, uma Academia ou Seminário Pedagógico destinado à formação de professores. (Cf. Leonel Franca - O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum. Rio, Livraria Agir Editora, 1952, p. 90) E que, na primeira metade do século XVII, por iniciativa de José de Calasanz, foram estabelecidas escolas normais nos colégios calasâncios da Alemanha e Hungria, quando a expansão das escolas pias tornou insuficiente o sistema de preparação de mestres que vinha sendo utilizado, qual seja, o de colocar os noviços como auxiliares de professores em exercício. (Cf. Santiago Hernandez Ruiz - Breve Reseña Historica de la Formación de los Maestros de Educación Primária. Proyeto Principal de Educación, 2(7): 36-47, jul.-set., 1960) Também merecem menção os estabelecimentos criados na Alemanha por Augusto Herman Francke e por seu discípulo João Júlio Hecker, na primeira metade do século XVIII e os "seminários que na segunda metade desse século foram fundados naquele mesmo país. (Cf. Joaquim Teixeira de Macedo - O Ensino Normal Primário na Prússia e os Respectivos Regulamentos Orgânicos de 1854. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1875, p. 49-53.)

(2) Santiago Hernandez Ruiz - Breve Reseña Historica de la

de e igualdade entre os homens, face a todos os direitos, inclusive o da instrução, de que resultou a exigência de um sistema nacional de educação a ser colocado ao alcance de todas as classes sociais.

Assim, o século XIX, que assistiu à democratização do ensino primário nos países mais desenvolvidos da época, assistiria também à implantação das escolas normais, responsáveis pelo preparo de pessoal docente.

Pode-se, pois, dizer que muito cedo, ainda antes que existissem condições realmente favoráveis, quando apenas começava a ser organizado o ensino primário entre nós, procurou-se transplantar para o Brasil as mencionadas instituições, fadadas a ter neste país uma existência incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograr algum êxito - ainda assim não em todas as Províncias - a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu um Presidente da Província do Paraná, "plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia". (3)

As primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após o Ato Adicional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar "sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral".(4) Inseridas nos sistemas provin-

---

Formación de los Maestros de Educación Primaria. Op. cit., p. 40.

(3) Apud Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educaçao no Brasil (1834-1889). Sao Paulo, Companhia Editora Nacional, "Brasiliana", 1940, v. 3, p. 259.

(4) Lei de 12/8/1834, art. 10, nº 2.

ciais, surgem as escolas normais no Brasil: no Rio de Janeiro, em 1835; em Minas Gerais, no ano de 1840; na Bahia, em 1836 (instalada apenas em 1841); em São Paulo, no ano 1846...

Muito embora a competência cumulativa - central e provincial - na organização e desenvolvimento do ensino em todo o país tivesse sido admitida por vários juristas e políticos da época como perfeitamente compatível com o espírito e a letra do Ato Adicional, na prática não foi essa a interpretação que se concretizou. O Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na Capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Entretanto o Poder Geral, detendo o monopólio do ensino superior, manteve durante o regime imperial - como bem o demonstrou Maria de Lourdes Mariotto Haidar(5) - uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, que procuraram conformar-se aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores. Mas, no setor do ensino popular, primário e normal, fora do Município da Corte, verificou-se total abstenção daquele poder, apesar dos inúmeros reclamos e projetos apresentados, sobretudo a partir de 1870, propugnando pela participação do Centro na criação ou manutenção de estabelecimentos de nível primário e médio nas Províncias.

Nestas condições, as escolas normais, bem como os demais estabelecimentos de nível primário, arrastaram-se durante todo o período imperial sujeitos à penúria financeira dos cofres provinciais e ao sabor das tentativas de organização realizadas pelas administrações que se sucediam numa instabilidade prejudicial a qualquer iniciativa lúcida ou bem intencionada.

Criada pela Lei nº 34, de 16/3/1846 - a primeira a regulamentar de modo geral todo o ensino primário na Província de São Paulo - a Escola Normal paulista padecia de males semelhantes aos de suas congêneres de outras Províncias

---

(5) Cf. Maria de Lourdes Mariotto Haidar - O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo, Editora da USP e Editorial Grijalbo, 1972, cap. I.

e sofreria o influxo dos mesmos fatores desfavoráveis, entre eles a total descentralização de toda a infra-estrutura educacional, a deficiência de recursos financeiros provinciais, a descontinuidade administrativa e o insuficiente desenvolvimento educacional do Império.

Inspirada provavelmente na organização das escolas normais francesas, embora com algumas simplificações, apresentava um curso de apenas dois anos, composto das seguintes matérias: Lógica; Gramática Geral e da Língua Nacional; Teoria e Prática da Aritmética até proporções inclusive, Noções Gerais de Geometria Prática e suas aplicações usuais; Caligrafia; Princípios da Religião do Estado; os diversos Métodos e Processos de Ensino, suas aplicações e vantagens comparativas.(6)

Excetuando-se Lógica, bem como a rudimentar formação pedagógica, o seu currículo era praticamente o mesmo das escolas primárias elementares e inferior ao das primárias superiores estabelecidas pela mesma Lei - que, aliás, não chegaram a ser instaladas - uma vez que estas incluíam matérias não existentes no curso normal: Noções Gerais de História e Geografia do Brasil, Noções de Ciências Físicas aplicáveis aos usos da vida.(7) E não se poderia supor que o aluno já dispusesse desses conhecimentos ao entrar para o curso normal, pois as exigências para o ingresso eram tão somente idade superior a 16 anos e capacidade de leitura e escrita provada através de exames.(8)

Depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias em São Paulo. Esta característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província de São Paulo, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em ou

---

(6) Lei nº 34, de 16/3/1846, art. 31.

(7) Ibidem, art. 4º.

(8) Ibidem, art. 34.

tros países e estava presente na organização imprimida às três instituições congêneres anteriormente instaladas no Brasil: no Rio de Janeiro, Minas e Bahia.

A organização didática do curso era rudimentar e as condições materiais da escola - instalada numa única sala do edifício contíguo à Catedral da Sé - eram as mais deficientes possíveis. Puramente teórica, destinada a alunos que apenas sabiam ler e escrever, com um curso de dois anos, e, o que é pior, com aulas diárias de apenas uma hora(9), com um único professor para todas as matérias, seu nível foi baixíssimo, sua expressão e influência praticamente nulas. A partir de 1852 começamos a encontrar em quase todos os relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, bem como nos discursos dos Presidentes da Província, violentas críticas e testemunhos da inoperância da Escola Normal. Já em 1852, queixava-se o Inspetor Geral, em seu primeiro relatório: "Esta (a Escola Normal) será tudo quanto se quiser, mas de Escola Normal só tem o nome (...) Organizar um estabelecimento desta natureza em que é a um só professor (...) que incumbe lecionar todas as matérias que devem os alunos mestres aprender, e isto num curso de dois anos; mantê-lo quando, semelhante à Escola Normal do Rio de Janeiro, o ensino e exames de Didática e Pedagogia realmente são nulos; não ter uma escola de instrução primária adjunta onde façam exercícios esses discípulos; não sondar por meio algum sua moralidade e vocação à carreira para a qual se destinam; não lhes comunicar essa desvelada e especial educação que o seu futuro posto solicita; certo é faltar às condições constitutivas do sistema e sustentar por luxo uma instituição inútil! Onde já se viu uma Escola Normal que não seja essencialmente prática, na qual o exercício falte ao estudo

---

(9) Cf. Relatório do Estado da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1854, apresentado ao Excelentíssimo Presidente da Província pelo Bacharel Formado Diogo de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instrução Pública. São Paulo, Tip. 2 de Dezembro de Antonio Lousada Antunes, 1855, p. 8. Nesta e nas demais indicações bibliográficas deste trabalho, atualizamos a ortografia e colocamos uma pontuação mais adequada.

teórico? (...) Não se pode contar com ela para nada, é antes nociva."(10)

Assim, já no referido relatório propunha o Inspetor Geral que as matérias do curso fossem repartidas entre dois professores. Mas, a despeito de seus pedidos constantes e de idênticas solicitações do próprio professor da Escola Normal, Manoel José Chaves, em alguns ofícios que tivemos oportunidade de compulsar, tal reivindicação nunca foi atendida. É bem verdade que a Assembléia Legislativa chegou a aprovar, em abril de 1864, um projeto de Lei de reforma da instrução pública no qual ficavam satisfeitas as principais reivindicações que se faziam relativamente à Escola Normal. As matérias do currículo passavam a distribuir-se entre duas cadeiras, cada uma ao encargo de um professor, o ensino deixava de ser exclusivamente teórico, devendo incluir exercícios práticos nas escolas de primeiras letras, o currículo ficava enriquecido com o acréscimo de matérias do ensino primário superior. Entretanto o referido projeto teve a sua sanção negada pelo Presidente da Província, por "onerar os cofres provinciais com aumento considerável de despesa permanente, sem a certeza de melhorar o estado da instrução pública".(11)

Abandonada pelo poder público que se furtou a qualquer iniciativa de aprimorá-la e nem mesmo um regulamento lhe forneceu - do que resultou uma distribuição de matérias completamente assistemática, desorganizada, variável de ano para ano, ao sabor do critério único e exclusivo do professor - a Escola Normal apresentou uma marcha contínua para a decadência.

Nestas condições, sua capacidade de absorção foi

---

(10) Relatório sobre o Estado da Instrução Pública Provincial no Ano de 1852 apresentado ao Exmo. Presidente da Província pelo Inspetor Geral da mesma Instrução Pública, o Bacharel Formado Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo, Tip. 2 de Dezembro de A. L. Antunes, 1853, p. 13-14.

(11) Apud Relatório sobre o Estado da Instrução Pública de São Paulo, em 1864, apresentado ao Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Dr. João Crispiniano Soares, Presidente da Província, pelo Inspetor Geral da mesma Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. /s.n.t./, p. 10.

reduzida, como se depreende dos dados relacionados a seguir, não correspondendo às necessidades que justificaram sua criação e que eram, sem dúvida, as de preparo do pessoal para o provimento das cadeiras de primeiras letras, das quais inúmeras se achavam constantemente vagas.

Ano	Matric.	Ano	Matric.	Ano	Matric.
1847	19	1854	18	1861	18
1848	19	1855	11	1862	17
1849	15	1856	11	1863	17
1850	11	1857	13	1864	16
1851	11	1858	13	1865	12
1852	21	1859	13	1866	- (12)
1853	11	1860	14		

(Quadro I)

À escassez de matrículas, somava-se a inexistência de regularidade na realização de exames finais do curso, bem como o fato de que apenas de dois em dois anos uma turma teria possibilidade de concluí-lo, já que não havia classes concomitantes do primeiro e segundo anos, fatores esses que explicam o número irrisório de conclusões de curso e a baixíssima produtividade apresentada pela escola. Segundo informação do Inspetor Geral no ano de 1855, "desde a abertura da Escola Normal há nove anos, até esta data, 18 são os alunos que hão sido aprovados. Desses acham-se nomeados professores 11".(13) Na ausência de outros dados mais precisos, poder-se-ia, a partir da citada informação - que evidencia a média de dois diplomados por ano até 1855 - julgar que, na melhor das hipóteses, a Escola Normal teria formado 40 alunos até 1867,

---

(12) Fontes: de 1847 a 1850 - "Falas" dos Presidentes da Província de 7/1/1847, 25/6/1848, 15/4/1850, 15/2/1851; de 1851 a 1865 - Relatórios do Inspetor Geral da Instruçao Pública, Diogo de Mendonça Pinto, dos respectivos anos.

(13) Relatório do Estado da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1855, apresentado ao Exmo. Vice-Presidente da Província por Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo, Tip. 2 de Dezembro de A. L. Antunes, 1857, p. 9.

ano de sua extinção.(14) Dizemos "na melhor das hipóteses" porque o estado precário e desalentador da instituição, nos anos finais de seu funcionamento, poderia sugerir queda na já tão ínfima produção. É ainda o Inspetor Diogo de Mendonça Pinto quem observa: "Algum estudo que ali haja é restrito à leitura de clássicos e análise gramatical; o curso não existe mais; os exames há longos anos de fato se aboliram, não há nem a quem nem sobre o que examinar e, para dizer por inteiro a verdade, tão esperançosa instituição, pois que não a reorganizam, transformou-se em asilo contra os alistamentos da guarda nacional, ou contra os recrutamentos para o exército."(15)

Provavelmente, a escassa capacidade de absorção dessa primeira escola normal de São Paulo foi devida, não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época.(16) Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Com efeito, apenas alguns anos depois que a Lei de 1846, responsável pela criação da Escola Normal, restringira aos seus egressos o privilégio da vitaliciedade no provimento das cadeiras de instrução primária, a legislação viria estender tal privilégio a qualquer

---

(14) Cf. João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, p. 30.

(15) Relatório sobre o Estado da Instrução Pública da Província de São Paulo em 1864, apresentado ao Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Dr. Joao Crispiniano Soares, Presidente da Província, pelo Inspetor Geral da mesma Instruçao Pública Diogo de Mendonça Pinto. Op. cit., p. 4.

(16) "Os ordenados são tão mesquinhos que dir-se-á que elevou-se-os quanto preciso simplesmente para atrair à profissão de mestre um cidadão qualquer. Ora, o que devia acontecer, aconteceu: tudo quanto nao vê diante de si meio mais lucrativo de vida, precipita-se para a carreira do magistério." Relatório do Estado da Instruçao Pública da Província de São Paulo, em 1854, apresentado ao Exmo. Presidente da Província pelo Bacharel Formado Diogo de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instruçao Pública. Op. cit., p. 5.

candidato aprovado em concurso, desde que exercesse o magistério satisfatoriamente por um prazo de dois anos.(17) O próprio professor da Escola Normal informa em seu relatório de 1854 que muitos de seus alunos abandonaram a escola, prestaram exames e se achavam no exercício do magistério.(18)

Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do fracasso da Escola Normal, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial, o que, aliás, não era prerrogativa da Província de São Paulo. A sociedade de economia agrária, dependente do trabalho escravo, não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. Da mesma forma que acontecera com as escolas normais do Rio, Minas, Piauí... que tiveram o seu funcionamento interrompido, a Escola Normal de São Paulo não conseguiria subsistir, sendo extinta em 1867(19), depois de vinte anos de existência, durante os quais não merecera sequer a atenção de uma reforma, malgrado todas as críticas a respeito de sua inoperância. O seu fechamento não foi motivo para discussões na Assembléia, nem teve repercussão alguma, o que evidencia a inexpressividade de sua atuação no cenário educacional do momento. Uma simples emenda apresentada ao projeto de orçamento para o exercício de 1867-1868 propôs a extinção da Escola Normal, conjuntamente com as aulas de Teologia Moral e Dogmática e Latim da Catedral, na justificativa da falta de alunos. A emenda foi aprovada sem maiores debates, apesar de nem mesmo ter sido citado o número de alunos que então frequentavam a Escola Normal.

A Escola Normal criada em 1846 e extinta em 1867 destinava-se exclusivamente aos elementos do sexo masculino,

---

(17) Cf. Lei nº 24, de 2/7/1850, art. 7º. O prazo de dois anos de exercício para o provimento vitalício foi elevado a sete anos pelo art. 30 da Lei nº 8, de 19/5/1862.

(18) Cf. Relatório do Professor da Escola Normal ao Sr. Dr. Ildefonso Xavier Ferreira, Inspetor de Distrito da Instruçao Pública, em 29/10/1854. In: Relatório do Estado da Instrução Pública da Província de S. Paulo, em 1854, apresentado ao Exmo. Presidente da Província pelo Bacharel Formado Diogo de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instruçao Pública. Op. cit., p. 23.

(19) Cf. Lei nº 16, de 10/7/1867, art. 17.

concedendo a seus egressos provimento nas cadeiras de instrução primária independente de concurso. Não fez menção ao problema da formação de professoras, apenas estabelecendo a obrigatoriedade de prestação de exames públicos a todas as candidatas ao exercício do magistério primário.

Possivelmente, o número reduzido de cadeiras de instrução primária para o sexo feminino, a escassa freqüência, bem como o desinteresse em relação à educação intelectual da mulher e a decorrente suposição de que a sua instrução deveria ser inferior em conteúdo àquela ministrada aos elementos do sexo masculino,(20) influíram para que bem mais tardiamente fosse instalada a primeira escola normal feminina.

A própria lei de 1846, que determinou a obrigatoriedade de concursos realizados na Capital, para provimento das cadeiras de instrução primária, procurou proporcionar maiores facilidades às professoras, possibilitando a realização desses exames nas cidades mais distantes da Capital, perante as Inspetorias de distrito, caso em que o provimento seria provisório e com apenas dois terços dos vencimentos. (21)

É bem verdade que apenas um ano depois da criação da Escola Normal masculina, a Lei nº 5, de 16/2/1847, determinava a instalação de um estabelecimento congênere para o sexo feminino, no Seminário das Educandas de São Paulo - espécie de educandário destinado às órfãs; mas tal dispositivo ficaria no plano legal jamais chegando a ser concretizado.

O encaminhamento das órfãs para o magistério primário, que em parte denota o fato de ser a profissão docente objeto das camadas de nível sócio-econômico inferior, enseja

---

(20) Assinale-se, por exemplo, que segundo a Lei nº 34, de 16/3/1846, o currículo das escolas primárias femininas deixava de incluir conteúdos que figuravam no currículo destinado ao sexo masculino, quais sejam, geometria e a parte de proporçoes em aritmética.

(21) Cf. Lei nº 34, de 16/3/1846, art. 42. Pelo art. 12 da Lei nº 16, de 21/4/1863, as professoras aprovadas em exame fora da capital passam a perceber integralmente o ordenado fixado para suas cadeiras.

va ao poder público a solução de dois problemas: fornecer mão-de-obra para as escolas primárias femininas e, principalmente, dar um destino às órfãs que chegavam à idade adulta, possibilitando, deste modo, a admissão de novas educandas. É neste sentido que já o Regulamento do referido Seminário, de 7/1/1845, dispunha, em seu art. 22, que seriam providas nas cadeiras que vagassem, independentemente do concurso estabelecido por lei, as órfãs que não fossem solicitadas em casamento ou não quisessem trabalhar como criadas em casas de famílias. E a lei nº 35, de 16/3/1846, dá preferência às educandas do também chamado Seminário da Glória para o provimento das cadeiras vagas de primeiras letras para o sexo feminino.

O pouco ou nenhum sucesso da Escola Normal masculina, a desatenção que lhe dispensavam os poderes provinciais, não eram certamente circunstâncias favoráveis ao ensaio de nova instituição, destinada ao elemento feminino, de modo que em 1856 é suprimida a Escola Normal do Seminário das Educandas, cuja existência se limitara à letra da lei.

Extinta a Escola Normal masculina depois de arrastar-se por vinte anos, e a feminina, antes mesmo de ser instalada, ficava a Província de São Paulo sem uma instituição destinada especificamente à preparação do magistério primário. Aliás, mesmo durante o período de existência da Escola Normal, ela não logrou a sua implantação como tal, nem foi capaz de se afirmar como instituição de eficácia reconhecida, ficando lembrada mais pelas suas deficiências do que pelos poucos serviços prestados. Durante alguns anos depois de sua supressão, encontram-se ainda nas discussões da Assembléia Legislativa Provincial e nos relatórios oficiais expressões pouco elogiosas e às vezes irônicas, relativas à extinta instituição.

Na ausência da Escola Normal, persistiria o velho instrumento para se garantir um corpo docente para as escolas primárias: o exame, solução antiga, já consagrada na Lei imperial de 15/10/1827(22), e que, utilizada concomitantemen

(22) Cf. Lei imperial de 15/10/1827, art. 8º.

te à existência da Escola Normal, teve a preferência dos candidatos. Não seria, como querem alguns, medida utilizada pelo Governo para preencher a lacuna que aquela deixava, ou para substituí-la durante sua ausência, mas a simples permanência de um meio que de há muito era empregado e mais interessante economicamente para os cofres provinciais. Em realidade, o primeiro instrumento utilizado para a obtenção de um professorado - o exame - persistiu paralelamente à criação das primeiras escolas normais em todas as Províncias brasileiras, prejudicando o seu estabelecimento definitivo.

Limitados apenas às matérias do ensino primário e aos "métodos principais de ensino",(23) submetidos à forte pressão partidária que propiciava uma política de protecionismo, desprovidos de rigor, em virtude da insuficiência de candidatos, tais concursos só puderam carrear para o magistério primário, via de regra, um pessoal de baixo nível cultural e exíguas habilitações. "Os concursos de ordinário consistem num exame quase sem publicidade; - lamentava o Inspetor Geral da Instrução Pública - ninguém comparece a presenciá-los; o candidato não tem já mais competidor,propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa. Em regra ele lê correntemente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em Religião recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios e a doutrina."(24)

Mas os "Professores de Palácio" - assim chamados em virtude de serem realizados os concursos em uma das salas do Palácio do Governo - seriam os únicos elementos de que a Província disporia até 1874.

---

(23) Regulamento de 18/04/1869, art. 31

(24) Relatório sobre a Instrução Pública da Província de São Paulo em 1864, Apresentado ao Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Dr. Joao Crispiniano Soares, Presidente da Província, pelo Inspetor Geral da mesma Instruçao Pública, Diogo de Mendonça Pinto. Op. cit., p. 4.

x

x x

Os parcos resultados produzidos pelas primeiras escolas normais que se criaram no Brasil, o flagrante insucesso de algumas delas, granjearam-lhes tal desprestígio que vários Presidentes de Província e Inspetores de Instrução chegaram a repudiá-las como instrumento para qualificação do pessoal docente e indicar, como meio mais aconselhável e mais econômico, o sistema de inspiração austríaca e holandesa de "professores adjuntos". Consistia esse sistema em empregar aprendizes comc auxiliares de professores em exercício, de forma a prepará-los, para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, empírica, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da Escola Normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo Decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo Ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras Províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação de escolas normais.

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros cinqüenta anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país - no Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio - lamentava o fato de que, em virtude de suas dificiências "nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então", de forma que a Escola Normal era ainda "uma instituição quase completamente desconhecida".(25)

Não ia muito além, entretanto, o ensino primário e secundário fornecido pelas Províncias. Limitava-se o primário a um embrionário ensino de "primeiras letras", de reduzida extensão e quantidade, ministrado conjuntamente a crianças de diferentes idades e diferentes graus de adiantamento,

---

(25) José Liberato Barroso - A Instrução Pública no Brasil. São Paulo, Garnier, 1867, p. 158.

sem qualquer seriação. De sua parte, o ensino secundário público, quase inexistente, reduzia-se a algumas poucas aulas avulsas de humanidades, às quais se juntavam, em proporção mais significante, os colégios, escolas e aulas de iniciativa particular, que, de resto, só eram acessíveis às camadas privilegiadas pela fortuna, graças à restrita função preparatória que o ensino secundário desempenhava relativamente ao superior. Além do mais, os estudos secundários, limitados às matérias dos preparatórios exigidos para o ingresso às Faculdades, padeciam da ausência de sistematização e continuidade.

Em 1865, às vésperas da supressão da Escola Normal, a Província de São Paulo contava apenas com 153 escolas públicas de instrução primária para o sexo masculino e 101 para o feminino, estando providas, e portanto em funcionamento, 139 das primeiras e 94 das segundas, as quais apresentavam, respectivamente, 4979 alunos e 2294 alunas matriculadas. As escolas e colégios particulares eram em número de 73 para o sexo masculino, com 1478 matrículas e de 40 para o feminino, com 822 matrículas. A Província apresentava, pois, cerca de 9573 matrículas em estabelecimentos de instrução primária - 7273 em públicos e 2300 em particulares.(26) Como as estatísticas da época avaliam a população livre em 700 000 habitantes aproximadamente, pode-se dizer que a proporção de matrículas nos estabelecimentos públicos e privados era de um aluno por 73 habitantes e, apenas nos públicos, de um por 93 habitantes.

Se o ensino público primário era escassamente distribuído, mais desalentadora ainda era a situação do secundário, que se reduzia, nesse mesmo ano(1865), a 8 aulas públicas com 129 matrículas, face à considerável superioridade da iniciativa particular, que mantinha 40 aulas.(27)

Na verdade, a inércia do Poder Central, apoiada no caráter supostamente inibitório do art. 10 do Ato Adicio-

---

(26) Cf. Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo na Primeira Sessão da Décima Sexta Legislatura, no dia 3 de fevereiro de 1866, pelo Presidente da mesma Província o Dr. João da Silva Carrão. São Paulo, Tip. Imparcial, 1866, p. 30-32.

(27) Ibidem, p. 32.

nal, não era suprida com o empenho necessário por parte das Províncias, de forma que as escolas normais, instituições apenas nascentes no Brasil, não poderiam ser alvo de atenções especiais.

A partir de 1868/1870, quando tem início o período da ilustração brasileira, de que nos fala Roque Spencer Maciel de Barros e que, no plano político, Oliveira Vianna caracterizou como o ocaso do Império, transformações de ordem ideológica, cultural e política trariam profundas repercussões no setor educacional e acabariam por culminar na queda da monarquia. No plano político, a "questão religiosa", as "questões militares", a abolição da escravatura, iniciada com a libertação do ventre escravo em 1871, a criação do partido republicano em 1870 e o desenvolvimento das idéias federalistas constituíram os antecedentes a abalar a estrutura do regime imperial e a preparar o caminho para a sua derrocada. No plano ideológico, a intensa agitação de idéias, graças à difusão das filosofias cientificistas e liberais, traria novo equacionamento e novas soluções à problemática educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que "um país é o que sua educação o faz ser"(28) generalizava-se entre os homens dos diferentes partidos e diferentes posições ideológicas e a difusão do ensino, ou das "luzes", como se dizia freqüentemente nesse período, era encarada não só como necessária, mas como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

Com vistas a tal fim, tornam-se objeto de freqüentes cogitações diversas teses que poderiam - acreditavam os homens da época - conduzir a maior disseminação do ensino: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade do ensino em todos os níveis, a cooperação dos Poderes Gerais no âmbito da instrução primária e secundária nas Províncias. É neste contexto, ou melhor dizendo, como um ítem no conjunto deste ideário de popularização do ensino, que as escolas nor

---

(28) Roque Spencer Maciel de Barros - A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim nº 241, 1959, p. 23.

mais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito. Se em 1867, decorridos portanto trinta e dois anos da instalação da primeira escola normal no Rio de Janeiro, o país contava apenas com 4 estabelecimentos desse gênero, conforme a já citada informação de Liberato Barroso, em 1883, o Relatório do Ministro do Império registra a existência de 22.(29) Também a organização e o nível dessas escolas, embora não chegassem a atingir a complexidade dos estudos secundários, apresentavam contudo alguns modestos mas evidentes sinais de progresso.

A confiança irrestrita que se depositou na educação, que, de resto, se traduziria muito menos em fatos concretos do que em efervescência de idéias e tentativas de reformas já triunfantes nos países europeus e nos Estados Unidos, levaria a uma intensificação dos apelos, no Governo e no Parlamento, em favor da cooperação do Poder Central na esfera do ensino secundário e popular, no qual se inseriam as Escolas Normais. Além do mais, tais apelos passaram a incluir especificamente esses estabelecimentos, o que quase não acontecera até então.

Referindo-se aos despositovos do Ato Adicional, considerava o Ministro do Império em 1866 que "depois de ter estatuído a competência das Assembléias Provinciais sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, deixou salvo para o poder geral o direito de criar por leis gerais quaisquer estabelecimentos de ensino. Sendo esta a inteligência que cabe a esta disposição, quer se atenda à sua letra, quer se consulte o seu espírito, entendo - continuava o Ministro - que é de manifesta utilidade que, depois de estabelecida nesta Corte uma instituição destas (escolas normais) e de modo que possa servir de modelo, se cuide de criar nas Províncias simples secções normais, ao menos para a habilitação dos aspirantes ao magistério."(30)

---

(29) Relatório Apresentado à Assembléia Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Oitava Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Pedro Leão Veloso. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1883 anexo D, p. 7.

(30) Apud Primitivo Moacyr - A Instrução e o Império: subsí-

Apesar do desenvolvimento das aspirações descentralistas e federalistas que se irradiavam no país, depois da queda do Gabinete Liberal em 1868, o concurso do Poder central em matéria de instrução pública foi defendido como importante forma de contornar as limitações financeiras das províncias e propiciar a expansão e aprimoramento do ensino. Embora partidário e defensor da descentralização, aceitava Tavares Bastos o concurso do Governo Central na esfera da instrução, ao menos em favor das Províncias mais desfavorecidas, acrescentando que, "para se criarem verdadeiras escolas normais, instituições cuja utilidade depende de subvenções generosas, fora bem cabido um auxílio do Estado, cuja missão, aliás, (...) é propriamente reerguer ou antes fundar os estudos superiores."(31)

Em 1882, julgando ser direito e dever do Estado suprir as necessidades educacionais das províncias, clamava o Ministro do Império Rodolfo Dantas, perante a Assembléia Legislativa: "Para esse fim, conviria já disseminar por elas escolas normais sustentadas parcial ou totalmente pelo erário nacional, já animar, ou realizar do mesmo modo a instituição de escolas modelo de ensino primário, já estabelecer dotações de terras públicas a favor da instrução popular nas províncias, já consignar ao desenvolvimento da educação geral em todo o país impostos decretados no orçamento nacional e distribuídos proporcionalmente por todo o país."(32)

A idéia da ação central, seja de criação e manutenção de estabelecimentos de ensino, seja simplesmente de concessão de auxílios, tantas vezes postulada nas duas décadas finais do Império, consubstanciar-se-ia em diversos pro-

---

dios para a história da educação no Brasil (1854-1888). São Paulo, Companhia Editora Nacional, "Brasiliana", 1937, v. 2, p. 94-95.

(31) Tavares Bastos - A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil. 2ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, "Brasiliana", 1937, p. 237.

(32) Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa na 2ª Sessão da Décima Oitava Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Rodolfo Epifânio de Souza Dantas. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1882, p. 10.

jetos, vários dos quais estendiam tal ação ao âmbito da Escola Normal. Aliás, já o Dec. nº 7247, de 19/4/1879 (reforma Leôncio de Carvalho) autorizava o Governo a criar ou subsidiar escolas normais nas Províncias, o que, entretanto, não chegou a ser executado. Posteriormente, os projetos Almeida Oliveira, de 18/9/1882, Rui Barbosa, de 12/9/1882 e Cunha Leitão, de 24/8/1886 concediam ao Poder Central a faculdade de subsidiar escolas normais nas Províncias.

Apesar de malogrados, evidenciam todos esses projetos e apelos que o papel das escolas normais, no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário, começava a ser reconhecido no Brasil e isto acontecia precisamente quando, convictos do poder da instrução, preocupavam-se os homens dos anos setenta e oitenta com a sua difusão e com o seu aperfeiçoamento, a fim de que bem pudesse corresponder às expectativas e esperanças que nela depositavam. Outra coisa não sugere o empenho de praticamente todas as Províncias na criação de estabelecimentos desta natureza, em flagrante contraste com o descaso de que foram alvo no período anterior.

Além das reivindicações favoráveis ao concurso do Poder Central em matéria de instrução fornecida pelas Províncias, a aspiração de disseminar o ensino em todo o país incrementaria o movimento já iniciado nas Províncias na década de sessenta, quando da ascensão do Partido Liberal ao poder, em favor da liberdade de ensino.(33) Em virtude principalmente da insuficiência dos cofres provinciais, pretendia-se liberar o ensino privado, quer quanto às condições estabelecidas para o exercício do magistério, quer quanto à fiscalização oficial a que estava legalmente submetido, com o que

---

(33) O controle oficial da iniciativa particular e o conseqüente cerceamento da ampla liberdade de que desfrutavam os estabelecimentos particulares de ensino primário e secundário, processou-se na Côrte pelo Dec. 1131-A, de 17/12/1854 e na maioria das Províncias em torno da mesma data, como reflexo, provavelmente, da política centralizadora que se desenvolvera no país a partir do início da década de quarenta. Cf. Maria de Lourdes Mariotto Haidar - O Ensino Secundário no Império Brasileiro. Op. cit., cap. IV.

se esperava obter mais amplo desenvolvimento - não só quantitativo, mas também qualitativo, em função da concorrência que se estabeleceria com os estabelecimentos oficiais - na já considerável contribuição da iniciativa particular.

Na Província de São Paulo, o ensino particular havia sido colocado sob controle oficial pela Lei nº 34, de 16/3/1846, que o submetera à fiscalização provincial e vinculara a abertura de escolas à apresentação, por parte do professor, de atestado de boa conduta, além da prova de conhecimento da língua e gramática nacional exigida para os estrangeiros. Posteriormente, o Regulamento de 8/11/1851, em seu art. 18, vinha exigir de todos os pretendentes ao exercício do magistério particular "provas necessárias de capacidade profissional, comportamento civil e moral". O movimento favorável à total liberação do ensino de iniciativa privada muito cedo encontrou acolhida em São Paulo que, por meio da Lei nº 54, de 15/4/1868, o desembaraçou do controle oficial, dispensando qualquer exigência prévia para o exercício do magistério em escolas particulares, sujeitando-as apenas ao fornecimento de estatísticas e à preservação da moralidade e bons costumes.(34)

Tão grande foi a confiança que se depositou na iniciativa privada, ao lado certamente de razões de ordem econômica, que a Lei de 1868 não se restringiu à consagração da liberdade de ensino, mas foi mais além, desoficializando totalmente o ensino secundário e deixando-o ao encargo exclusivo da iniciativa privada. Nestas condições, determinava a supressão das cadeiras públicas de ensino secundário - já bastante inferiores numericamente às particulares - tão logo vagassem as que estivessem providas.

À medida que desapareciam as escolas públicas de instrução secundária,(35) multiplicavam-se pela Província as

---

(34) Cf. Lei nº 54, de 15/4/1868, art. 15 e parágrafos.

(35) Em 1884 são suprimidas as últimas cadeiras de instrução pública secundária da Província: as cadeiras de Latim e Francês da cidade de Itu. Cf. Relatório sobre o Estado e Necessidades da Instrução Pública da Província de São Paulo Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província, no ano de 1884, pelo Inspetor Geral. São Paulo, Leroy King Bookwalter, 1885, p. 16.

particulares religiosas ou leigas, de nível primário e secundário, muitas das quais tiveram efêmera existência. Em virtude dos estreitos limites deste capítulo, abstemo-nos de analisar essas importantes contribuições da iniciativa privada, mas cumpre ressaltar que não deixaram de se refletir no setor do ensino normal, uma vez que no plano de estudos de algumas dessas escolas figuravam disciplinas especificamente voltadas para a formação de professores.

A exemplo de escolas secundárias femininas existentes em países europeus, que incluíam em seus currículos disciplinas pedagógicas, sobretudo Pedagogia,(36) também no Brasil verificou-se procedimento semelhante. Temos notícia de diversas escolas secundárias particulares para o sexo feminino, estabelecidas no Município da Corte, que apresentavam a mencionada disciplina em seus programas de estudos.(37)

Na Província de São Paulo, a Escola Americana, fundada em 1870 pelo missionário americano da Igreja Presbiteriana, Jorge W. Chamberlain, para alunos de ambos os sexos, anunciou em 1877 um "curso de estudos normais" para aqueles que quisessem dedicar-se ao magistério primário.(38) Nada pudemos encontrar a respeito do funcionamento deste curso, mas se é que chegou a instalar-se, deve ter tido um breve período de existência pois, dez anos depois, consta que Horácio Lane, então diretor da escola, amplia o seu plano de estudos e acrescenta-lhe um curso normal. Constituía este o 4º ano do curso secundário e compunha-se das seguintes matérias: Fisiologia e Higiene Escolar, Metodologia, Noções de Química, Filosofia Intelectual e Esboço Biográfico dos Reformadores do Ensino. Entretanto, foram apenas 8 as alunas matriculadas no primeiro ano de funcionamento do curso normal.(39) Signi-

---

(36) Cf. L'Enseignement Secondaire des Filles: memoire presenté au Conseil Academique dans la séance du 27 juin 1882 par M. Gréard, membre de l'Institut, Vice-recteur de l'Academie de Paris. Paris, Delalain, 1882.

(37) Veja-se a respeito: Maria de Lourdes Mariotto Haidar - O Ensino Secundário no Império Brasileiro. Op. cit., cap. V.

(38) Cf. Anúncio: Escola Americana e Escola Normal. A Província de Sao Paulo, 25/3/1877, p. 3.

(39) Cf. Leda Maria P. Rodrigues - A Instrução Feminina em

ficativa foi a contribuição da Escola Americana para a instrução na Província de São Paulo. Adotou, à semelhança do que se fazia nos Estados Unidos, o regime de co-educação, o ensino graduado e novos métodos pedagógicos em substituição ao velho sistema de memorização. Nela se instalou o primeiro Jardim de Infância da referida Província, nos moldes do ensino froebeliano. Por ocasião das reformas realizadas nos primeiros anos da República, foi tal escola o padrão para as reformas do ensino público em São Paulo.

Também o "Colégio Pestana", fundado em 1876 por Rangel Pestana e sua esposa Damiana Quirino, exclusivamente para elementos do sexo feminino, revela, pelo seu currículo, a intenção de oferecer um preparo prático complementar às alunas que eventualmente se dirigissem ao magistério. Apresentava um programa de estudos enciclopédico, com larga participação de línguas estrangeiras, trabalhos manuais e ciências, distribuído por um curso de seis anos, que na série final incluía "exercícios práticos de ensino".(40) Entretanto, ao que tudo indica, o colégio não chegara, com tal organização, a conduzir uma única turma de alunas até a 6ª série do curso, pois já em fins de 1878 sofria modificações em seu plano de estudos e pouco depois cerrava suas portas.

Um outro exemplo de escola particular interessada na formação de professores é o "Colégio Ateneu Demétrio" fundado em 1886 na cidade de Bananal, com três cursos: primário, secundário e normal. Apresentava este último um currículo composto das seguintes disciplinas: Português, Caligrafia, Ortografia, Pedagogia Teórica e Prática, Matemática, Geografia e Cosmografia, História, Desenho, Geometria, Estilo e Redação.(41)

Cursos rápidos de preparação intensiva para os

São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1962, p. 190-191.

(40) Cf. Anúncio em O Estado de S. Paulo, 3/1/1878, p. 4.

(41) Cf. Anúncio em Jornal do Povo, 18/5/1890. Apud Primeiro Centenário da Cidade de Bananal: 1849-1949. Bananal, Papelaria Cheminand, p. 44.

concursos foram organizados pelos particulares, funcionando como solução substitutiva do curso normal regular. Na "Escola Primária Neutralidade", fundada pelos positivistas João Kopke e Silva Jardim em 1884, cujo nome já revela o ensino de característica leiga que consagrara, funcionaram esporadicamente esses cursos.(42)

É bem possível que, entre as escolas particulares que se disseminaram pela Província nos dois últimos decênios da Monarquia, tenham existido outras que incluíram estudos pedagógicos e ofereceram cursos aos aspirantes ao magistério. Entretanto, dificilmente se poderão encontrar dados sobre estas escolas, em virtude da ampla liberdade de que gozavam, deixando, na grande maioria, de fornecer ao governo até mesmo as estatísticas exigidas pela lei, de modo que os próprios relatórios oficiais não registram a sua existência.

De qualquer forma não nos parece que estas escolas - geralmente pagas e procuradas pelas camadas mais favorecidas - tenham realmente dado uma contribuição efetiva para o magistério primário. Pelo menos não encontramos em nenhum relatório oficial ou documento da época qualquer alusão a uma eventual participação de seus egressos no exercício da profissão docente. Poder-se-ia, entretanto, aventar a hipótese de que a existência de tais escolas ou, pelo menos, a simples consagração da liberdade de ensino e a confiança depositada na iniciativa privada, explique, até certo ponto, a demora das autoridades oficiais em restabelecer a escola normal extinta em 1867 ou o fato de não ter sido ela, mesmo depois de reaberta, alvo das atenções necessárias.

x

x x

Embora na Assembléia Legislativa e nos relatórios oficiais se mencionasse freqüentemente a falta de professores habilitados e a necessidade de instalação de uma es

(42) Cf. Anúncio: Curso de Preparação para o Professorado Primário. A Província de São Paulo, 9/1/1885, p. 3.

cola normal pública, ela só veio a ser objeto de aprovação na Assembléia Legislativa em 1874, coincidindo com a vitória da idéia de obrigatoriedade do ensino primário. Na verdade,a obrigatoriedade da instrução já vinha sendo cogitada há vários anos, estando consignada no mesmo projeto da lei que, em 1868, estabeleceu a liberdade de ensino. Entretanto, naquela época, a obrigatoriedade havia sido impugnada por católicos, conservadores e até mesmo por alguns liberais que a consideravam uma invasão na esfera das liberdades individuais, uma violação dos direitos dos pais, não logrando aprovação. Mas em 1874, quando a mesma idéia agitava a Terceira República na França e quando se acirravam os ideais liberais no Brasil, a obrigatoriedade do ensino é consagrada na legislação da Província de São Paulo e com ela a criação de uma Escola Normal, inexistente desde 1864.(43)

A nova escola, destinada ainda apenas aos elementos do sexo masculino, apresenta uma organização um tanto mais elaborada que a sua antecessora. Ainda com um curso de dois anos de duração e com as mesmas exigências para ingresso, o currículo encontra-se enriquecido de algumas matérias, dividido em duas cadeiras, cada uma das quais entregue a um professor. Como alterações curriculares, relativamente à escola de 1846, assinalam-se: a) acréscimo de Língua Francesa, Elementos de Cosmografia e Geografia, Noções de História Sagrada e Universal, Exercícios Práticos nas Escolas Públicas da Capital; b) exclusão de Lógica; c) mudança de nomenclatura de "Métodos e Processos de Ensino" para "Metódica e Pedagogia".(44)

---

(43) Cf. Lei nº 9, de 22/3/1874.

(44) Conforme o art. 8º, § 5º da Lei nº 9, de 22/3/1874, o curso da Escola Normal deveria compreender as seguintes disciplinas: "Primeira Cadeira - Línguas Nacional e Francesa, Caligrafia, Doutrina Cristã, Aritmética, inclusive sistema métrico, Metódica e Pedagogia, com exercícios práticos nas escolas da capital; Segunda Cadeira - Elementos de Cosmografia e Geografia, especialmente do Brasil e Noções de História Sagrada e Universal, especialmente do Brasil." O Regulamento expedido a 9/5/1874 determinou que as disciplinas da primeira cadeira constituíssem o 1º ano do curso e as da segunda, o 2º ano.

Cumpria, a fim de que a escola normal pudesse desempenhar papel eficiente na tarefa de expansão do ensino primário, que ela oferecesse prerrogativas exclusivas aos seus diplomados. Provavelmente com este propósito, concedia-se aos portadores de diploma da referida instituição o privilégio do provimento vitalício, independentemente de concurso; além do mais, ser-lhes-ia fornecido um prédio, onde pudessem instalar a escola, praxe esta ainda não estabelecida na época, uma vez que os magros salários do professor eram ainda onerados com as despesas do aluguel e instalação da escola. Acrescente-se também que o plano de estudos da Escola Normal passava a servir de norma para a organização dos concursos; estes deveriam abranger todas as matérias constitutivas de seu currículo, além de exigir dos candidatos freqüência às suas aulas práticas por um período de três meses.

Tais dispositivos parecem sugerir a importância que se procurou, nesta fase, atribuir à Escola Normal, bem como o esforço de defini-la como instituição responsável pela formação do magistério primário, o que praticamente não acontecera até então.

A Escola Normal foi instalada em uma das salas do curso anexo à Faculdade de Direito, em 1875, ano em que uma Lei autoriza o Presidente a organizar uma secção de ensino destinada aos elementos femininos, de forma que "o mesmo professor possa lecionar em horas diversas às classes de um e outro sexo".(45) A secção feminina entra em funcionamento em 1876, numa das dependências do pavimento térreo do Seminário da Glória.

Começava a crescer em complexidade e organização a elementar Escola Normal. Depois de apenas um ano de sua reabertura, o Presidente da Província já se referia à necessidade de reestruturá-la: "A experiência já demonstrou a impossibilidade de serem convenientemente explicadas as matérias do primeiro ano. Deve haver duas cadeiras em cada um dos anos."(46) Neste sentido, a Lei nº 55, de 30/3/1876 e o

---

(45) Lei nº 53, de 21/4/1875, arts. 3º e 4º.

(46) Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa Provin-

Regulamento de 5/1/1877 vêm estabelecer pequenas alterações curriculares, dividindo por quatro cadeiras, cada uma a cargo de um professor, as matérias que antes se agrupavam em apenas duas: 1ª cadeira - Língua Nacional e Aritmética; 2ª cadeira - Francês, Metódica e Pedagogia Teórica e Prática; 3ª cadeira - Cosmografia e Geografia; 4ª cadeira - História Sagrada e Universal, História Pátria e Noções Gerais de Lógica. (47) As duas primeiras cadeiras constituiriam o primeiro ano e as duas últimas, o segundo, sendo esta ampliação de cadeiras e, conseqüentemente, do número de professores responsáveis pelo ensino, uma das principais alterações introduzidas e que abriria caminho para reformas posteriores, cada vez mais no sentido de restringir a área de conhecimentos que o professor deveria abranger em suas atividades docentes.

Também a formação profissional ensaiava timidamente os primeiros passos reveladores de progresso. Assim é que a mencionada reforma determina a anexação à Escola Normal de duas cadeiras de primeiras letras, uma para cada sexo, onde os alunos deveriam realizar os exercícios de prática docente.(48)

Outra alteração introduzida pela Lei de 1876 foi a determinação de que, "independentemente de freqüência à Escola Normal, pode qualquer indivíduo que tiver em seu favor um título de habilitação, reconhecido como tal pelas leis vigentes, requerer exame das matérias do curso normal e ser provido, uma vez obtida a aprovação plena",(49) o que lhe proporcionava todas as regalias concedidas aos elementos por ela diplomados.(50) De certa forma, isto não era inovação, mas ainda a persistência dos tradicionais "exames", em desfavor dos estudos regulares de formação do professor. Mas agora os exames se realizariam dentro da própria Escola Normal

---

cial de São Paulo pelo Presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. Sebastião José Pereira, em 2 de fevereiro de 1876. S. Paulo, Tip. do Diário, 1876, p. 68.

(47) Lei nº 55, de 30/3/1876, arts. 5º e 6º.

(48) Ibidem, art. 7º.

(49) Ibidem, art. 11 .

(50) Ibidem, art. 8º.

e seriam realmente substitutivos de seu curso, visto que isentavam de freqüência à mesma e proporcionavam o mesmo título acadêmico para o exercício da profissão.

Tais características especiais sugerem que o mencionado dispositivo não significava apenas a persistência de mecanismos tradicionais, mas refletia já o movimento em favor da liberdade de freqüência que então se intensificava no país, principalmente na área do ensino superior. O regime de freqüência livre e exames vagos, introduzido no Colégio Pedro II e nas Faculdade do Império pelas reformas realizadas por Leôncio de Carvalho, através respectivamente dos Decretos 6884, de 20/4/1878 e 7247, de 19/4/1879, encontraria na Escola Normal de São Paulo campo propício à sua aceitação. Se a reforma de 1876 inicia parcimoniosamente o mencionado regime, em 1880 ele seria instituído de forma genérica para todo e qualquer aluno da Escola Normal, independentemente de suas habilitações anteriores.

Logo depois da aprovação da reforma de 1876, vários eram os projetos apresentados à Assembléia Provincial com base, às vezes, nas mais infundadas justificações, propondo que se concedesse habilitação para o exercício do magistério, com todas as vantagens dos formados pela Escola Normal, apenas através de exames e, em alguns casos, até mesmo sem eles,(51) a elementos que apresentavam os mais variados títulos: preparatórios para ingresso em cursos superiores, cursos iniciados em Faculdades do Império, etc.

No início de 1878, um revezamento dos partidos monárquicos no poder repercutiria na Escola Normal: caía o partido conservador, sob o poder do qual havia sido criada a referida instituição, e entrava para a Presidência da Província o liberal João Batista Pereira, a 5/2/1878. Tres meses depois foi, por ato deste, fechada temporariamente a Escola Normal, "até que o poder legislativo decretasse os fundos necessários para que possa funcionar em condições regulares". (52)

---

(51) Cf., por exemplo, Projeto nº 55, de 12/4/1877. Anais da Assembléia Legislativa Provincial de Sao Paulo: sessao de 1877. São Paulo, Tip. do Diário, p. 158.

(52) Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. João Batista Pereira,

O Presidente da Província, para justificar seu ato, apresentou um longo considerando, onde motivos das mais diversas naturezas eram arrolados: a situação precária da escola do ponto de vista do pessoal docente, sendo o ensino ministrado por professores interinos, independentemente do concurso exigido pela lei; ausência prolongada de professores às aulas; deficiência de condições materiais para o adequado funcionamento; ausência de verbas consignadas no orçamento para atender às despesas da escola.(53) No entanto, parece que o principal motivo alegado pelo Presidente era a ausência de verbas no orçamento, uma vez que a maior parte das irregularidades eram suscetíveis de solução, não sendo o mero fechamento da escola, o meio de corrigi-las. De fato, desde 1875, ano da instalação da Escola Normal, o Poder Legislativo não havia ainda votado verba para a sua manutenção, de modo que suas despesas vinham sendo feitas sob uma rubrica geral do orçamento - Disposições Legislativas - por conta da qual corriam também despesas para outros serviços não contemplados no orçamento com verba específica. Sob a alegação de que não queria infringir uma Lei (a Lei nº 6, de 13/3/1878) que proibia despesas não consignadas no orçamento, o Presidente suspende o funcionamento da Escola Normal. Não parece, entretanto, ser muito procedente este argumento, uma vez que o Presidente não hesita em violar esta mesma lei, realizando despesas para outros serviços e escriturando-as sob a rubrica de "Disposições Legislativas".

O fechamento da Escola Normal não passou, entretanto, despercebido, como acontecera com a sua antecessora, que havia sido suprimida por uma lei votada pela Assembléia Legislativa Provincial e não por um ato do Executivo. Calou-se a imprensa liberal, mas a conservadora comentou largamen-

---

Presidente da Província de São Paulo, passou a Administraçao ao 2º Vice-Presidente, Exmo. Sr. Dr. Barao de Três Rios. Tip. a Vapor do "Diário de Santos",s.d.,p.25

(53) Cf. Ato do Presidente da Província de 9/5/1878. In: Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. João Batista Pereira, Presidente da Província de São Paulo, passou a Administraçao ao 2º Vice-Presidente Exmo. Sr. Barao de Três Rios. Op. cit.

te o fato, procurando evidenciar que causas outras, não apenas as alegadas pelo Presidente, haviam concorrido para o fechamento; possivelmente o desejo de acusar a Assembléia conservadora que havia votado a lei do orçamento, ou de eliminar uma instituição criada pelos conservadores. Os "editoriais" do Correio Paulistano - folha conservadora - criticam o Presidente "de manifestar um fingido escrúpulo pela falta de verba no orçamento, ele que não trepidou em violar a lei em outros assuntos e decretar despesas ilegais para outros serviços".(54) "Desde que o Sr. Batista Pereira não estava resolvido a respeitar a proibição quase absoluta da lei de 13 de março, por que razão alegar como fundamento daquele seu ato contra a Escola Normal a falta de verba? O que o desenvolto presidente teve em mira foi responsabilizar a Assembléia Provincial pelo seu despropósito...."(55)

A descontinuidade administrativa das Províncias, tão prejudicial aos interesses da instrução pública, era agravada pela freqüente desarmonia entre as Assembléias Legislativas, eleitas pelo povo, e o poder executivo, confiado a um delegado do governo central. Já, quando da aprovação da Lei que estabelecera a liberdade de ensino em São Paulo, um regulamento do executivo criava embaraços à execução do pensamento do legislador. "A execução da lei - clamava o Presidente da Assembléia - corre o risco de ser baldada. Este estranho fato robustece a minha antiga convicção de que as esperanças geradas pelo Ato Adicional não podem ser realizadas completamente, senão quando o delegado do poder executivo na Província estiver em perfeita harmonia com a Assembléia".(56) Também Tavares Bastos, ao postular a elegibilidade dos Presidentes, referia-se às desavenças existentes entre os dois poderes provinciais: "A experiência das estéreis lutas entre

---

(54) Editorial. Correio Paulistano, 7/9/1878, p. 1.

(55) Editorial. Correio Paulistano, 17/9/1878, p. 1. Ver também: editoriais do Correio Paulistano, de 15/5/1878, 12/9/1878, 14/9/1878 e Escola Normal, Diário de São Paulo, 11/5/1878, p. 1.

(56) Apud Tavares Bastos - A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil. Op. cit., p. 125.

as assembléias e os delegados do imperador tem de sobra patenteado o engano daqueles que reputaram feliz combinação de dois princípios antinômicos: uma legislação local executada por funcionário estranho à localidade."(57)

Tais problemas de ordem política não deixavam de constituir obstáculos ao desenvolvimento do ensino no período imperial. Mas as críticas que o fechamento da escola normal suscitou e o intervalo de tempo pequeno que transcorreria até sua reabertura - o que, como vimos, não sucedera com a primeira escola normal - são sintomas da importância maior de que se revestia aos olhos da época e, em última análise, das preocupações crescentes a respeito da disseminação da instrução elementar.

Assinale-se também que a Escola Normal de 1875 apresentou uma procura consideravelmente superior à sua congênere de 1846, como se depreende dos dados abaixo relacionados, referentes às matrículas:(58)

	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
1875	33	-	33
1876	115	57	172
1877	-	-	-
1878	28	22	50

(Quadro II)

Muitos eram, porém, os que abandonavam o curso ou perdiam o ano por excesso de faltas, de forma que a produção da escola não esteve à altura do número de seus inscritos. Ainda assim, no breve período de três anos, a escola normal conseguira diplomar 46 alunos, sendo 39 do sexo masculino e 7 do feminino(59), que correspondiam a duas turmas da

---

(57) Idem, ibidem, p. 125.

(58) Cf. Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública, Francisco Aurélio de Souza Carvalho, relativos aos anos de 1875, 1876 e 1878.

(59) Cf. Ato do Presidente da Província de 30/8/1878. In: Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. João Batista Pereira, Presidente da Província de São Paulo, passou a Administraçao ao 2º Vice-Presidente Exmo. Sr. Barao dos Três Rios. Op. cit.

secção masculina e uma única da feminina, pois esta secção só fora instalada em 1876.

Não chegou a merecer tantas críticas quanto sua precedente, sendo maior a confiança nela depositada e os anseios e esperanças que se tinham a seu respeito. Após três anos de funcionamento da referida escola, confessava o Presidente Sebastião José Pereira, em seu Relatório: "Continuo a esperar que a Escola Normal há de regenerar a instrução pública da Província; os primeiros alunos habilitados nessa escola iniciaram de modo lisongeiro a carreira a que se dedicam; os da segunda turma, que acabaram agora o curso, seguir-lhes-ão o exemplo. Estão também habilitadas as primeiras alunas e (...) elas não desmentirão o conceito em que são tidas."(60)

Provavelmente teria concorrido para isso não apenas a sua estrutura didática mais complexa e mais aperfeiçoada (maior número de disciplinas no currículo; ensino a cargo, inicialmente, de dois professores e, a partir da reforma de 1876, de quatro), sua procura maior por parte da população, mas também o momento histórico em que surgiu. Momento em que, como já foi dito, avultavam as formulações teóricas a respeito do importante papel da instrução no progresso social e econômico do país, passando a ser considerada como "o grande dever de todos os países", a"questão do século".(61) Neste sentido, as atenções começavam a voltar-se para as necessidades de formação específica do elemento responsável por essa

---

(60) Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Sebastião José Pereira passou a Administraçao da Província ao 5º Vice-Presidente, Monsenhor Joaquim Manoel Gonçalves de Andrade. Sao Paulo, Tip. do "Diário", 1878, p. 48.

(61) Falando sobre o valor da instrução, dizia o Deputado Ferreira Alves, em 1873, na Assembléia Legislativa de Sao Paulo: "A instruçao e a educaçao pública é o grande dever de todos os países; a instruçao e a educaçao pública é a questão do século... Provar e demonstrar os múltiplos benefícios da educaçao e instruçao seria querer provar e demonstrar a evidência, e a evidência não prova-se, não demonstra-se, mostra-se. A instruçao e a educaçao pública concorrem não só para a prosperidade intelectual do Estado, como para o desenvolvimento moral e, ainda mais, para o desenvolvimento econômico. Como desconhecer os benefícios da instruçao economicamen-

instrução: o professor.

x

x x

Reaberta pela Lei nº 130, de 25/4/1880, quando ocupava a Presidência da Província Laurindo Abelardo de Brito, advogado e ex-aluno do curso normal, a escola de formação de professores não mais teria sua existência interrompida, vindo a se transformar na famosa "Escola Normal da Praça da República", hoje Instituto de Educação Caetano de "Campos".

A nova organização introduzida significou, sem dúvida, um passo à frente no sentido do aperfeiçoamento do ensino normal. O curso tinha sua duração ampliada para três anos, sendo constituído das seguintes cadeiras, cada qual sob a responsabilidade de um professor:

Primeira Cadeira - Gramática e Língua Portuguesa. Estudos práticos de estilo e declamação.

Segunda Cadeira - Aritmética e Geometria.

Terceira Cadeira - Geografia Geral e História do Brasil, especialmente da Província. História Sagrada.

Quarta Cadeira - Pedagogia e Metodologia, compreendendo exercícios de intuição. Doutrina Cristã.

Quinta Cadeira - Francês e Noções de Física e Química.(62)

Cumpre notar o acréscimo dos estudos científicos: Física e Química, bem como a existência de uma afinidade maior entre as matérias componentes de uma mesma cadeira, apesar da inclusão da Doutrina Cristã na quarta e Língua Fran

---

te falando? Porventura não é a instrução que aumenta a força produtiva do trabalho? Não é a instrução que dota a indústria com as diferentes máquinas, e faz o trabalho ser cumprido mais pelas forças da natureza dirigidas pelo espírito humano que pelas forças musculares? Anais da Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo: 1873. São Paulo, Tipografia Americana, 1873, Sessão de 24/3/1873, p. 326.

(62) Lei nº 130, de 25/4/1880, art. 3º.

cesa na quinta. Pouco depois, a Lei nº 59, de 25/4/1884, no seu art. 43, viria desmembrar a referida cadeira, passando a Língua Francesa a constituir cadeira à parte.

Também uma notável modificação manifesta-se na distribuição das matérias pelos anos do curso. Enquanto na Escola Normal de 1874 as disciplinas eram simplesmente "repartidas" pelas séries que compunham o curso, sendo todas elas ensinadas durante um ano apenas, ampliam-se agora ao máximo os estudos simultâneos: o 1º ano compunha-se das matérias de apenas três cadeiras, mas nas séries subseqüentes estavam presentes todas as disciplinas componentes do plano de estudos da escola normal.(63)

Para o exercício da prática de ensino, previa a Lei, em seu art. 11, a instituição de duas escolas primárias anexas ao estabelecimento, uma para cada sexo, escolas estas que deveriam servir também de cursos preparatórios aos candidatos à Escola Normal. Entretanto, em vista da diversidade de fins a que deveriam servir, as aulas do curso primário anexo foram, por decisão da Congregação de 3/8/1880, divididas em duas secções: uma para os alunos menores de 10 anos e outra para os maiores, divisão esta que correspondia às classes primárias e às classes preparatórias.(64)

Elevavam-se as condições para ingresso na Escola Normal, pois com exceção apenas dos professores públicos com um ano de exercício no mínimo, todos os candidatos à matrícula deveriam apresentar aprovação obtida, fosse nos cursos secundários oficiais do Império, fosse na Escola Normal, nas matérias do curso preparatório anexo: Instrução Moral e Religiosa; Leitura e Caligrafia; Contabilidade; Sistema Legal de Pesos e Medidas; Desenho Linear; Elementos de Cosmografia e Geografia e, apenas para os alunos do sexo feminino, Prendas

---

(63) Cf. Regulamento da Escola Normal de 30/6/1880, (manuscrito original) art. 5º. Arquivo do Estado de São Paulo - Escola Normal de São Paulo: 1849-1877. Lata nº de ordem 5129.

(64) Cf. Ofício do Diretor da Escola Normal, Dr. Paulo Bourroul, ao Presidente da Província, datado de 8/10/1882. Arquivo do Estado de São Paulo - Escola Normal de São Paulo: 1878-1885. Lata nº de ordem 5130.

Domésticas.(65) É interessante observar que esse currículo inclui matérias que não faziam parte do ensino nas escolas primárias comuns, conforme estabelecido pelo art. 3º do Regulamento de 18/4/1869, então em vigor. Saía a Escola Normal, como se deduz dessas exigências para ingresso, bem como do enriquecimento de seu programa de estudos, dos estreitos limites da instrução primária em que nascera, para atingir o nível pós-primário ou primário superior. Começava a desmoronar a idéia limitada acerca do nível de capacitação que o professor deveria ter, ou seja, a idéia de que o seu conhecimento deveria restringir-se ao conteúdo a ser ensinado na escola primária.

Conquanto tenha a Escola Normal de 1880 apresentado inovações positivas quanto à sua organização didática, ela não chegou a nivelar-se, em termos de conteúdo curricular, à primeira escola normal oficial criada pelo Governo Central no município da Corte a 6/3/1880. Adotou, entretanto, à semelhança desta, o sistema de co-educação, ainda inédito na Província de São Paulo em escola pública de nível ulterior ao primário. Também o regime de freqüência livre, consagrado pela reforma Leôncio de Carvalho para o ensino superior em todo o Império, secundário e normal da Corte, já iniciado com restrições na Escola Normal de São Paulo, é agora consideravelmente ampliado. Introduzem-se os exames "extraordinários" de todas as matérias da escola normal, mediante os quais, independentemente de freqüência, qualquer elemento poderia obter a carta de professor, com todas as vantagens dos alunos formados pela referida escola.(66) Previa ainda a legislação de 1880 os exames "vagos" relativos a qualquer dos anos do curso, para a matrícula na série imediatamente posterior, também independentes de freqüência.(67) Outras concessões eram feitas, provavelmente a título de absorver elementos para a Escola Normal: aceitação de matrícula no 2º ano, de qual

(65) Cf. Regulamento da Escola Normal de São Paulo, de 30/6/1880, arts. 55, 56, 128, 129.

(66) Cf. Lei nº 130, de 25/4/1880, art. 10.

(67) Cf. Regulamento da Escola Normal de São Paulo, de 30/6/1880, arts. 57 e 58.

quer indivíduo aprovado nas matérias do 1º ano dos cursos secundários ou superiores do Império.(68)

Na verdade, a longa tradição do sistema de concurso de provas, para preenchimento das cadeiras de ensino primário, encontrava no regime de freqüência livre e exames vagos uma variante a prejudicar a realização de um preparo regular do professorado. Cumpre notar, entretanto, que o Regulamento da Escola Normal garantia, aos normalistas, provimento nas cadeiras vagas, independentemente de concurso, enquanto houvesse na Província professores não diplomados pela Escola Normal.(69)

Pouco tempo depois de iniciado o funcionamento da terceira Escola Normal criada na Província de São Paulo, já se notavem falhas em sua estrutura didática e se solicitavam reformas em seu regulamento. Assim, já a lei que aprovou o Regulamento de 1880, para salvaguardar a possibilidade de alterações que se verificavam iminentes, concedia ao governo a faculdade de alterar a distribuição das matérias, sob proposta da Congregação, bem como de aprovar provisoriamente qualquer outra proposta apresentada pela mesma Congregação, sujeitando a aprovação definitiva à Assembléia Provincial. (70)

Inúmeras foram as vezes em que a Congregação da Escola Normal se dirigiu ao Governo da Província encarecendo e propondo mudanças em diversos dispositivos do Regulamento. Entre as medidas mais reivindicadas, destacavam-se:alteração na distribuição das matérias pelos anos do curso, de forma a aliviar a sobrecarga de disciplinas em cada série; eliminação do sistema de classes mistas; supressão dos exames vagos, bem como da possibilidade de serem aceitos na Escola Normal as aprovações obtidas em outros estabelecimentos de ensino. (71)

---

(68) Cf. Ibidem, art. 57.

(69) Cf. Ibidem, art. 141.

(70) Cf. Lei nº 89, de 4/4/1883, arts. 2º e 3º.

(71) Cf., por exemplo, Relatório do Diretor da Escola Normal, Prof. José Estácio C. de Sá e Benevides, ao Presidente da Província, João Alfredo Corrêa de Oliveira, datado de 20/11/1885 (manuscrito). Loc. cit.

Tais apelos, instantemente renovados, não encontravam, entretanto, eco no poder executivo.

A respeito dos mencionados exames vagos, bem como de outros dispositivos que, de uma forma ou de outra, isentavam de freqüência à Escola Normal (exames extraordinários; reconhecimento de exames feitos em estabelecimentos secundários ou superiores), cumpre notar que, tão logo introduzidos na referido instituição, foram reiteradamente condenados e reputados prejudiciais à formação do magistério. Em 1886, quando mais uma vez pedia a supressão desses dispositivos, ponderava o diretor da Escola Normal: "Sendo a missão da Escola Normal formar professores, isto é, ensinar a ensinar, não se compreende que tenham valor exames feitos para fim muito diverso - como são os dos chamados preparatórios - nem mesmo exame vago com dispensa do curso normal. O professor só pode-se formar fazendo um estudo especial e aprofundado das matérias que tem de ensinar, dando sempre a esse estudo uma feição prática de transmissão de conhecimentos adquiridos, por meio dos exercícios nas escolas primárias anexas - chamadas de preparação, e isso somente se pode realizar mediante um curso regular e metódico."(72) No Congresso de Instrução Pública, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1882, o regime de freqüência livre e exames vagos foi severamente criticado por Carlos Maximiliano Pimenta de Laet, professor da Escola Normal da Corte, autor de um dos pareceres referentes às escolas normais. "Se há estabelecimento de ensino - advertia Laet - onde tais concessões devam ser banidas, são as escolas normais. É mui difícil, quando não impossível, formar juízo certo, unicamente pelas provas de exame, sobre as aptidões pedagógicas de alunos que se eximem às lições e sabatinas."(73)

---

(72) Relatório do Diretor da Escola Normal, José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, ao Presidente da Província Barao de Parnaiba, datado de 26/10/1886 (manuscrito). Arquivo do Estado de Sao Paulo - Escola Normal de Sao Paulo: 1886-1889. Lata nº de ordem 5131.

(73) Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1884. Pareceres

A tão reclamada reforma provisória do Regulamento de 1880 só foi realizada a 3/1/1887, quando então já poderia ser dispensada, pois em abril desse ano seria reestruturada a instrução pública e com ela a Escola Normal. A Congregação elaborara o projeto que foi aprovado pelo Presidente Barão de Parnaiba , cingindo-se, entretanto, a modificações superficiais, pois uma reforma mais completa exigia a revogação da Lei de 25/4/1880. Ressalte-se apenas uma modificação na distribuição das matérias, concentrando-se poucas disciplinas em cada série, mas reduzindo-se a duração das mesmas durante o curso.(74)

Com a reforma da instrução pública introduzida pela Lei nº 81, de 6/4/1887 e Regulamento de 22/8/1887, limitadas mas sensíveis mudanças são introduzidas na Escola Normal. A mais importante alteração foi, sem dúvida, a supressão dos exames vagos e extraordinários, que contribuíram para descaracterizar a Escola Normal como escola profissional, introduzindo-se a exigência do curso completo para obtenção da "carta de normalista". Essa supressão ainda não é total, pois fica aberta a exceção para os professores em exercício; estes poderiam, mediante exames na Escola Normal, conseguir o título acadêmico que iria proporcionar-lhes as mesmas vantagens concedidas aos elementos diplomados pelo curso regular.(75) Também os exames realizados em outros estabelecimentos de ensino (secundário e superiores), que permitiam o ingresso imediato no segundo ano normal, não mais devem ser reconhecidos pela Escola Normal, nos termos dessa lei.(76) Com

---

da 1ª Secção, 20ª questão: Escolas Normais. Sua organização, plano de estudos, métodos e programas de ensino - Parecer do Dr. Carlos Maximiliano Pimenta de Laet, p. 13.

(74) Era a seguinte a distribuição de matérias estabelecida pelo Regulamento de 3/1/1887: 1º ano: Gramática e Língua Nacional, Aritmética, Gramática e Língua Francesa, Doutrina Cristã; 2º ano: Gramática e Língua Nacional, Geometria, Física, Gramática e Língua Francesa; 3º ano: Geografia e História, Pedagogia e Metodologia, Química. (Art. 3º).

(75) Lei nº 81, de 6/4/1887, art. 129, § único.

(76) Ibidem, art. 130.

ser estas, praticamente, as únicas alterações substanciais introduzidas por esta reforma na organização do curso normal, não foi pequena a colaboração prestada no sentido de afirmação do curso regular como responsável, de direito, pela formação do professor primário. Aliás, os exames vagos e a freqüência livre seriam extintos já no ano seguinte no Colégio Pedro II e na Escola Normal da Corte.(77)

Quanto ao currículo, a única alteração é o acréscimo de Caligrafia e Desenho, matérias essas introduzidas em todos os anos do curso. Os estudos científicos, de importância crescente no findar do Império, graças à difusão das idéias cientificistas, não chegaram a lograr grande penetração na Escola Normal de São Paulo, ficando reduzidos às disciplinas física e química.

É interessante observar que a reforma de 1887 dividiu as escolas primárias em três graus, dando aos elementos diplomados pela Escola Normal prioridade para o provimento apenas no 1º grau. Neste sentido, fica determinado que só na ausência de inscrições desses elementos nos concursos de cadeiras de 1º grau, seriam aproveitados os leigos, mas, para as cadeiras de 2º e 3º graus, de nível maior de complexidade, poderiam concorrer todos os que se julgassem habilitados. Embora as cadeiras de 2º e 3º graus não chegassem a ser instaladas, bem evidencia esta disposição que o nível de conhecimentos atingido pelo professor primário na Escola Normal não era suficiente para que merecesse a responsabilidade do ensino em classes de instrução primária superior.

Com esta estrutura - introduzida pelo Regulamento de 3/1/1887 e modificada pela Lei nº 81, de 4/4/1887 e Regulamento de 22/8/1887 - chegou a Escola Normal da Província de São Paulo ao fim do Império. Com um curso de três anos, de nível inferior ao secundário da época, quer no conteúdo, quer na duração do curso, poderíamos dizer, talvez, que ela não era mais que uma escola primária superior.

A rudimentar formação pedagógica - reduzida tão

---

(77) Cf., respectivamente, Dec. 9894, de 9/3/1888 e Dec. 10060, de 13/10/1888.

somente à existência de "Pedagogia e Metodologia" no último ano do curso - não era suficiente para dar ao seu ensino um caráter profissionalizante. Isto era sentido mesmo na época, não faltando testemunhos a respeito. O Presidente da Província, João Alfredo, expunha em seu relatório de 1886: "A Escola Normal, organizada como se acha, certo não pode preencher o fim de sua criação: falta-lhe inteiramente o caráter pedagógico, específico dos institutos dessa natureza..." E, mais adiante: "... é preciso que as escolas normais não se destinem apenas a mais elevada instrução do que ministram as escolas primárias, e sim importa que tenham caráter prático e profissional."(78)

Entretanto a superioridade absoluta do conteúdo de formação geral perante a mínima parcela pedagógica justificava-se em razão do baixo nível cultural com que eram recebidos os candidatos à matrícula.

Ademais, a escassez ou, diríamos mesmo, a quase total inexistência de bibliografia pedagógica no Brasil, onde mesmo as traduções eram raras, é um índice significativo do reduzido desenvolvimento dos estudos educacionais, revelando também a pobreza que deveria caracterizar os cursos de pedagogia das escolas normais. Se em 1865 surge a primeira tradução de um manual de Pedagogia - Compêndio Prático de Pedagogia, de Daligault - devida a Joaquim Pires Machado Portela, apenas em 1878 é editada a primeira obra nacional dedicada a estudos dessa natureza: Compêndio de Pedagogia, de Carlos Augusto Soares Brasil. Deixando de parte os pequenos opúsculos e vários panfletos sobre a liberdade de ensino, a obrigatoriedade escolar e outras questões educacionais, pode-se dizer que apenas depois dos Pareceres de Rui Barbosa é que a bibliografia pedagógica brasileira entra numa fase mais fértil com alguns sinais indicativos de progresso. No dizer de Lourenço Filho, "o mais simples cotejo entre a bibliogra-

---

(78) Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Sao Paulo pelo Presidente da Província Joao Alfredo Corrêa de Oliveira, no dia 15 de fevereiro de 1886. Sao Paulo, Tip. a Vapor de Jorge Seckler, 1886, p. 9 e 18.

fia até então existente e o monumento de saber que esses trabalhos representam, leva a compreender que o ambiente geral do pensamento brasileiro não estava preparado para recebê-los. (...) Não obstante, o esforço parece ter sido produtivo. Desse ano (1882) às vésperas da República publicam-se alguns notáveis trabalhos sobre organização universitária, ensino secundário, administração e política escolar..."(79) Assim, em 1882 surgem os Pareceres sobre as diversas questões do temário do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Em 1884 edita-se o volume Lições de Coisas, de Saffray e em 1886 as Primeiras Lições de Coisas, de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, difundindo no Brasil as idéias de Pestalozzi, Froebel, Herbart acerca do "ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga", como dizia Rui no preâmbulo com que apresentou o livro.(80) Em 1887 é lançada a obra Pedagogia e Metodologia do Professor da Escola Normal de São Paulo, Camilo Passalacqua e, no ano seguinte, o Tratado de Metodologia Coordenada, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho.

Quanto à capacidade de absorção apresentada pela Escola Normal de 1880, nos primeiros dez anos de sua existência, foi razoavelmente significativa, sobretudo depois do primeiro lustro, conseguindo atrair, de alguma forma, o interesse da população e transformando-se, dentro de nossas minguadas possibilidades do momento, num importante centro de cultura da época. O quadro apresentado a seguir registra o número de matrículas e o de conclusões de curso, a partir de 1880 até o final do Império.(81)

---

(79) M.B. Lourenço Filho - Tendências da Educação Brasileira. São Paulo, Melhoramentos, s.d., p. 33.

(80) N.A. Calkins - Lições de Coisas. Trad. e Adaptação de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1950, Obras Completas de Rui Barbosa, v. XIII, t.1, p. 9.

(81) Relatório do Diretor da Escola Normal (7/12/1893). Ane-

Anos	Alunos Matriculados			Diplomados		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1880	25	36	61	-	-	-
1881	39	26	65	6	1	7
1882	45	23	68	11	9	20
1883	58	35	93	12	6	18
1884	82	59	141	14	4	18
1885	137	95	232	22	15	37
1886	150	141	291	13	13	26
1887	134	123	257	38	14	52
1888	135	204	339	32	32	64
1889	140	153	293	51	64	115

(Quadro III)

Um fato digno de nota no quadro acima é a considerável participação das mulheres, principalmente se levarmos em consideração que a Escola Normal era uma instituição que apenas nascia para o elemento feminino. Como já foi mencionado neste capítulo, a primeira Escola Normal de São Paulo, nos seus vinte anos de funcionamento, destinou-se apenas aos elementos do sexo masculino, e a segunda, fechada três anos depois de sua abertura, diplomou uma única turma de professoras.

Entretanto, já se delineava nos derradeiros anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia no lar, principiava a infiltrar-se entre os pensadores e políticos. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos sociais que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor da ilustração da

---

xo ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo pelo Dr. Cesário Mota Junior, Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, em 28/3/1894. S. Paulo, Tip. a Vapor de Vanorden & Comp., 1894, p. 24-25.

mesma, já iniciado nos anos setenta. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Em ofício dirigido ao Inspetor Geral da Instrução Pública, no ano de 1886, dizia o Presidente João Alfredo: "... que se criem e multipliquem escolas normais, para a formação de bons mestres e principalmente para que à mulher caiba a mais larga participação no ensino..."(82)

Na ausência total de estabelecimentos oficiais, de nível ulterior ao primário, destinados aos elementos do sexo feminino e não sendo, via de regra, os cursos superiores, objeto de sua procura, a Escola Normal era a única instituição pública que se lhes acenava, uma vez completada a instrução primária. Se até 1888 o número de professoras formadas era geralmente inferior ao de professores, a partir daí ele não mais vai ser superado, crescendo gradativamente até atingir a quase totalidade dos formados. Aliás esse fenômeno não era exclusivo da Província de São Paulo, sendo praticamente uma constante em todo o país.

Os concursos e a Escola Normal continuaram sendo, paralelamente, até o fim do Império, os meios de que se lançou mão para obtenção do professorado primário. Entretanto, inúmeras foram as medidas de exceção que, ao mesmo tempo, produziram pessoal para a profissão docente. Entre elas incluem-se as livres nomeações, feitas independentemente de prévia verificação da capacidade profissional, nos casos de substituição prolongada dos titulares de cadeiras, bem como as autorizações legais, que, numa evidente desconsideração às leis vigentes, dispensavam uns e outros da prova de capacidade para o exercício do magistério. Sobretudo até 1882, várias foram as concessões abertas, os favores pessoais, de tal sorte que o legislador, aproveitando-se de seu poder e

---

(82) Ofício do Presidente da Província, João Alfredo Correa de Oliveira, ao Inspetor Geral da Instrução Pública, datado de 12/12/1886. Anexo ao Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província João Alfredo Corrêa de Oliveira, no dia 15 de fevereiro de 1886. Op. cit.

ignorando as normas gerais por ele traçadas, quase que chega va a fazer da exceção a regra. Citem-se, por exemplo, as Leis nºs. 82 e 86, de 21/4/1880, 25, 28 e 29, de 23/3/1882, todas autorizando o Presidente "a dispensar de provas de capacidade para exercer o magistério e nomear para qualquer das cadeiras vagas da província" diversas pessoas. Incluem-se, ainda, neste mesmo rol, os privilégios concedidos aos padres e bacharéis, dispensando-os igualmente de provas de capacidade, esporadicamente estabelecidos e revogados.

Tal era a variedade de meios que a lei buscava para encontrar professores que, no dizer do Inspetor Geral Artur César Guimarães, "fica implícito o reconhecimento de que a Escola Normal ainda está mais próxima de uma aspiração do que de uma realidade."(83)

De todos esses meios, predominavam os concursos, periodicamente realizados, que, se não tinham papel formativo, apresentavam reduzido poder de seleção, uma vez que eram geralmente poucos os candidatos e restritas as reprovações. Mas, já se começava a reconhecer no final do Império que apenas os concursos não eram instrumento eficiente para a solução da difícil tarefa de obtenção de um professorado capaz e que à Escola Normal caberia resolver satisfatoriamente esse problema. Em 1882, confessava o Presidente da Província à Assembléia Legislativa: "Não podem esses concursos, ou mais propriamente exames de habilitação, oferecer todas as garantias de aptidão dos aspirantes ao professorado primário. Entretanto, na falta absoluta de outros meios para preencher grande número de cadeiras, pois o número de habilitados pela Escola Normal é relativamente muito diminuto, não hesitei em mandar abrir inscrição para tais exames."(84) Em 1889, o de

---

(83) Relatório sobre o Estado da Instrução Pública da Província de Sao Paulo, em 1885, Apresentado ao Presidente da Província Exmo. Sr. Conselheiro Joao Alfredo Correa de Oliveira pelo Inspetor Geral Artur César Guimaraes, p. 4.

(84) Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Sao Paulo na abertura da 2ª sessao da 24ª Legislatura em 10/1/1882 pelo Presidente Conselheiro Francisco Carvalho Soares Brandao. Sao Paulo, Tip. do Ipiranga, 1883, p. 16.

poimento oficial continuava sendo o mesmo: "Manifesto-me francamente contrário a tais concursos, já decretados pela legislação antiga e condenados pela experiência, que os aponta como causa principal do atraso do ensino entre nós. Só a Escola Normal pode fornecer ao magistério professores aptos e capazes de compreenderem a missão que lhes é confiada..."(85) Também Rui, no Parecer e Projeto sobre a reforma do ensino primário, apresentado em 1882, rejeitara terminantemente o "triste e desmoralizado expediente" dos concursos.(86)

Pode-se dizer que, ao menos em nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular e atenções específicas. Outra coisa não sugere uma lei, aliás de escasso realismo, aprovada no ano em que o Império se extinguiria, restringindo aos formados pela Escola Normal o privilégio de participação nos concursos abertos para o provimento das cadeiras de instrução primária.(87) À República caberia a tarefa de desenvolver, qualitativa e sobretudo quantitativamente, a escola normal e efetivar a sua implantação como instituição responsável pelo fornecimento de pessoal docente para o ensino primário.

x

x x

Antes de passarmos à análise da escola normal paulista no período da Primeira República, vejamos a posição assumida pela União relativamente a essa modalidade de ensino.

---

(85) Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Província Dr. Pedro Vicente de Azevedo, no dia 11 de janeiro de 1889. S.Paulo, Tip. a Vapor de Jorge & Comp., 1889, p. 57.

(86) Rui Barbosa - Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947, Obras Completas de Rui Barbosa, v. X, 1883, t. III, p. 209.

(87) Lei nº 13, de 16/2/1889, art. 1º.

Capítulo II

A Descentralização do Ensino Normal na Primeira República e as Iniciativas Favoráveis à Interferência da União

A Constituição Republicana de 24/2/1891 não trouxe qualquer alteração da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do adendo constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art. 34, nº 30), dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, nºs 3 e 4, respectivamente). Em decorrência do art. 62, nº 2, que facultava aos Estados todo e qualquer direito que não lhes fosse vedado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficariam sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (Art. 35, nº 2).

Quanto à liberdade de ensino, entendida como direito de os particulares abrirem escolas, tão propalada, discutida e finalmente vitoriosa no período imperial na quase totalidade das Províncias, permanecia na Carga Magna republicana como decorrência do art. 72, § 24, que assegurava a todos o "livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial".

Bastante reticente com relação ao ensino, em decorrência da descentralização administrativa consagrada pelo novo regime, a primeira constituição republicana não chegou a incluir a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução elementar. Mas a Carta paulista de 14/7/1891 iria mais além, traduzindo a preocupação com o problema educacional e definin

do as responsabilidades que o regime federativo cometia aos Estados. Em tais condições, outorgava ao Congresso Estadual (formado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado) a atribuição de "legislar sobre o ensino primário, secundário, superior e profissional, que será gratuito e obrigatório no primeiro e livre em todos os graus" (Art. 20, nº 11, alínea e).

Se a Constituição Republicana subtrai à União o monopólio do ensino superior e amplia expressamente as atribuições da mesma relativamente ao ensino secundário - uma vez que lhe assegura a competência não privativa, ou seja, concomitante com os Estados, de criar estabelecimentos de ensino secundário e superior - na prática, a situação legada pelo Império não se altera substancialmente.

No que se refere ao ensino superior, a ação normativa do Poder Central, descontando-se o breve hiato que representou a Reforma Revadávia, continuaria a exercer-se sobre todo o sistema nacional de ensino superior, quer nos estabelecimentos por ele mantidos, quer nos demais, por intermédio da equiparação, aos modelos federais, dos estabelecimentos de iniciativa estadual ou particular.

Quanto ao ensino secundário, apenas indiretamente controlado pelo Centro durante o regime imperial, através dos requisitos exigidos pelos preparatórios necessários para o ingresso às escolas superiores, passa, com a República, a subordinar-se diretamente à superintendência da União, graças, da mesma forma que para o ensino superior, ao instituto da equiparação. A União continuaria a manter um único estabelecimento de ensino secundário - o Colégio Pedro II - não exercendo o poder de criar estabelecimentos deste nível nos Estados, conforme estatuiu claramente a Constituição de 1891. Em tais condições, e estando os esforços do poder público estadual concentrados na área da educação popular, o ensino secundário permaneceria até 1930 quase que totalmente aos cuidados da iniciativa particular.

A inexistência de qualquer determinação expressa e declarada, a respeito da possibilidade de interferência da União nos domínios do ensino primário, normal e profissional, determinaria a persistência das franquias que o Ato Adicio-

nal outorgara às antigas Províncias e a ausência do Poder Central, quer na manutenção - pelo menos nos primeiros trinta anos da República - quer na organização do ensino popular. Especialmente preocupados em eliminar a centralização administrativa vigente no período imperial, os constituintes de 1891 não iriam retroceder num ponto em que os poderes regionais, em virtude do Ato Adicional, já haviam conquistado todos os encargos.

Não tardou, entretanto, como sucedera no velho regime, que se erguessem inúmeras vozes clamando por uma participação do Governo Federal nos setores do ensino primário, normal e profissional. Para remediar a penúria dos cofres estaduais ante a situação desalentadora da instrução legada pelo Império, não bastariam, sem dúvida, a crença, a fé e o otimismo que os primeiros republicanos tinham acerca do poder da instrução. Além do mais, o desequilíbrio econômico e financeiro entre os Estados determinava grandes diferenças na qualidade e quantidade do ensino distribuído. Em tais condições, o movimento favorável à interferência do Poder Central no desenvolvimento do ensino em todo o país, que se processara no Império e se firmara sobretudo em suas duas últimas décadas, teria continuidade na República, apenas interrompido pela mudança do regime, com a vitória das idéias federalistas e a implantação do descentralismo político e administrativo.

Já na primeira década do século atual, sentindo-se a impossibilidade de os Estados e Municípios, ainda que auxiliados pela iniciativa particular, assumirem sozinhos a tarefa de democratizar o ensino, começam a surgir interpretações dos dispositivos constitucionais, advogando a participação da União na ingente tarefa de debelar o analfabetismo. A maneira como se deveria processar tal participação, vinculada à questão da constitucionalidade da medida, seria objeto de cogitações freqüentes no Congresso Federal, durante praticamente toda a primeira República.

No entender de alguns à União não era permitido interferir diretamente na questão do ensino popular, quer

criando e mantendo instituições, quer determinando diretrizes para a sua organização, restringindo-se a possibilidade de sua ação tão somente à concessão de subvenções aos Estados mais carentes de recursos. Outros defendiam a realização de acordos a serem efetuados entre o Poder Central e os poderes estaduais, encontrando-se, entre esses elementos, aqueles que julgavam possível um planejamento conjunto entre os dois poderes para melhor organização do ensino estadual, bem como os que advogavam simplesmente a viabilidade de, mediante os referidos acordos, a União responsabilizar-se por parte dos dispêndios no setor do ensino popular. Aliás, esta idéia foi a mais facilmente aceita e julgada compatível com o regime federativo e com o espírito da Constituição, chegando a consubstanciar-se em diversos dispositivos legais. Finalmente, outros, mais radicais, baseando-se no art. 35, nº 2 da Carta de 24 de fevereiro, que atribuía ao Congresso (embora não privativamente) o papel de "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências", eram favoráveis à interferência direta da União na questão do ensino.

Na verdade, as cogitações a respeito do grau de participação que o Poder Central deveria ter no sistema escolar dos Estados e do nível exato de sua competência para legislar sobre a instrução em todo o país, não diziam respeito apenas ao ensino popular - primário, profissional e normal - mas envolviam também o secundário e superior. Restringir-nos-emos, entretanto, à análise, ainda que sumária, dos dispositivos legais ou das solicitações que invocavam a interferência da União no ensino primário e normal, em virtude da dependência existente entre ambos e por ser, apenas o último, objeto de análise no presente trabalho.

A idéia da participação do Governo Federal no setor da instrução popular nos Estados consubstancia-se em projeto pela primeira vez na sessão de 6/10/1904, quando o Deputado paraense Passos de Miranda, com o objetivo de tornar possível, dentro da Constituição, "a geral e sistemática organização do ensino brasileiro em todos os graus, desde o

primário até o superior",(1) propõe o seguinte projeto: "Nos termos do art. 65, § 1º da Constituição Federal(2), é o Governo autorizado a entender-se com os governos dos Estados com o fim de obter dos mesmos a nomeação de delegados seus, com plenos poderes, para acordarem, juntamente com o governo da União, sobre o melhor meio de organizarem e sistematizarem o ensino público brasileiro, notadamente o primário e o técnico e profissional elementar."(3)

Lançava-se com esse projeto a forma de interferência da União, e mesmo de sua atividade norteadora, através de "acordos", que deveriam possibilitar a elaboração de um plano de âmbito nacional para o ensino popular. Mas tal medida estava fadada a permanecer no domínio das idéias, quer nos projetos, quer mesmo nas leis, sem que chegasse a lograr qualquer concretização.

O projeto de Passos de Miranda não chegara a ter andamento, mas o movimento que se faria em torno da idéia de realização de acordos entre os Estados e a União continuaria a ganhar corpo no plano das cogitações. Pouco depois, no Congresso de Instrução reunido no Rio de Janeiro em 1906, o Parecer da décima Comissão, encarregada de estudar a competência estadual e federal em matéria de ensino, vinha postular aquela forma de participação do Poder Central como a única sustentável em face dos dispositivos constitucionais que, no entender da comissão, consagravam a competência privativa dos Estados no tocante à instrução primária. Neste sentido, con-

---

(1) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 31/10/1904, v. VI, p. 74-75.

(2) Art. 65: É facultado aos Estados: 1) Celebrar entre si ajustes e convenções sem caráter político.

(3) Projeto de 6/10/1904, art. 1º. Conforme o § 1º deste artigo "o acordo também poderá versar sobre o ensino secundário e superior, uma vez feito e aprovado pelos governos concordatários da União e dos Estados; será, depois de homologado pelo poder legislativo dos Estados, sujeito à aprovação do Congresso Nacional, nos termos do art. 48, nº 16 da Constituição".
Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 31/10/1904, v. VI, p. 126.

cluía o referido Parecer: "Mediante bases, de antemão lembradas e sugeridas com a urgência necessária, pela União aos governos e às legislaturas dos Estados, promoverá aquela ajuste ou convênio entre estes, a fim de combinarem conjuntamente nos meios legítimos e pertinentes de fazer-se no Brasil uma reforma de ensino, desde o grau primário até o superior, de modo a constituir um forte e seguro elemento de progresso e um laço poderoso e eficaz de solidariedade nacional."(4)

Entre os elementos que assinavam o Parecer, estava Passos de Miranda, como Presidente e Relator, de forma que foi, provavelmente, o referido deputado o portador da idéia que já, três anos antes, apresentara como proposta à Câmara Federal. Esperava-se, com essa solução, conciliar os dispositivos constitucionais, omissos a respeito da competência expressa da União no âmbito da legislação do ensino em todo o país e, especificamente, do ensino popular, com a possibilidade de organização de um sistema nacional em base unitária. "Que os Estados aproveitem a liberdade de ensino que a Constituição lhes outorgou - declarava o relator do mencionado Parecer - (...) mas também que a União, como soma de todos eles, estabeleça a unidade na variedade, trabalhe para que a instrução brasileira não se fracione sem nexo algum, formando apenas o isolamento multiplicado e perdendo todo o seu influxo coletivo, oriente os Estados federados e os dirija para objetivos fixos, com finalidade de antemão traçada e almejável!"(5)

Ainda neste mesmo ano, o Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, Augusto Tavares de Lira, em exposição apresentada ao Presidente da República Afonso Pena, advoga a necessidade de uma reforma geral da instrução pública, pois, a seu ver, não estava a União impedida de manter escolas primárias, julgando aceitável, quando muito, que se subordinassem os estabelecimentos a serem criados pela União,

---

(4) Parecer da 10ª Comissão do Congresso de Instrução. In: Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 2 a 23/9/1907, v. V, 1ª parte, p. 198.

(5) Ibidem, p. 197.

aos regimes estaduais estabelecidos para as escolas particulares.

Defendendo a constitucionalidade dessa medida, procurava Tavares de Lira argumentar contra a opinião de João Barbalho, um dos mais aceitos comentaristas da Constituição de 1891, que negava à União uma participação direta nos sistemas estaduais de ensino.(6) Com esse intuito buscava apoio nas interpretações de Araripe Júnior, Consultor Geral da República, que chegara às seguintes conclusões a respeito da questão: "Em vista da letra do nosso pacto fundamental, a União não está inibida de exercitar atos legislativos concernentes à instrução primária, contanto que esses atos respeitem a autonomia estadual e não contravenham ao que as legislaturas respectivas tenham estabelecido. Função supletória bem caracterizada pela Constituição, ela pode ser exercida com aquela amplitude compatível com a dualidade de jurisdições e na conformidade do regime escolar adotado por cada Estado."(7)

Julgava, entretanto, o Ministro do Interior que, para o momento, era suficiente que a União entrasse em acordo com os Estados com a finalidade de colaborar com os mesmos na tarefa de difusão do ensino, quer subvencionando temporariamente escolas mantidas por particulares, associações ou municipalidades, quer fornecendo livros e mobílias ou fundando e custeando museus e bibliotecas.(8)

Aliás essa forma de participação da União, mediante acordos prévios com os Estados, para a mera concessão de auxílio financeiro, já havia sido formalmente aceita, es-

---

(6) Na interpretação de João Barbalho, "se a função do Estado quanto ao ensino deve ser simplesmente cooperativa e suplementar da ação individual, não se poderia pretender mais para a União. Por mais preciosas que sejam as vantagens da instrução pública, é certo que em absoluto não é ela interesse direto e imediato da nação; neste sentido não é assunto nacional e escapa por isso ao Governo Federal." Apud Mensagem ao Congresso Nacional. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 29/6/1907, v. II, p. 609.

(7) Ibidem, p. 610.

(8) Ibidem, p. 612.

tando consignada na Lei nº 1617, de 30/12/1906, que fixava o orçamento para o ano de 1907.(9)

Enviada pelo Presidente à Câmara dos Deputados, a Mensagem do Ministro do Interior encontraria eco imediato entre os membros daquela casa. Menos de três meses depois, a Comissão de Instrução Pública apresentava um projeto de reforma do ensino, autorizando o Governo, entre outras medidas, a "promover o desenvolvimento e a difusão do ensino primário", através principalmente de concessão de subsídios às escolas primárias fundadas por particulares e associações e de acordos a serem efetuados com os governos estaduais e municipalidades, para fundação de escolas em localidades que delas carecessem. As escolas subvencionadas ficariam sob fiscalização permanente da União, devendo cessar a subvenção desde que infringissem uma série de condições estabelecidas pelo Governo Federal.(10) Era ainda apenas uma intervenção financeira que se postulava para a União, muito embora já se pensasse em fiscalização, que, certamente, subordinaria o ensino a determinações, ainda que amplas, emanadas do Poder Central.

As discussões em torno do projeto ocuparam os trabalhos da Câmara durante todo o findar do ano de 1907, suscitando longos debates e, sobretudo, minuciosas análises, mas a idéia da competência cumulativa dos Estados e União na difusão e desenvolvimento do ensino primário foi bem aceita, encontrando pouquíssimos opositores. Mesmo entre esses, como foi o caso do deputado gaúcho Pedro Moacyr, aceitava-se a interferência federal em forma de subsídios, rejeitando-se, po

---

(9) Lei federal nº 1617, de 30/12/1906. Art. 7º: Os Estados que dispenderem anualmente com a verba - vencimentos a professores incumbidos de ministrar instrução primária leiga, pública e gratuita, pelo menos 10% de sua receita, poderá a União conceder a subvenção anual correspondente a 25% daquela dotação orçamentária. § único - Para conceder tal subvenção o Presidente da República entrará em prévio acordo com os governos dos Estados, fixando as bases e condições que reputar convenientes e podendo abrir os necessários créditos.

(10) Cf. Projeto nº 242, de 1907, art. 1º. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 2 a 23/9/1907, v. V, 1ª parte, p. 207.

rém, qualquer idéia de fiscalização, bem como de acordos que importassem na subordinação do ensino primário a duas jurisdições.(11)

Outros, mais radicais, sustentavam o direito de interferência direta da União criando e organizando não só escolas primárias, mas também escolas normais no território dos Estados.(12) Emendas propondo que o Governo Federal exercesse o poder de estabelecer escolas normais nos Estados são apresentadas, por exemplo, pelos Deputados Manoel Bonfim e Virgílio de Lemus, defendendo este último uma regulamentação central sobre condições para matrícula e características gerais dessas instituições.(13)

"Eu estabeleceria como condição para matrícula nesses cursos normais - expunha o deputado baiano Virgílio de Lemus - cuja duração prefixarei em três anos, a exibição pelo candidato de ter sido aprovado nas matérias constitutivas do primeiro ciclo do ginásio, e organizaria os institutos normais da União com três espécies de estudos, todos de natureza pedagógica, a que daria as denominações de estudos teóricos, estudos práticos e estudos teórico-praticos. Os teóricos versariam sobre a língua nacional com literatura brasileira; o estudo da criança em seu desenvolvimento físico, intelectual e moral com aplicação à ciência da educação; pedagogia e métodos; história geral da pedagogia, inclusive a do Brasil, com estudo biográfico dos grandes educadores da humanidade e criteriosa aplicação de seus processos de ensino; legislação escolar e noções de agronomia. (...) Na segunda parte do curso, destinada a estudos práticos, eu procuraria completar as habilidades pessoais do futuro professor, mandando adestrá-lo no desenho geométrico, de ornato e industrial; na ortografia; na caligrafia; em exercícios de educa-

---

(11) Cf. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 18/11 1907, v. VII, p. 18.

(12) Cf. Discurso do Deputado Virgílio de Lemus. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 18 a 31/10/1907, v. VI, p. 1111 e 1118-1119.

(13) Cf. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 19 a 23/11/1907, v. II, p. 1267.

ção física, conforme os sexos; no uso dos principais instrumentos nas oficinas manuais; na música vocal e em prendas domésticas." Finalmente, no entender do Deputado baiano, os estudos teórico-práticos teriam por fim específico transmitir aos alunos a "técnica pedagógica", através de exercícios práticos nas escolas primárias anexas às normais.(14)

A organização que Virgílio de Lemus concebia para as escolas normais que a União deveria criar, plasmada em moldes que só muito mais tarde seriam adotados pelos Estados, implicava na separação dos cursos propedêutico e profissional, já que sobrepunha o curso normal a uma cultura geral a ser ministrada nas escolas secundárias. Em tais condições, o plano de estudos que sugeria era bem mais desenvolvido na parte pedagógica que o de qualquer estabelecimento do gênero então existente nos Estados. Mas, por essa época, o que continuaria a acontecer praticamente durante toda a Primeira República, a escola normal era ainda apenas uma instituição de cultura geral, mesclada de leve coloração profissional.

As emendas favoráveis à participação do Governo Federal na criação de escolas normais nos Estados não lograram aprovação na Câmara dos Deputados, rejeitadas que foram pela Comissão de Instrução Pública, por ampliarem demais, no entender desta, a esfera de ação do referido poder; mas o direito de intervir no desenvolvimento do ensino primário, mediante subvenções e acordos com as unidades federadas, não fora negado à União. Entendendo a maioria dos parlamentares que não era mais possível abandonar apenas à iniciativa dos Estados a manutenção das escolas e a difusão do ensino primário, que a analfabetismo que imperava de norte a sul do país era verdadeira ameaça às instituições democráticas e que o argumento da inconstitucionalidade ficava afastado em vista da forma como era proposta a intervenção do Poder Central, a Câmara aceita o projeto com algumas emendas. Enviado ao Senado e relatado pela Comissão de Instrução Pública, novas emendas são acrescentadas no sentido de eliminar a possibilidade

(14) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 18 a 31/10/1907, v. VI, p. 1118-1119.

de subvenções diretas aos estabelecimentos, vinculando-as, necessariamente, a prévios acordos com os governos dos Estados.(15)

O projeto nascido da Mensagem do Ministro do Interior não chegou, entretanto, a ser transformado em lei. Mas as idéias que o motivaram continuariam a repercutir favoravelmente no Congresso Nacional, ganhando forma em projetos e mesmo em dispositivos legais.

Não nos vamos alongar na análise detalhada de todos os projetos(16) e dos dispositivos que chegaram a ser incluídos em leis, estabelecendo a participação da União no desenvolvimento do ensino primário em todo o país. Citem-se, entretanto, além da já mencionada Lei nº 1617, que fixava as despesas para o ano de 1907, as leis orçamentárias para os anos de 1911, 1912 e 1913(17) todas elas autorizando o Governo Federal a subvencionar escolas fundadas pelas municipalidades, associações e particulares, bem como a entender-se com os governos estaduais para criar e manter escolas nos distritos e povoações que delas mais necessitassem.

Entretanto, tais medidas permaneciam letra morta nos textos legais, platonicamente repetidas, sem que a União desse um passo no sentido de sua concretização e sem que qualquer governo estadual solicitasse do executivo federal o cum

---

(15) Cf. Parecer nº 352/1908. Anais do Senado Federal: sessões de 3 a 30/11/1908, v. VII, p. 206.

(16) Veja-se o Projeto nº 54, de 22/6/1912, de autoria de Augusto de Lima, autorizando o poder executivo a auxiliar o desenvolvimento do ensino primário nos Estados, mediante solicitação dos respectivos governos. O auxílio consistia na subvenção anual de 20% da quantia que efetivamente fosse dispendida em cada Estado com a instrução primária. Este projeto foi apreciado pelas Comissões de Instrução Pública e de Finanças que propuseram providências mais amplas no sentido de promover a "defesa nacional contra a ignorância","tornando uma verdade o sufrágio universal, pela habilitação dos cidadãos ao exercício do voto". Apesar disso, não teve andamento na Câmara dos Deputados. Cf. Documentos Parlamentares - Pareceres e Projetos: 1912. Rio de Janeiro, Tip. do Comércio, 1913, v. 2, p. 9-26.

(17) Leis nºs. 2356, de 31/12/1910, art. 4º, § único; 2544, de 4/1/1912, art. 3º, letra b; 2738, de 4/1/1913, art. 13.

primento efetivo da autorização para os mencionados auxílios e acordos. A já quase secular descentralização do ensino primário e normal, a descúria que havia sofrido do Poder Central durante todo o período imperial, baldados que foram os apelos favoráveis à participação efetiva daquele poder no desenvolvimento do ensino, acrescidas provavelmente das dificuldades financeiras para o atendimento de tão grande território, contribuíram para que tudo permanecesse no plano das teorizações.

Não esmoreciam, entretanto, alguns parlamentares, nas tentativas de encontrar fórmulas que determinassem a ingerência da União nas questões do ensino primário.

O primeiro projeto a proclamar especificamente a participação direta do Poder Central na criação de escolas normais em todo o país é de autoria do deputado baiano Miguel Calmon. Em discurso pronunciado na Câmara, na sessão de 17/9/1912, considerava o referido deputado que todos os alvitres (acordos ou concessão de auxílios às instituições) até então sugeridos, no sentido de possibilitar a ação conjunta dos Estados e União no desenvolvimento e difusão do ensino primário, feriam os princípios constitucionais. "Deixando de parte os argumentos já expendidos, - discorria Miguel Calmon - o simples fato de conferir o nº 3 do art. 35 competência ao Congresso para criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados, exclui a faculdade de criar as de ensino primário, pela conhecida regra do direito - "Inclusio unius est exclusio alterius: qui dicit de uno, negat de altero." Além do mais, no entender do mencionado deputado, a conseqüência seria a "inversão da hierarquia constitucional": "a União manteria escolas primárias nos Estados, mas estes se incumbiriam de superintender os atos que ela praticasse, e fornecer os mestres para as escolas, isto é, o ensino secundário ficaria a cargo exclusivo dos Estados e o primário nas mãos do governo da União!"(18)

Desta forma a solução lembrada consistia em atin

(18) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 2 a 17/9/1912, v. IX, p. 705-706

gir o primário indiretamente, mediante o exercício do direito que a Constituição concedera à União de criar instituições de nível secundário; situando as escolas normas neste nível, propôs Miguel Calmon que o Governo Federal entrasse em acordo com os Estados para assumir a direção e o custeio das escolas normais até então ao encargo destes, sob a condição de se aplicarem as verbas assim disponíveis na criação de novas escolas primárias. Também uma Escola Normal Superior deveria, a seu ver, ser instalada na Capital do país, a fim de preparar os professores para as escolas normais secundárias.

O projeto que consubstanciou tais idéias, apresentado um mês depois à Câmara dos Deputados, foi mais longe ainda, determinando, além do já mencionado, que a União criasse escolas normais "em cada um dos Estados", independentemente de prévios acordos com as unidades federadas(19) e, além do mais, que legislasse sobre sua organização.(20) Ocupando-se das escolas normais - no entender do deputado baiano - o Governo Federal "terá prestado grande serviço, porque virá satisfazer uma necessidade notória em quase todos os Estados, que amiúde recorrem à generosidade do governo de São Paulo, (21) onde, entretanto, segundo ponderado publicista paulista, já há mais escolas do que mestres. (...) Leibnitz predisse: 'Quem é dono da educação é dono do mundo'. Forme a União o mestre-escola, que será dona da educação do povo brasileiro."(22) (o grifo é nosso)

O projeto de Miguel Calmon não teve andamento e apenas ficaria registrado nos anais de nossa história da edu

(19) Projeto nº 407, de 17/10/1912, art. 2º. Documentos Parlamentares - Pareceres e Projetos: 1912, v. 2, op. cit., p. 27-29.

(20) Idem, art. 12.

(21) O desenvolvimento do ensino público do Estado de São Paulo, nos anos iniciais do novo regime, começava a atrair a atenção das demais unidades federadas, sendo freqüentes, nos Anais da Câmara dos Deputados, referências elogiosas à organizaçao escolar apresentada por aquele Estado.

(22) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 2 a 17/9/1912, v. IX, p. 707 e 712.

cação como mais um brado em favor da interferência federal nos Estados, em matéria de ensino popular, interferência, aliás, direta, na criação, manutenção e organização das escolas normais. A atuação do Governo nacional no âmbito do preparo do professorado elementar passaria a ser advogada, a partir de então, como importante meio capaz de auxiliar no desenvolvimento do ensino primário em todo o país. Essa idéia eclodiria com toda a intensidade apenas alguns anos depois, quando o pensamento da unidade central na direção do ensino será objeto de inúmeras reivindicações em âmbitos oficiais e extra-oficiais.

Na Câmara dos Deputados continuavam, incessantemente, a soar os apelos por uma tomada de posição do Governo Central em face do alto índice de analfabetismo que dominava o país, então avaliado em torno de 80%. Em sessão de 29/9/1913, o Deputado mineiro José Bonifácio solicitava do Ministro da Justiça e Negócios Interiores o cumprimento dos dispositivos exarados na lei que fixava o orçamento para o ano de 1913, que estabeleciam formas de participação do Governo Federal no desenvolvimento do ensino primário: "Aí está no art. 12, letra b, da lei orçamentária vigente o ponto inicial para essa gloriosa campanha em que deve o nobre Ministro se empenhar. Não haverá serviço mais útil ao país e nenhum outro refletirá de modo tão eficaz sobre os nossos costumes políticos, influindo para que haja verdadeira democracia, habilitando o povo com os conhecimentos necessários a melhor e mais conscientemente intervir na organização do governo e na defesa de seus direitos."(23)

Os argumentos que José Bonifácio apresenta para justificar a colaboração do Governo Federal em matéria de ensino primário, que, aliás, são constantes entre os homens públicos da época, dão bem a idéia dos principais motivos e das preocupações que se encontravam no cerne de toda a questão. Na verdade, a movimentação favorável à interferência da União no desenvolvimento e difusão do ensino primário e a im

---

(23) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 30/9/1913, v. VI, p. 811.

portância que este nível de ensino ganha aos olhos dos políticos - o que se acentua com intensidade cada vez maior no final da segunda década deste século - estão estreitamente relacionadas com as necessidades políticas do momento: o exercício do voto, limitado a uma minoria insignificante de elementos alfabetizados, marginalizando a participação da maioria iletrada, era, segundo se pensava, ameaça às instituições democráticas. Neste sentido, a escolarização primária passa a ser vista como componente indispensável para aquisição dos direitos políticos e, portanto, fundamento do regime democrático, o que, em grande parte, motivava a preocupação dos homens públicos e os apelos favoráveis à atuação do Governo Central.

De outro lado, a forte corrente imigratória que se processava a partir dos fins do século XIX, e o número considerável de escolas estrangeiras que se localizavam sobretudo no sul do país, consideradas "desnacionalizadoras" por dificultar a integração dos grupos de imigrantes na nacionalidade brasileira, aparecem também como responsáveis pelo movimento de chamada de participação do Governo Central no âmbito da escolarização primária. Tal participação deveria verificar-se no sentido de nacionalizar a escola primária, bem como de ampliar as oportunidades educacionais, com o que se esperava congregar a todos, brasileiros e imigrantes, num grupo coeso, unitário, a batalhar pela elevação do país e pela sua colocação entre as nações mais desenvolvidas.

Apenas em decorrência de todo esse movimento favorável à participação do Governo Federal no setor do ensino primário é que se manifesta idêntica solicitação na esfera do ensino normal, considerada a estreita vinculação entre esses dois setores do sistema escolar. Se a União deveria promover o desenvolvimento do ensino primário, deveria também, na opinião de vários parlamentares e homens da imprensa, ocupar-se da formação de professores para esse nível, sob pena de não atingir o seu desiderato. Além disso, a interferência direta no ensino normal passava a ser solicitada como forma de evitar os supostos embaraços constitucionais à cooperação

dos poderes federais e estaduais na difusão da escola primária. Apoiando-se na consideração de que as escolas normais, como instituições de ensino secundário, não escapavam à alçada federal, surge toda uma corrente a postular tal interferência como nova fórmula para atingir a mesma idéia dominante na época: o extermínio do analfabetismo.

Assim, o apelo de Miguel Calmon em favor da atividade norteadora do Governo Federal no ensino normal em todo o país é renovado já em 1914, quando o deputado amazonense Monteiro de Souza apresenta um projeto propondo a criação de uma Repartição Geral de Ensino Público e Educação Nacional, com sede no Distrito Federal e delegacias em cada uma das capitais dos Estados. Essa repartição, que teria por fim "estudar e levar a efeito o desenvolvimento da educação nacional", ocupar-se-ia, entre inúmeras outras atividades, de manter um estabelecimento de ensino primário modelo, para cada sexo, nas capitais dos Estados que o solicitassem, bem como de "criar e custear escolas normais nos Estados que as não possuam ou não possam mantê-las nas condições julgadas eficazes pela Repartição Geral do Ensino."(24)

Responsabilizando o analfabetismo por todos os grandes problemas que afligiam o país, e advogando, não o direito, mas o dever do Governo nacional se imiscuir nos problemas do ensino elementar, ponderava o representante do Amazonas: "O sufrágio universal criou o dever iniludível para o Estado, de dar ao povo a cultura necessária ao desempenho de seu elevado papel. A Constituição de 24 de fevereiro, ainda que tateando entre a tradição e as responsabilidades do futuro, deixou exarado o princípio vago, geral, do art. 35, § 2º, dentro do qual pode a União agir com eficácia e sem limites. Por vago mesmo, é que o dispositivo tem a elasticidade conveniente para que a nação, pela sua mais alta administração, possa concorrer com as locais ou animá-las, fornecendo-lhes modelos ou aconselhando-as e por fim estabelecendo uma uni-

---

(24) Projeto nº 10, de 5/7/1914, art. 2º, alínea h. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 20/6/1914, v. II, p. 206.

dade de ações no sentido de criar as grandes aspirações nacionais."(25)

Da mesma forma que no projeto Miguel Calmon, está implícito no de Monteiro de Souza a aceitação da interferência direta do Poder Federal relativamente às escolas normais, restringindo-se tal interferência, no ensino de nível primário, a uma eventual solicitação das unidades federadas. Entretanto, o mencionado projeto não teve melhor sorte que o seu antecessor, o qual, provavelmente, lhe serviu de inspiração, não chegando a ser apreciado pela Comissão de Instrução Pública.

As preocupações em torno da crise financeira que o país atravessava, os problemas decorrentes da conflagração mundial e a atenção que a anarquia advinda da desoficialização do ensino secundário e superior passava a exigir, contribuíram para desviar, ainda que por breves dias, as vistas do Congresso das questões relativas à educação popular.

Mas a estruturação do movimento nacionalista, que se processa principalmente nos últimos anos da década de dez, traria novamente à baila, com ênfase renovada, a problemática do ensino popular e uma exigência de tomada de posição do Governo Federal em face da mesma. Não nos cabe aqui analisar as condições que possibilitaram o surgimento e a difusão do movimento nacionalista, mas, diga-se de passagem, a volumosa corrente imigratória que se desencadeou principalmente dos fins do século passado até a Primeira Grande Guerra, a concentração de colônias de estrangeiros no sul, mantendo escolas onde o veículo de instrução não era a língua nacional, além do alto índice de analfabetismo então existente no país, despertavam temores relativos a um possível predomínio da cultura estrangeira e ao rompimento da unidade nacional. Ressalte-se ainda que a Guerra Mundial acrescentava um componente importante, uma vez que trazia interrogações e mesmo inquietação sobre o nosso despreparo militar, em face de um

---

(25) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 20/6/1914, v. II, p. 199-200.

eventual perigo externo.(26)

Assim, uma das preocupações das "Ligas"(27), que se organizaram sob a influência da campanha nacionalista empreendida pelo poeta Olavo Bilac, era o combate ao analfabetismo bem como a disseminação da instrução popular, encarada como base da nacionalidade e fundamento para a obtenção da unidade nacional. Essa instrução, que já vinha sendo defendida como o alicerce do regime democrático, avulta aos olhos dos políticos e intelectuais da época como o baluarte da defesa nacional e da manutenção da unidade interna. "Cuidemos com carinho de nossa defesa militar - diria Tavares Cavalcanti, delegado da Paraíba, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, em 1921 - mas não esqueçamos que ela se aparelha mais nas escolas do que nos quartéis e arsenais. (...) Gente analfabeta não pode ser, portanto, gente que vença. A riqueza em matéria prima para quem não sabe usar dela e afeiçoá-la é apenas um desafio à gula do estranho."(28)

A importância que a escolarização primária ganha nesse contexto viria penetrar em todos os âmbitos, oficiais

---

(26)Veja-se a respeito: Jorge Nagle - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Tese de concurso de Docência-Livre, na Cadeira de Pedagogia Geral da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 1966, 2 v.

(27) Citem-se: Liga de Defesa Nacional, fundada a 7/9/1916, bem como as Ligas Nacionalistas organizadas nos diversos Estados.

(28) Conferência Interestadual do Ensino Primário. Rio de Janeiro, Empresa Industrial Editora "O Norte", 1922, p. 87.
No mesmo sentido argumentava ainda o deputado amazonense Monteiro de Souza, em sessão da Câmara Federal, no ano de 1917: "Os ideais de uma nacionalidade repousam hoje na força e valor de toda a nação, que, por isso, deve estar preparada para a sua defesa. Se a nação não está nessas condições de quase nada valerá um exército que pode desaparecer de um dia para o outro em uma batalha, como outrora acontecia, quando por trás do exército permanente não estava toda a nação preparada devidamente. Só por uma educação bem dirigida, portanto, poderá a nação assegurar a paz e tranqüilidade de que necessita para o seu progresso."
Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 14 a 30/11/1917, v. XI, p. 303-304.

e não oficiais, reforçando a corrente anterior que procurava interessar o Poder Central na tarefa de difusão do ensino primário nos Estados. Intelectuais, educadores e homens de imprensa aderiram ao movimento, que se prolongou durante toda a década de vinte. Carneiro Leão, através de suas obras - onde as pregações nacionalistas se misturavam à apresentação de alguns princípios da escola nova - tornava-se um dos paladinos da idéia de participação do Poder Federal na esfera da escola primária e normal.(29) Trabalhos sobre o tema "Divulgação do Ensino Primário", apresentados à Academia Brasileira de Letras, para concorrer ao prêmio "Francisco Alves", postulavam a mesma medida.(30) Na Câmara dos Deputados intensificavam-se as reivindicações no mesmo sentido, a partir dos últimos anos da década de dez.

Durante quase todo o ano de 1917, a Câmara ocupava-se de projetos que, de uma forma ou de outra, estabeleciam a interferência da União no domínio da instrução popular.

Já a 25/5, o deputado Lebon Regis, da bancada de Santa Catarina, propunha que o Governo Federal, mediante acordo prévio, auxiliasse aquele Estado com a quantia anual de 200:000$, sob a condição de que fossem criadas cem escolas nos núcleos de população estrangeira, nas quais se deveria ministrar o ensino da Geografia, História e Língua nacionais. (31) O despretensioso projeto de Lebon Regis, restrito ape-

---

(29) Vejam-se os seguintes livros de Carneiro Leão: Problemas de Educação. Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1919, p. 59-71 e 89-90. O Brasil e a Educação Popular. 2ª ed. Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1918. Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras. Rio de Janeiro, Sociedade Editora de Propaganda dos Países Americanos, 1923, p. 175-182 e 201-213.

(30) Vejam-se: Frota Pessoa - Divulgação do Ensino Primário. Rio de Janeiro, Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos & Cia., 1928, p. 43-60. José Augusto Büchler e Pedro Deodato de Morais - O Melhor Modo de Divulgar o Ensino Primário no Brasil. S. Paulo, Melhoramentos, 1923, p. 26-34.

(31) Cf. Projeto nº 21, de 25/5/1917. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 27/4 a 31/5/1917, v. 1, p. 604.

nas ao Estado de Santa Catarina, daria margem a longas discussões, pareceres e novos projetos que procuravam generalizar a medida proposta, advogando alguns substitutivos a ação conjugada dos Estados e União também no domínio do ensino normal. A idéia da ingerência dos poderes centrais em benefício da instrução popular já era pacificamente aceita entre quase todos os parlamentares, sendo raros os que ainda questionavam o problema da constitucionalidade da medida. Os depoimentos favoráveis já manifestados fora do Congresso, por intelectuais e jornalistas como Carneiro Leão, Vítor Viana, Mário Pinto Serva(32) e outros, o exemplo de países com Constituição semelhante à brasileira, como era o caso da República Argentina, onde a União vinha promovendo o ensino primário, eram invocados, por via de regra, para corroborar as justificativas apresentadas. As divergências apenas se relacionavam aos meios práticos de tornar efetiva a cooperação dos poderes federais. Aliás, os meios sugeridos eram os mais diversos, variando desde a interferência indireta através de simples auxílios pecuniários, ou da interferência direta na criação de escolas primárias, mediante os já discutidos "acordos", chegando mesmo, alguns defensores da centralização, a postular a competência da União não somente para criar, mas também para organizar escolas primárias e normais nos diversos Estados. Em tais condições voltavam à tona algumas reivindicações que já haviam obtido êxito no Congresso, chegando a consubstanciar-se nos anteriormente citados dispositivos das leis orçamentárias que, entretanto, não lograram concretização.

O substitutivo proposto pela Comissão de Instrução Pública ao projeto em questão, relatado por Ramiro Braga, limitava-se a extender a todo o país as providências reivindicadas para o Estado de Santa Catarina, autorizando a União a criar e subvencionar escolas primárias, submetendo-as à inspeção federal. Nestas escolas, os professores seriam escolhidos entre os diplomados pelas escolas normais dos Estados

---

(32) Veja-se: Mário Pinto Serva - A Educação Nacional. Pelotas, Editores Echenique & Comp., 1924.

ou concursados perante o Conselho Superior de Ensino, e, como medida nacionalizadora, o ensino de todas as disciplinas só se efetuaria na língua nacional.(33) Não previu, o mencionado substitutivo, a cooperação da União no âmbito da escola normal, o que lhe valeu contundentes críticas entre alguns parlamentares e mesmo na imprensa diária, evidenciando que a tese de interferência no ensino primário, mediante a formação de seu magistério, começava a fazer prosélitos. Vítor Viana, que já de há muito se vinha distinguindo por artigos relacionados à questão do ensino, publicados no Jornal do Comércio, assim se manifestava neste periódico, a 27/8/1917."O projeto do Sr. Ramiro Braga é o mais vago e deficiente dos que têm aparecido ultimamente. (...) Todo o mundo sabe hoje que não há ensino eficiente sem docência habilitada. O projeto não trata da fundação de escolas normais e determina concurso de Estado para a nomeação de professor. Não cuida do conselho ou junta de ensino normal e primário. (...) Todos devem transigir para facilitar a aceitação de uma fórmula conciliadora. Mas não é possível ceder quanto ao Conselho e ao ensino primário. Como tratar a sério de criar novas escolas sem cuidar do preparo dos professores? Como entregar a campanha do analfabetismo a uma corporação como o Conselho Superior de Ensino, que tem outra missão e tem outras preferências?"(34)

Mas, os principais substitutivos apresentados ao projeto Lebon Regis, de autoria de Raul Alves, José Augusto e Monteiro de Souza vinham postular a participação direta ou indireta do Governo Federal na formação de professores para as escolas primárias.

O substitutivo do deputado baiano Raul Alves autorizava o governo a instituir no Distrito Federal uma escola normal modelo em forma de externato e internato, com a finalidade de preparar professores do sexo masculino, para o

---

(33) Cf. Projeto apresentado a 6/8/1917. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 20/8/1917, v. IV, p. 325-326.

(34) Apud Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 14 a 30/11/1917, v. XI, p. 321-322

exercício do magistério primário em todo o território nacional. Determinava ainda que o Governo Federal deveria criar escolas primárias modelo para alunos do sexo masculino, nas sedes dos municípios de cada Estado, através de acordos firmados com os respectivos prefeitos, bem como manter, nas colônias estrangeiras, escolas para o ensino da língua, literatura e geografia nacionais. O projeto descia a regulamentações minuciosas, fixando o currículo e a organização das mencionadas escolas.(35)

Já o substitutivo José Augusto, de pretensões mais amplas que o anterior, porém mais flexivel e genérico nas proposições apresentadas, previa a criação de um Conselho Nacional de Educação que, entre outras competências, se encarregaria de auxiliar e subvencionar escolas normais e primárias, ou criá-las diretamente onde houvesse necessidade, além de estabelecer, quando e onde fosse oportuno, uma escola normal modelo.(36)

O representante do Amazonas, Monteiro de Souza, voltava a apresentar, com algumas modificações, o seu malogrado projeto de 1914, ainda como substitutivo ao de Lebon Regis: uma repartição central a ser criada - Repartição Geral de Ensino Público e Educação Nacional - providenciaria o estabelecimento e o custeio de escolas normais nos Estados que delas carecessem, a criação de uma Escola Normal Superior no Distrito Federal, a manutenção de um estabelecimento de ensino primário modelo para cada sexo nas capitais dos Estados, ou, quando houvesse fundos, nas cidades mais populosas.(37)

De todos esses substitutivos ao projeto Lebon Regis, mereceu a preferência da Comissão de Finanças o apresentado pela Comissão de Instrução Pública, que também não chegou à aprovação final na Câmara dos Deputados. Entretanto,

---

(35) Cf. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 20/8/1917, v. IV, p. 382-388.

(36) Ibidem, p. 335-337.

(37) Cf. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 15 a 26/12/1917, v. XIII, p. 282-285.

uma análise mais acurada desses projetos e dos debates que se prolongaram em torno dos mesmos evidencia que a tese da intervenção, a princípio postulada como mera colaboração indireta, passava a evoluir, cada vez mais, no sentido de ampliar as atribuições que se pretendia conferir ao Poder Central. Esse processo de tentativa de centralização do segmento do sistema escolar que ainda escapava às determinações da União - uma vez que a organização do ensino secundário (oficial) e superior (oficial e particular) dos diversos Estados adaptava-se aos padrões federais - reflete-se claramente em alguns dispositivos dos projetos apresentados.

Cientes das limitações financeiras do Governo Central para a larga disseminação de estabelecimentos em todo o território do país e impossibilitados pelas determinações constitucionais de reivindicar uma organização unitária de todo o sistema de ensino primário e normal, imaginaram os legisladores o estabelecimento de "escolas-modelo", normais ou primárias, que estabeleceriam um padrão de ensino a ser provavelmente seguido pelas demais. Discorrendo sobre o papel modelar que a organização do ensino público paulista vinha desempenhando, por essa época, em todo o país, argumentava Monteiro de Souza, em 22/11/1917: "Se um simples Estado da Federação pode exercer tal influência sobre os outros, muito maior resultado obterá a União se quiser fazer alguma coisa de útil pelo progresso da educação nacional, criando institutos que sirvam de exemplo dentro dos próprios Estados e tomando a direção da educação."(38) (o grifo é nosso) A simples proposta de se estabelecerem escolas normais federais, nos vários Estados da Federação, trazia implícita a convicção do papel norteador que a União poderia exercer mediante a uniformização do preparo do pessoal docente. De resto, as repartições centrais sugeridas, até então inexistentes, com atribuições relativas ao ensino primário, normal e profissional, indicavam claramente que, através delas, de uma forma ou de outra, as vistas da União deveriam voltar-se

---

(38) Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 14 a 30/11/1917, v. XI, p. 320.

para os mencionados setores.

Os primeiros resultados práticos de todo esse movimento favorável à participação do Governo Federal na difusão e nacionalização da instrução popular e, especificamente, da escola primária, tão clamada como "o problema vital da nacionalidade", se manifestariam de forma bastante incipiente e parcimoniosa, quando o Governo começou a proporcionar auxílios financeiros às escolas criadas pelos Estados nos Municípios constituídos por antigas colônias de europeus, "destinadas precipuamente ao ensino da Língua Portuguesa, e da Geografia e História do Brasil". Assim, o Decreto 13014, de 4/5/1918, que dispunha sobre a concessão dos mencionados subsídios, abriria caminho para uma série de decretos posteriores (39) e de disposições orçamentárias(40) determinando abertura de créditos para auxiliar as despesas com a manutenção de escolas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É preciso assinalar, entretanto, que estas medidas não resultaram apenas das pressões no sentido de forçar a cooperação do Governo Federal no domínio do ensino primário; a participação do Brasil na Primeira Grande Guerra, contra a Alemanha, motivou o fechamento das escolas alemãs no sul do país, o que constituiu variável importante para que a União procurasse auxiliar os Estados dessa região, na manutenção de novas escolas a serem criadas.

A partir dessa primeira realização concreta do Governo Federal pertinente ao ensino primário - que, aliás, seria a única no período que estamos analisando - intensificar-se-iam os esforços da corrente que propugnava pela competência concorrente dos Estados e da União naquele setor do ensino, bem como na formação de seu magistério.

A Liga Nacionalista de São Paulo, que vinha de-

---

(39) Decretos nºs.: 13175, de 6/9/1918; 13390, de 8/1/1919; 13460, de 5/2/1919; 14673, de 16/2/1921; 14820, de 21/5/1921; 15028, de 30/9/1921; 15163, de 7/12/1921; 15278, de 14/1/1922.

(40) Leis nºs.: 3674, de 7/1/1919, art. 18 e §§; 3991, de 5/1/1920, art. 3º; 4242, de 5/1/1921, tabela A; Dec. 4555, de 10/8/1922, tabela A; Lei nº 4632, de 6/1/1923, tabela A.

sempenhando considerável atividade na criação de escolas primárias, não só endossou essa campanha como dela participou ativamente, enviando em 1920 representação escrita ao Congresso e incumbindo o Deputado Salles Júnior de apresentar um projeto relativo ao assunto(41). Encarecia a Liga Nacionalista providências que vinham sendo advogadas nos já mencionados projetos, como a criação de um Departamento Nacional de Educação, o estabelecimento de escolas primárias nos diferentes Estados, que as solicitassem ou as aceitassem, através de acordos com o Governo da União, bem como a participação direta do Governo Federal na fundação de escolas normais, com base no argumento de que, sendo de nível secundário, se encontravam na esfera de sua competência.(42)

A prova de que todo esse movimento chegou a ter repercussões no executivo federal é a realização da Conferência Interestadual do Ensino Primário, que teve lugar na Capital do país, de 12 a 16/10/1921, convocada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, em nome do então Presidente da República, Epitácio Pessoa. Essa conferência, que contou com a participação de representantes oficiais dos diversos Estados brasileiros e da União, assim como de instituições não-oficiais, deveria estudar fórmulas de cooperação entre a União e os Estados na difusão e nacionalização da escola primária. Entre as teses que foram objeto de estudo da mencionada conferência, havia uma especificamente dedicada à escola normal, cujo título era o seguinte: "Organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado nacional". Tal título já deixa

---

(41) Projeto nº 628, de 26/11/1920. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 19 a 30/11/1920, v. XII, p. 525-550. O referido projeto, conquanto recebesse parecer favorável da Comissão de Instrução Pública, não teve andamento no Congresso.

(42) Cf. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 19 a 30/11/1920, v. XII, p. 550-554. Não se limitando apenas a solicitar ao Congresso Nacional a atuação do Governo Federal na esfera do ensino primário, a Liga Nacionalista de São Paulo dirigiu, em 1922, representação aos governos dos Estados, sugerindo-lhes diversas iniciativas para o desenvolvimento deste nível de ensino, entre elas

transparecer as idéias que nortearam a Comissão Preparatória que organizou o temário, sugerindo o sentido intervencionista que deveria revestir a cooperação da União na esfera do ensino normal.

A Comissão encarregada do estudo da tese pertinente ao ensino normal foi a que propôs, para análise no plenário, as mais radicais medidas intervencionistas a serem executadas pela União. Já não era mais defendida, como meta ideal, a competência cumulativa dos Estados e Governo Federal; esta só seria aceita numa fase de transição para a encampação total, para a federalização de todas as escolas normais, com o que se esperava resolver todos os problemas deste ensino, elevando o seu nível e uniformizando-o em todo o país, de forma a produzir "um só professorado, com o mesmo ideal, o mesmo entusiasmo, a mesma compreensão de sua missão, a mesma maneira de ser patriota..."(43) Assim dispunham as duas primeiras conclusões da referida comissão: "A União fundará escolas normais em todas as zonas do país, na proporção das respectivas necessidades e dos recursos disponíveis, enquanto não assumir, depois de prévio acordo com os Estados e Distrito Federal, a responsabilidade exclusiva do ensino normal. A União, no período de transição para a federalização do ensino normal, promoverá um acordo entre os Estados e o Distrito Federal, para uniformização de cursos e programas em todas as escolas normais do Brasil."(44)

Os dispositivos constitucionais que poderiam, na melhor das hipóteses, permitir a competência concorrente, da União e unidades federadas na criação e organização das escolas normais, eram momentaneamente esquecidos ou reinterpretados de modo a possibilitar e justificar a ampliação das fun-

---

o estudo da cooperação necessária do governo nacional. Cf. Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Primário (1917-1928). Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1929, v. 12, p. 416-418.

(43) Anais da Conferência Interestadual do Ensino Primário. Rio de Janeiro, Empresa Industrial Editora "O Norte", 1922, p. 238.

(44) Ibidem, p. 238.

ções federais. As deficiências qualitativas e quantitativas do ensino primário, as condições econômicas desfavoráveis da maioria dos Estados, e a necessidade de formação de um "professorado nacional" de nível elevado, eram argumentos invocados para justificar a chamada de participação do Governo Federal no setor do ensino normal. Os acordos a serem realizados entre a União e os governos estaduais seriam a fórmula mágica capaz de afastar os entraves constitucionais e possibilitar a transferência do sistema de formação de docentes para os cuidados exclusivos da União, bem como a formação de um "tipo único" nacional de professor.

As conclusões relativas à federalização completa do sistema de formação de professores primários, levadas à discussão em plenário, não mereceram apoio irrestrito. Emendas que atenuavam a radicalidade das medidas propostas, oferecidas por Freitas Valle, deputado estadual representante de São Paulo e por Sampaio Dória, representante da Liga Nacionalista do mesmo Estado, obtiveram aprovação, de forma que as conclusões finais da Conferência, no aspecto em questão, se mostraram mais moderadas do que as apresentadas pela Comissão Especial responsável pelo estudo da tese referente à escola normal. Tais conclusões assim dispunham sobre a interferência do Governo Federal: "A União fundará escolas normais em todas as zonas do país, na proporção das respectivas necessidades e equiparará a essas escolas as estaduais que se modelarem, no quadro das matérias e nas bases dos programas, pelas normais federais. A União poderá, enquanto não criar escola normal em algum Estado, subvencionar, mediante prévio acordo, as escolas oficiais que porventura aí existam, a fim de que completem sua organização nos moldes do tipo federal. A União promoverá um acordo com os Estados e o Distrito Federal, para uniformização do quadro das matérias e das bases dos programas em todas as escolas normais do Brasil. (45)

Como se depreende dessas conclusões da Conferencia Interestadual de Ensino Primário, o instrumento da "equi

---

(45) Ibidem, p. 333-334.

paração" das escolas estaduais aos padrões federais, através do qual a União já vinha legislando sobre o ensino secundário e superior em todo o país, era proposto também com referência às escolas normais, indicando claramente que através dele, bem como dos acordos para a uniformização das bases dos currículos e programas, pretendia-se obter a padronização e o controle central do sistema de formação de docentes para a escola primária.

As conclusões finais das demais teses reconheciam abertamente, embora de forma mais atenuada, a competência da União para intervir na organização e difusão do ensino primário. De um lado os acordos a serem firmados em bases fixadas, deveriam possibilitar à União criar e subvencionar escolas primárias nos Estados, bem como "intervir, pelos seus órgãos competentes, na elaboração dos programas e aplicação dos métodos de ensino nas escolas subvencionadas e criadas, tendentes a formar a mentalidade do povo brasileiro."(46) Para a administração e fiscalização destas escolas, criar-se-ia um Conselho Nacional de Educação. De outra parte, as medidas nacionalizadoras indicadas (obrigatoriedade da utilização da língua vernácula como veículo da instrução primária, instruções relativas ao ensino da língua, história e geografia nacionais, etc.) evidenciavam a aceitação de dispositivos emanados do Poder Central que proporcionariam uma certa uniformidade no ensino primário.(47)

É bem verdade, entretanto, que todas essas medidas não estavam sendo sugeridas diretamente pela União, mas por representantes oficiais de todos os Estados (com a única exceção do delegado do Rio Grande do Sul, que dera voto contrário às conclusões finais), de forma que a própria Conferência assumia, neste aspecto, o caráter de um "acordo" entre os diversos Estados para fixação das fórmulas e bases para a cooperação da União. Mas a maior parte das medidas sugeridas teriam que ser concretizadas pela União e, além do mais, reconhecia-se, declaradamente, a sua competência legal

---

(46) Ibidem, p. 332.
(47) Ibidem, p. 332-337.

para isso. Em tais condições e tendo a iniciativa para a realização do conclave partido do próprio Governo Federal, pareciam, neste momento, superadas as controvérsias acerca da constitucionalidade da interferência do mesmo no ensino primário e normal.

Sendo as questões educacionais da esfera federal competência do Congresso Nacional, as decisões da Conferência Interestadual de Ensino Primário dependeriam de deliberação do Poder Legislativo. As primeiras providências foram tomadas por este poder em 1922, quando autoriza o executivo a entrar em acordo com os Estados para subvencionar as escolas primárias e normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotasse.(48) Ainda neste mesmo ano, o Deputado Tavares Cavalcante, apoiando-se nas conclusões da citada Conferência, apresentava, em nome da Comissão de Instrução Pública, um projeto que, entre outras disposições, determinava a criação de um órgão competente para a celebração dos aludidos acordos - o Conselho Nacional de Educação - bem como a instituição da obrigatoriedade do ensino primário em todo o país.(49)

Azevedo Sodré, discordando da competência da União para criar escolas primárias, propunha uma emenda substitutiva que novamente procurava contornar os já velhos preconceitos constitucionais através da atuação sobre o ensino normal: o Governo Federal criaria uma Escola Normal Superior na Capital da República, e escolas normais secundárias nos Estados e Distrito Federal, organizando estas últimas conforme os moldes propostos na Conferência Interestadual, ou seja, um curso de caráter exclusivamente profissional de dois anos de duração.(50)

Tudo porém continuaria no plano das idealizações. O projeto de Tavares de Cavalcante, apesar dos pareceres, favoráveis das comissões de Finanças e Justiça, não chegou à

---

(48) Cf. Dec. Legislativo nº 4555, de 10/8/1922, art. 3º.

(49) Cf. Projeto nº 358/1922. Anais da Câmara dos Deputados: sessões de 1 a 23/12/1923, v. XIII, p. 230-232.

(50) Cf. Emenda Substitutiva nº 3. Ibidem, p. 679-692.

votação final na Câmara e o poder executivo, por falta de recursos financeiros, não aproveitou, ainda desta vez, a autorização que lhe fora concedida pelo Legislativo para subvencionar escolas primárias e normais que se equiparassem a um padrão federal. "Assemelha-se a uma fatalidade - lamentava Pacheco de Oliveira, em 1928, na Câmara dos Deputados, comentando os inexistentes resultados práticos da Conferência Interestadual - quando os embaraços não vêm do zelo dos que se apegam à letra da nossa Constituição, a impossibilidade se ostenta no mal financeiro. Isto é, quando parece que domina todos os espíritos a certeza de que a União tem a faculdade de criar escolas normais federais nos Estados, não o permitem, como na atualidade, os seus recursos, e dessa maneira vai a solução desse problema sendo atirada para um futuro verdadeiramente distante."(51)

As principais conclusões da Conferência Interestadual na parte relativa ao ensino primário, que, de resto, consubstanciavam os já velhos apelos em favor da cooperação federal no combate ao analfabetismo, viriam a ser incluídas, pela primeira vez, numa reforma geral do ensino, com o Dec. 16782-A, de 13/1/1925 (reforma João Luís Alves). Fica aí estabelecido que o governo da União, com o objetivo de promover a difusão do ensino primário, deveria entrar em acordo com os Estados para criar e manter estabelecimentos deste nível de ensino. Cláusulas específicas, pelas quais se pautariam os referidos acordos, foram fixadas pelo Decreto, como por exemplo: os Estados deveriam permitir que a União fiscalizasse as escolas subvencionadas, bem como adotar os programas por ela organizados; obrigavam-se a não reduzir o número de escolas existentes nos seus respectivos territórios e aplicar, no mínimo, 10% de sua receita na instrução primária e normal(52); os professores das escolas subvencionadas seriam

(51) Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Primário (1917-1928). Op. cit., p. 414-415.

(52) Assinale-se que conforme dados relativos ao ano de 1920, apresentados à Conferência Interestadual, apenas seis Estados brasileiros dispendiam porcentagem inferior a 10% de sua receita na instrução primária. Cf. Anais da Conf. Interestadual de Ensino Primário. Op. cit. p. 437.

escolhidos entre os diplomados por escolas normais reconhecidas oficialmente pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, e, na falta destes, por elementos aprovados em exame de habilitação. Criava-se um Departamento Nacional de Ensino com atribuições relativas ao ensino primário, profissional, secundário e superior.(53)

A reforma João Luís Alves não chegou a estabelecer a desejada cooperação da União no âmbito do ensino normal nos Estados; aliás, nem mesmo os dispositivos referentes ao ensino primário - que, se cumpridos, influenciariam certamente as escolas normais - tiveram quaisquer efeitos práticos. Os acordos ficavam na dependência de verbas a serem consignadas pelo Congresso Nacional no orçamento das despesas do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (art. 24, § único), o que não foi efetivado. De qualquer forma, ela significou que o Governo Federal havia aceito, pelo menos no plano legal, a tarefa de colaborar com os Estados no desenvolvimento do ensino primário e que tal colaboração não se limitaria, caso fosse concretizada, à mera concessão de auxílios financeiros, mas iria além, implicando na determinação de medidas tendentes à uniformização do ensino primário subvencionado pela União.

Muito embora a Reforma João Luís Alves e a Conferência Interestadual tivessem significado o triunfo das idéias que advogavam a competência concorrente dos Estados e do Governo Nacional no desenvolvimento do ensino em todo o país, por ocasião da reforma constitucional em 1925-1926 foram rejeitadas todas as emendas propostas no sentido de estabelecer, de forma expressa e declarada, a referida competência concorrente.(54) Os preceitos constitucionais, que vinham sendo objeto de tantas discussões e controvertidas interpretações, principalmente os nºs. 3 e 4 do art. 35, não sofre-

---

(53) Cf. Dec. 16782-A, de 13/1/1925, arts. 24 e 25.

(54) Veja-se a respeito: Afrânio Peixoto - O Ensino Primário no Brasil, em Cem Anos. In: Afrânio Peixoto - Marta e Maria: documentos da ação pública. Rio de Janeiro, 1930, p. 37-157.

ram qualquer alteração, aguardando, no dizer de Afrânio Peixoto, "outras interpretações, outras tentativas de violação, outros desejos de modificação..."(55) Embalde este parlamentar, ao lado de alguns outros, havia defendido medidas que atribuíram certas prerrogativas à União no desenvolvimento do ensino em todos os níveis, pugnando por uma "escola única, disseminada, profusa, usina 'em série' da formação dos 'mesmos' brasileiros, educados e cultos, e não, como agora, diversos pela alma e pela capacidade, isolados, nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, litorâneos e sertanejos, nordestinos e sulistas...(56) A freqüência dos movimentos revolucionários que abalavam o país deste 1922, colocava a manutenção da ordem política e social como setor prioritário na ordem das preocupações, de forma que o fortalecimento do Poder Federal, que se processou com a reforma constitucional, não chegou a referir-se à esfera do ensino.

Algumas vozes continuariam a clamar no Congresso pela atuação do Governo Federal no ensino primário e formação de seu magistério. Já, porém, o movimento parecia arrefecer e as reivindicações assumiam proporções menos radicais e sobretudo mais modestas; o malogro dos dispositivos pertinentes à instrução primária da reforma João Luís Alves, não era, certamente, um convite a ambiciosas tentativas legiferantes. Os projetos apresentados nos anos finais da Primeira República pretendiam interessar o Governo Federal principalmente no setor do ensino normal e assim atingir indiretamente o primário; aspirações bem mais modestas, sem dúvida, se comparadas com as medidas propostas na Conferência Interestadual e mesmo com as consignadas na reforma de 1925. Aliás, não poderia ser diferente, uma vez que esta ainda estava em vigência, e se não existiam possibilidades de executá-la, também não havia sentido no estabelecimento de novos dispositivos legais.

Assim, o projeto oferecido por Pacheco de Oliveira a 6/6/1928 determinava a criação de uma escola normal mo-

---

(55) Idem, ibidem, p. 147.
(56) Idem, ibidem, p. 33.

delo na Capital da República, à qual poderiam equiparar-se os estabelecimentos estaduais, para gozar da prerrogativa de fornecer diplomas válidos para o exercício da profissão docente em todo o território do país.(57) Com este projeto esperava o seu autor, numa simplista idealização, obter a uniformização do ensino normal e, através deste, também do ensino primário, dentro das escassas disponibilidades financeiras do momento. Neste mesmo ano o projeto Sandoval de Azevedo dispunha sobre a criação e organização de escolas normais federais nos Estados, estabelecendo ainda a concessão de auxílios destinados exclusivamente à manutenção de escolas primárias rurais, impondo entretanto exigências bem maiores que as estabelecidas pela reforma João Luís Alves para o recebimento dos aludidos auxílios.(58)

x

x x

Antes de terminar este capítulo referente às inúmeras tentativas que buscaram determinar a atuação do Governo Federal no sistema de ensino primário e normal, no sentido de suprir as necessidades dos Estados, bem como estabelecer uma certa uniformidade no referido sistema, gostaríamos de ressaltar o papel que, a este respeito, desempenhou a Associação Brasileira de Educação. Fundada em 1924, por Heitor Lira, a primeira associação brasileira de âmbito nacional que se organizou em torno dos problemas educacionais, iria exercer a ação de um órgão estimulador e coordenador dos esforços, bem como difusor das experiências de reformas que se realizavam nos Estados e do movimento da escola renovada que então se desenvolvia. Agremiando elementos de todo o país -

---

(57) Cf. Projeto de 22/5/1928, apresentado na sessão de 6/6/1928. In: Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Primário (1917-1928). Op. Cit., p. 411-412.

(58) Cf. Projeto de 2/8/1928. Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Secundário e Superior (1917-1928). Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1929, v. 11, p. 681-702.

educadores, intelectuais e interessados nos problemas de educação - a A.B.E., enquanto realizava a sua obra, através de conferências, cursos, debates, inquéritos que promoveu, não só contribuía como batalhava pelo estabelecimento de uma política nacional de educação que viesse substituir o tradicional absenteísmo da União na esfera do ensino popular, e proporcionar uma certa unidade necessária nos sistemas escolares estaduais.

Nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela A.B.E., três das quais se realizaram ainda na Primeira República, percebe-se nitidamente a consciência da necessidade de organização de um sistema escolar com características nacionais. Reunindo elementos dos diferentes Estados brasileiros em torno do estudo de questões pertinentes à organização dos vários níveis do sistema de ensino e de problemas específicos de cada um destes níveis, essas Conferências não se restringiram a aspectos particulares de determinadas regiões, mas focalizaram-se na análise do sistema escolar brasileiro de modo geral, de forma a interessar a todos os Estados e contribuir para que se desenvolvesse a idéia de uma política escolar unitária, idéia esta que só depois da Primeira República encontraria possibilidade de concretização.

Além do mais, alguns de seus temas oficiais destinaram-se especificamente ao estudo da uniformização do ensino em todo o país, se bem que não foram vencedoras as idéias radicais de centralização do sistema escolar. Entre os temas da I Conferência, realizada em Curitiba, de 20 a 27 de dezembro de 1927, havia um concernente à "Uniformização do ensino primário no Brasil, nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas."(59) Lourenço Filho, que apre

---

(59) Eram os seguintes os demais temas da I Conferência Nacional de Educação: - A Unidade Nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral. -A criaçao de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico. -A organizaçao dos quadros nacionais, corporaçoes de aperfeiçoamento técnico, científico e literário. Cf. I Conferência Nacional de Educação. Educação, 1(2): 269-270, 1927.

sentou uma tese a este respeito, frisava que "essa uniformização, de caráter menos didático que sociológico, importará principalmente na fixação de uma clara finalidade do ensino, ao mesmo tempo nacional como problema político e regional como problema econômico"(60), não implicando na padronização da estrutura didática e administrativa. Já o Prof. Barbosa de Oliveira - autor da tese sobre "A criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do país para preparo pedagógico" - pedia que a União se responsabilizasse pela organização de todas as modalidades de ensino secundário do país, inclusive das escolas normais, criando instituições desse tipo na capital de cada Estado e equiparando-as à congênere padrão a ser estabelecida no Distrito Federal.(61)

Na II Conferência, que se realizou em Belo Horizonte, de 4 a 11 de novembro de 1928, um dos ítens do temário era "A uniformização do ensino normal."(62) A tese oficial relativa a esse tema, apresentada por Barbosa de Oliveira, pregava a homogeneidade do ensino de formação de professores e a sua transferência à alçada federal, mas recebera parecer contrário da Comissão do Ensino Normal.(63) Já o Ins

---

(60) M. B. Lourenço Filho - A Uniformização do Ensino Primário no Brasil. Educação, 2(1): 9-18, jan.-mar., 1928, p. 16.

(61) Cf. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio - Primeira Conferência Nacional de Educação: a criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico (III Tese Geral, Relator - Prof. Dr. C. A. Barbosa de Oliveira). Rio de Janeiro, Tip. do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1929, p. 6 e 10.

(62) As teses da II Conferência foram as seguintes: Educação Sanitária; Educação Agrícola; Educação Doméstica; Educação Política; Uniformização do Ensino Normal; Organização do Ensino Secundário; Revisão dos Compêndios Nacionais do Ensino Primário; Federação das Associações Brasileiras de Educação. Cf. Segunda Conferência Nacional de Educação. Educação, 4(2-3): 273-274, 1928. Infelizmente não nos foi possível encontrar os Anais desta Conferência, o que teria sido importante para este trabalho, devido à existência da tese pertinente à uniformização do ensino normal no país.

(63) Cf. Lourenço Filho - A Segunda Conferência Nacional de Educação. Educação, 6(1-2): 3-13, jan.-fev., 1929, p. 10. Veiga Miranda - A Conferência de Belo Horizonte

petor Escolar do Rio de Janeiro, Leoni Kaseff, que contribuiu com outra tese sobre o mesmo assunto, fora menos radical, lembrando a conveniência de "promover-se um acordo entre os Estados, ao qual não ficaria estranho o Distrito Federal, sobre a unificação do ensino normal e, conseqüentemente, também do magistério primário brasileiro, cabendo à Segunda Conferência Nacional de Educação estabelecer as bases desse acordo."(64) E, a título de contribuição, oferecia sugestões relativas à estrutura geral e currículos a serem adotados nas escolas normais do país.

A III Conferência, realizada em São Paulo, de 7 a 15 de setembro de 1929, não incluiu, especificamente, um tema pertinente à uniformização do ensino(65), mas voltamos a frisar que todas as Conferências (bem como outras promoções da A.B.E.), enquanto versavam sobre questões do sistema escolar em âmbito nacional, contribuíram para desenvolver a idéia da necessidade de princípios fundamentais que presidissem a organização dos sistemas escolares estaduais e, portanto, de uma orientação central que garantisse uma certa unidade entre os mesmos.

É bem verdade que as posições dos educadores vinculados à A.B.E., no que respeita à divisão de atribuições entre os poderes federal e estadual, se distanciariam das idéias defendidas pelas correntes nacionalistas, que haviam incentivado o movimento de chamada de participação do Governo Federal no ensino popular. Quando, por ocasião dos debates em torno da elaboração de um ante-projeto do capítulo dedicado à educação e cultura da Constituição de 1934, os educadores da A.B.E. não propugnariam pela atribuição de latos

---

(III): A Unificação do Ensino Normal. Correio Paulistano, 9/12/1928, p. 4.

(64) Leoni Kaseff - Uniformização do Ensino Normal. Educação, 6(1-2): 113-120, jan.-fev., 1929, p. 117.

(65) A maior parte das teses oficiais da III Conferência eram relativas ao ensino secundário. Havia também outras sobre o ensino primário, normal, profissional e sobre a educação sanitária. Cf. Anais da III Conferência Nacional de Educação. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução, 1930, p. 11-12.

poderes à União - posição adotada por partidários das mencionadas correntes - defendendo a autonomia dos Estados na organização dos respectivos sistemas de ensino, em todos os níveis. Não é menos verdade, entretanto, que procuraram atribuir ao Poder Central um papel coordenador, orientador e ao mesmo tempo supletivo no desenvolvimento do ensino em todo o país, de forma a definir, realmente, um sistema nacional de educação. Tais idéias foram, como se sabe, vencedoras, vindo a consubstanciar-se em dispositivos da Carta de 1934.(66)

x

x x

A atividade norteadora ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino primário e normal não chegou a se concretizar na Primeira República. Deixando de parte o ato isolado que implicou em concessões de subsídios para a manutenção de escolas situadas nos núcleos de estrangeiros no sul do país, nos anos imediatamente posteriores à Primeira Grande Guerra, que, de resto, só atingiu cerca de 404 escolas(67),pode-se dizer que os Estados se desincumbiram sozinhos da tarefa de expansão e organização do ensino primário e normal.

Enquanto isso, o Governo Federal legislava sobre o ensino secundário, sem exercer, todavia, o direito que a Constituição lhe outorgara de criar instituições desta natureza, e limitando-se, da mesma forma que no Império, a manter o Colégio Pedro II. Em tais condições, também os governos estaduais é que se ocupariam do fornecimento do ensino público secundário. Entretanto, tal como acontecera no Impé-

---

(66) Veja-se a respeito: João Eduardo Villalobos - Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969, cap. 1.

(67) Destas 404 escolas, 120 estavam localizadas no Rio Grande do Sul, 168 em Santa Catarina e 116 no Paraná, conforme informação de Orestes Guimarães na tese sobre "Nacionalização do Ensino Primário", apresentada à Comissão Preparatória da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Cf. Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Op. cit., p. 55.

rio com as antigas Províncias, o ensino secundário se desenvolveria aos cuidados da iniciativa particular, reduzindo-se o sistema público, na quase totalidade dos Estados, à existência de um único estabelecimento nas respectivas capitais. As profundas deficiências qualitativas e quantitativas do ensino primário herdado do antigo regime e a ausência de preceitos constitucionais expressos sobre a atividade da União neste setor, determinariam a concentração de esforços dos poderes públicos estaduais principalmente na área do ensino primário.

A despeito dos reclamos que partiram das diferentes unidades da Federação - mesmo das mais ricas, como, por exemplo, São Paulo e Minas - em favor do concurso efetivo do Governo Federal no desenvolvimento do ensino primário e formação de seu magistério, tudo leva a crer que os Estados aceitaram e procuraram desincumbir-se, na medida das possibilidades, de suas tarefas a este respeito. O movimento que se fez em torno da aludida participação e a expectativa que em alguns momentos existiu, quando já pareciam alcançadas as reivindicações, não indicavam, quer-nos parecer, uma atitude de espera ou de omissão por parte dos governos estaduais. A longa abstenção do Poder Central em matéria de ensino popular, desde o Ato Adicional, aliada do descentralismo federativo do novo regime, fez com que os Estados procurassem assumir, bem ou mal, conforme podiam, suas responsabilidades.

Não exercendo o Governo Federal qualquer atividade normativa concernente ao ensino normal em todo o país, e inexistindo um estabelecimento federal que servisse de padrão para os demais, os diversos Estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os sistemas de formação de professores primários. Justifica-se, assim, o fato de podermos estudar, nos capítulos seguintes deste trabalho, em âmbito exclusivamente estadual, o desenvolvimento da organização da escola normal paulista no período da Primeira República.

Finalizando o presente capítulo, gostaríamos de ressaltar o papel modelar que a organização do ensino primário e normal do Estado de São Paulo desempenhou junto às de-

mais unidades da Federação, durante quase todo esse período que estamos estudando e, mais especificamente, até 1920. Na ausência de modelos e normas fixados pelo Poder Central, o referido Estado, que no alvorecer do novo regime começa a destacar-se no cenário nacional, nos setores político e econômico, adquire projeção também no setor educacional, graças às reformas que aí se realizaram já nos primeiros anos da República, passando a servir, até certo ponto, de padrão para os demais. Referindo-se à reforma de 1892, menciona Heládio César Gonçalves Antunha que, "embora fosse de caráter local em seus objetivos mais imediatos e práticos, logo adquiriu dimensões nacionais, na medida em que então se estabeleceram os padrões de excelência para o ensino primário e normal, logo depois, parcialmente 'exportados' para outras unidades da Federação."(68)

São por demais conhecidas as comissões que de diferentes Estados vieram estudar a organização do serviço de instrução pública de São Paulo. Já outras unidades da Federação solicitaram o envio de professores paulistas para remodelarem seus estabelecimentos de ensino. Assim, as escolas normais de São Paulo, sobretudo a da Capital, tiveram uma ação que extravasou os limites do próprio Estado. A partir de 1910, "missões" de professores paulistas partiram para reorganizar o ensino em diversos Estados do Brasil, sendo que vários deles lá ficaram indefinidamente.(69)

---

(68) Heládio César Gonçalves Antunha - Tendências da Educação Brasileira durante a República. In: Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, set. 1971, p. 103.

(69) Entre os professores paulistas que reorganizaram serviços de ensino em outros Estados, citem-se, por exemplo: Leowigildo Martins, Gustavo Fernando Kuhlmann e José Antônio Rizzo que, em 1910, foram para Mato Grosso. Nessa mesma época, a "missão Cardim", composta pelo Prof. Carlos Alberto Cardim e alguns auxiliares, foi enviada para o Espírito Santo. Em 1912 e 1913, Arnaldo de Oliveira Barreto, então inspetor escolar em São Paulo, reorganizou as escolas de Aprendizes Marinheiros do Ministério da Marinha. A reforma da instrução de Santa Catarina foi confiada ao Prof. Orestes Guimarães, então diretor

É por isso que, em abril de 1917, Olavo Bilac, falando aos alunos da Escola Normal da Capital (São Paulo), enaltecia a obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino que aquele estabelecimento vinha realizando. "Quando penso nesta casa - dizia o grande poeta e batalhador da Liga de Defesa Nacional - não posso furtar-me a uma inclinação para compará-la, ressalvadas as disparidades do tempo e da índole, àquela veneranda Sorbona que é, ainda hoje, o centro da academia universitária de Paris, e durante séculos foi o alfobre dos teólogos do mundo. Antigamente os doutores da Sorbona formavam todos os doutores da catolicidade e as suas decisões em matéria de crença eram artigos de fé. Aqui os vossos professores estão formando professores para todo o Brasil e o vosso cuidado no estudo e no método e o vosso fervor no civismo e na probidade já são modelares e exemplares."(70) (o grifo é nosso)

---

do Primeiro Grupo Escolar do Brás. Em 1911, o Prof. Carlos da Silveira reforma o ensino no Estado de Sergipe. Para o Alagoas, foi o Prof. Luís de Toledo Pizza Sobrinho. Por volta de 1922/1923, o Prof. Lourenço Filho esteve no Ceará, onde realizou importante reforma do sistema escolar desse Estado. Cf. Renato Sêneca Fleury - Missões de Professores Paulistas. Educação, São Paulo, 35(50-53): 183-185, jan.-dez., 1946.

(70) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pelo Diretor Geral da Instruçao Pública, com autorizaçao do Governo do Estado. S. Paulo, 1917, v. 1, p. 210.

Capítulo III

Os Primórdios da República e o Início da Dualidade de Cursos Normais

A instauração do regime republicano não inaugurou, no Brasil, uma nova corrente de idéias educacionais nem uma nova política de educação, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de idéias que se iniciara no Império, mais propriamente nos anos setenta. Apesar disso, especificamente para o Estado de São Paulo, a República assinalou um passo à frente no âmbito das realizações práticas, representando um significativo marco na organização da educação pública no setor do ensino primário e normal e assistindo ao desencadear de um processo de desenvolvimento na rede escolar que não pode ser subestimado.

Consagrada pela Constituição Republicana a descentralização que o Império nos legara nesses setores do ensino, São Paulo foi, sem dúvida, o primeiro Estado brasileiro a iniciar a organização sistemática e a expansão do ensino elementar e normal, atribuindo a este último, lugar prioritário nas preocupações reformistas.

Cumpre assinalar que, para isso, deve ter contribuído o fato de muitos dos republicanos paulistas e mesmo alguns dos novos dirigentes terem sido conhecedores da problemática educacional, havendo, vários dentre eles, desempenhado funções no magistério. Citem-se como exemplos: Rangel Pestana que, juntamente com Prudente de Morais e Joaquim de Sousa Mursa, governou o Estado nos primeiros dias da República e que havia dirigido o Colégio "Pestana", onde também fora professor, tendo exercido atividades docentes em outros estabelecimentos como no Liceu de Artes e Ofícios e no Colégio "Mamede" de São Paulo; Américo Brasiliense, Governador do Estado em 1891, também ex-professor do Colégio "Pestana"; Gabriel Prestes, deputado estadual, diplomado pela Escola Normal em 1888 e seu diretor de 1893 a 1898; Artur Breves, tam-

bém deputado estadual, formado pela Escola Normal em 1884. Entre outros republicanos influentes podem ser mencionados: Artur Gomes, que lecionou na Escola "Neutralidade" e na Escola Normal; Américo de Campos, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, que militaram como docentes no Colégio "Pestana". Ademais, importantes instituições particulares de ensino, entre elas a Escola "Neutralidade" e o Colégio "Pestana", em São Paulo, assim como o Colégio "Culto à Ciência" de Campinas, deveram-se à iniciativa e ao esforço de republicanos.

O primeiro grande surto de desenvolvimento da rede de ensino paulista, que se verifica nos primórdios do novo regime, acompanha a posição preeminente que São Paulo ia conquistando no cenário político e econômico do país. Tal posição já começara a se delinear por volta dos últimos decênios do século XIX, quando a Província conheceu considerável progresso material, graças à expansão da cultura e comércio do café, à construção de estradas de ferro, aos primeiros ensaios modestos e tímidos de industrialização, com a instalação das primeiras fábricas de tecido. Este progresso refletir-se-ia no povoamento da Província: sobretudo o desenvolvimento da florescente lavoura cafeeira, aliada posteriormente à abolição do trabalho escravo e à política oficial de financiamento da imigração, propiciaria um afluxo intenso e notável de imigrantes europeus, que fariam de São Paulo o receptáculo de mais de 50% do total de imigrantes introduzidos em todo o país durante o período da Primeira República.(1)

Graças ao incremento da cultura do café e à sua ação poderosa sobre o comércio e a indústria, o desenvolvimento das vias férreas, o aparecimento de novas concentrações urbanas que acompanhavam a marcha do "produto rei" para o interior, o Estado de São Paulo passava a assumir efetivamente a liderança econômica do país, antes nas mãos de outras

---

(1) Entre 1897 e 1934 entraram no país 3 948 678 imigrantes, dos quais 2 317 381, ou seja, 58,68%, em São Paulo. Cf. José Francisco de Camargo - Crescimento da População no Estado de São Paulo e Seus Aspectos Econômicos. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim nº 153, 1952. v. 2, p. 53.

regiões mais prósperas como Bahia e Rio de Janeiro. Já no fim do século XIX São Paulo começa a ocupar o primeiro lugar entre as demais unidades federadas no tocante à exportação.(2) No setor industrial, de acordo com o censo das indústrias brasileiras realizado em 1907, existiam no país 3258 estabelecimentos industriais, cabendo a São Paulo 16% da produção, que ocupava o segundo lugar, logo depois do Distrito Federal com 33%. Quando, com a Grande Guerra declina a importação, grande impulso ganha a indústria brasileira, passando o Estado de São Paulo a encabeçar o produção industrial do país.(3)

A par de todo esse progresso material, as iniciativas no setor cultural e especificamente educacional não são menos expressivas. Em 1892 é instalado o Instituto Bacteriológico, em 1893 a Escola Politécnica, em 1895 a Biblioteca Pública, em 1896 a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1899 o Instituto Butantã e a Escola Livre de Farmácia, em 1901 a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba e em 1913 a Faculdade de Medicina;(4) os primeiros ginásios do Estado são instalados em 1894 e 1896, respectivamente na Capital e em Campinas.

A eliminação dos excessos do centralismo político, financeiro e administrativo da época imperial e a relativa independência que ganharam as antigas Províncias, ofereciam condições para que o crescimento econômico de São Paulo se refletisse na esfera cultural e educacional. Para se ter uma idéia do que foi o crescimento da rede de escolas primárias e de sua capacidade de absorção, nos dois primeiros decênios que sucederam à proclamação da República, atente-se para os da

---

(2) Se no período de 1882 a 1886 a exportação paulista fora de 52.559:000$000, ao lado de uma importância de 106.112:000$000 para o Rio de Janeiro, de 1893 a 1897, esses totais passam a ser,respectivamente, 248.690:000$000 e 192.522:000$000. Cf. A. Ellis Júnior - Populaçoes Paulistas. S. Paulo, Editora Nacional, "Brasiliana", 1934, p. 80-81.

(3) Cf. Caio Prado Júnior - História Econômica do Brasil, 11ª ed., S. Paulo, Editora Brasiliense, 1969, p. 257.

(4) Cf. Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. 3ª ed., S. Paulo, Melhoramentos, 1958, v. 3, p. 141.

dos abaixo relacionados, referentes a matrículas em escolas primárias públicas e particulares em dois intervalos de tempo aproximadamente iguais:(5)

Anos	Número de Alunos	
	Total	Por 1000 hab.
1872	11 520	14
1888/89	21 989	16
1907	98 710	32

Mas, o que caracterizou os primeiros anos do regime republicano em São Paulo, no âmbito do sistema escolar, não foi apenas a expansão da rede de escolas, mas também e sobretudo as preocupações em torno da organização de um sistema público de ensino em todos os seus níveis e ramos. O que o Império nos legara em matéria de instrução pública fornecida pela Província, como já tivemos oportunidade de mencionar no primeiro capítulo deste trabalho, não ia além de escolas primárias elementares, insatisfatórias do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e uma única escola normal. É bem verdade que os esforços pertinentes à estruturação de um sistema escolar contínuo em seus diversos níveis não foram de todo coroados de êxito nem mesmo suficientes para a real efetivação de todas as medidas inicialmente ideadas. Ainda assim, não deixaram de ser bastante significativos e de evidenciar uma primeira tomada de consciência a respeito do problema.

É na esfera do ensino primário e normal, onde aliás se concentraram as atenções dos reformadores, que se localizaram os progressos mais consideráveis. Às normas inicialmente estabelecidas foram acrescentadas importantes modificações, logo nos anos iniciais do novo regime, de modo a consolidar-se uma estrutura que permaneceria quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros trinta anos da República, e que seria apresentada como paradigma aos demais sistemas escolares do país.

---

(5) Cf. Diretoria Geral da Estatística - Estatística da Instrução. Brasil, Tip. da Estatística, 1916, v. 1, p. CCXXVIII.

O processo de expansão da rede de ensino de São Paulo e a reorganização e aperfeiçoamento do sistema escolar que então se verificou, se de um lado foram favorecidos pelo desenvolvimento econômico, industrial, urbano e demográfico do referido Estado, de outro, tiveram como suportes os ideais políticos e sociais do novo regime instaurado e o empenho das primeiras administrações republicanas. De fato, os ideais de democratização do ensino e de difusão das luzes da instrução por todo o povo, já efervescentes desde as últimas décadas do Império, apresentavam-se aos olhos dos republicanos como a fórmula mágica capaz de democratizar o país, elevando-o ao nível das nações mais desenvolvidas. As formulações teóricas não eram precisamente novas, nem claramente delimitadas, devendo as coordenadas do pensamento educacional republicano ser procuradas nas posições e tendências que se estruturaram na fase final do regime monárquico. Persistiam as mesmas aspirações dos liberais dos anos setenta e oitenta, - tão bem compendiadas por Rui Barbosa nos seus célebres "Pareceres" - que implicavam numa idéia mais ou menos vaga acerca da necessidade de se estender a educação a todas as camadas da população, da liberdade de ensino, aliada à responsabilidade que o Estado deveria assumir para com ele. A concretização dessas aspirações representava para os republicanos históricos não só possibilidade trazida pelo novo regime, como também e sobretudo, condição indispensável para que a República triunfasse em sua tarefa de fazer do Brasil uma nação democrática e desenvolvida, cujo governo realmente traduzisse a vontade de um povo esclarecido, expressa nos pleitos eleitorais.(6)

---

(6) As palavras do Ministro do Interior Cesário Mota, em 1894, na inauguração do edifício da Escola Normal, situado na Praça da República, oferecem-nos um exemplo da profunda convicção que embuía os republicanos, de que o novo sistema político deveria ter como fundamento a instrução do povo: "É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tao conhecido do imortal americano: 'A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser uma tragédia'. É que a República sem a educaçao inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem a anarquia, em vez da liberdade a opressão," In: João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 339.

A consciência da importante função a ser desempenhada pela escola num regime democrático, bem como da responsabilidade do Estado perante ela, evidencia-se claramente em discursos, relatórios e artigos de diversos republicanos, de mentalidade esclarecida, como Caetano de Campos, Cesário Mota, Gabriel Prestes, "cujas palavras - no dizer de Anísio Teixeira - parecem de verdadeiros êmulos dos Mann, Sarmiento e Varela".(7) "A democratização do poder - dizia Caetano de Campos em 1891 - restituiu ao povo tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer. Dantes pagava a Nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum, para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o 'self-government' - pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse...(...) É óbvio que ninguém pensará em tolher aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e nem acessíveis para a grande massa do proletariado."(8)

Advogada a ação governamental no desenvolvimento do ensino, em ordem à sustentação do regime democrático, e uma vez consagrada pelos preceitos constitucionais de 1891 a descentralização do mesmo, canalizava-se para os Estados grande parte dessa responsabilidade, sobretudo no setor do ensino popular. Nestas condições, desde os primórdios do novo regime os estadistas e educadores paulistas voltaram o melhor de suas atenções para o ensino primário e formação de seu magis-

---

(7) Anísio Teixeira - Educação não é Privilégio. 2ª ed., S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p. 57.

(8) Memória Apresentada em 1891 ao Dr. Jorge Tibiriçá, pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal. In: João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 255 e 259.

tério, idealizando um sistema de estrutura e organização qualitativamente superior à medida das possibilidades e limitações da época. A preocupação inicial dos reformadores não foi apenas o aspecto qualitativo do ensino e a instalação de uma estrutura de alto padrão, mas também o aspecto quantitativo, ou seja, de organização em âmbito estadual do ensino primário e normal, consentânea com os ideais republicanos de generalização da educação popular, bem como com a concepção dos deveres e responsabilidades que o Estado deveria assumir a este respeito. De fato, se analisarmos separadamente os vários documentos legais que constituíram a reforma de 1892, ou seja, as duas primeiras leis e decretos que as regulamentaram,(9) assim como todas as modificações e ajustamentos que foram sucessiva e rapidamente sendo realizados, poderemos notar, nitidamente, que a intenção dos primeiros legisladores era conciliar os aspectos qualitativos e quantitativos, em ordem a expandir um sistema uniforme, homogêneo de escolas normais de alto nível para a época. Entretanto, não havia condições econômicas e sociais que permitissem tal conciliação e servissem de suporte ao referido sistema, de forma que nas várias alterações posteriormente realizadas podemos discernir praticamente o início da estruturação de dois tipos de instituições formadoras do magistério: uma de padrão avançado, sonho dos primeiros republicanos, onde centralizaram todas as suas atenções e que, restrita a uma única unidade - a Escola Normal da Capital - só conseguiu absorver um limitado contingente; outra, de padrão inferior, solução condizente com as necessidades de preparo de pessoal em quantidades adequadas às exigências do ensino primário em expansão, e que foi a principal responsável pela produção de pessoal docente.

Iremos ver neste capítulo como, à medida que não se concretiza a multiplicação do padrão elevado de escola normal, esboçado pelas primeiras administrações republicanas, e à proporção que se evidencia a insuficiência numérica de seus egressos, se delineia a organização de um tipo paralelo de es

---

(9) Lei nº 88, de 8/9/1892 e Dec. nº 144-B, de 30/12/1892.
Lei nº 169, de 7/8/1893 e Dec. nº 218, de 27/11/1893.

cola normal, de categoria inferior, mas passível de concretização. Ainda assim, não se pode negar o empenho com que o poder público paulista distinguiu as instituições responsáveis pela formação de professores primários, entre os demais níveis e modalidades de ensino, o que levaria Fernando de Azevedo a afirmar que dos estados brasileiros, "em São Paulo é que se tornaria mais viva a consciência de que para ser senhor da juventude é preciso ser senhor dos educadores e cuidar, portanto, da formação dos mestres".(10) Conscientes de que a disseminação do ensino popular não poderia ser levada a efeito se persistisse a existência de uma única escola normal e o precário sistema de credenciação de mestres através de simples concursos, não hesitaram os reformadores em procurar novas fórmulas que possibilitassem às instituições formadoras do magistério alargar o âmbito de sua ação.

Também digno de nota nas transformações que sofreu a escola normal nos primeiros anos que se sucederam à proclamação da República, é a considerável ampliação dos estudos científicos. As filosofias cientificistas - o spencerismo, o darwinismo e sobretudo o positivismo - que haviam encontrado larga aceitação e feito numerosos prosélitos nos decênios finais do Império, não deixaram de repercutir, ainda que superficialmente no mais das vezes, nas reformas republicanas da instrução pública. É verdade que nem mesmo o positivismo, a mais difundida das filosofias citadas, chegou a orientar qualquer reforma da escola normal ou de outra modalidade de ensino em São Paulo, à semelhança do que acontecera em 1881, com a Escola Normal da Côrte, então sob a direção de Benjamim Constant, ou com as reformas que aí se realizaram no ensino secundário e normal em 1890, quando Benjamim Constant era Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Em que pese a adesão de inúmeros paulistas à doutrina do pensador francês, muitos dos quais militantes no magistério, inclusive na Escola Normal - como Godofredo Furtado, Silva Jardim, Cipriano de Carvalho, José Feliciano de Oliveira - o mais signi

---

(10) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. Op. cit., p. 141.

ficativo legado do positivismo em particular, e do cientificismo em geral, para o ensino em S.Paulo, consubstanciou-se na importância que os estudos científicos começaram a ganhar nos currículos das escolas secundária e normal. Tal importância decorria de uma supervalorização do papel da ciência, considerada como centro de todo o saber humano, capaz de desenvolver a atitude crítica que deveria presidir qualquer atividade educativa. Em sua já citada Memória, dirigida em 1891 ao Presidente do Estado, reconhecia Caetano de Campos a contribuição disciplinar, metodológica, que vinha sendo atribuída às ciências: "É nas ciências naturais (física, química, botânica, zoologia, biologia, etc.) que os melhores professores têm colhido os elementos da disciplina mental que evidenciou os méritos da intuição como método pedagógico. Já não há empirismo: há ciência na educação do homem. Sem o estudo da natureza e das leis físico-químicas e biológicas que a regem, não há mestres que estejam à altura de sua missão".(11)

Além das influências do cientificismo, sofreria o ensino primário e normal em São Paulo os primeiros ensaios de renovação sob o influxo do pensamento de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Já a partir do penúltimo decênio do Império, ao mesmo tempo que se desenvolviam os ideais liberais no Brasil e as preocupações pela difusão do ensino, esboçava-se um movimento em prol da melhoria técnica do mesmo. Algumas iniciativas merecem ser citadas, dentro desse movimento: as conferências pedagógicas do Rio de Janeiro; o Congresso de Instrução de 1882 e a Exposição Pedagógica de 1883, também no Rio de Janeiro; a criação dos primeiros Jardins de Infância particulares e, já na República, a criação do Pedagogium, das escolas-modelo e dos Jardins de Infância de iniciativa oficial. Nos debates e nas teorizações do final do Império, profligavam-se os métodos então em voga, calcados sobretudo na memorização, e ressaltava-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das "lições de coisas", ou, em uma

(11) Memória Apresentada em 1891 ao Dr. Jorge Tibiriçá, pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal. In: Joao Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p.267-268.

única expressão, à maneira pestalozziana, do ensino intuitivo. Tais idéias, já consolidadas nos Estados Unidos, infiltravam-se no Brasil, graças à atração que o sistema escolar americano principiava a exercer sobre nós, e chegaram mesmo a inspirar alguns dispositivos da Reforma Leôncio de Carvalho(12) e as concepções pedagógicas de Rui Barbosa, em seus famosos Pareceres de 1882.(13) Compreende-se assim o empenho de Rui em traduzir a obra de Calkins - Primeiras Lições de Coisas - que tão boa aceitação e influência tivera naquele país.

Se o entusiasmo em torno desses novos procedimentos didáticos poucos frutos obteve nas escolas públicas do Império, refletir-se-ia em algumas instituições escolares de iniciativa particular. Sobretudo as escolas fundadas por missões de igrejas protestantes americanas iniciariam o processo de renovação do ensino que depois atingiria as escolas públicas.(14) No Estado de São Paulo, a Escola Amaricana, fundada na Capital em 1870 e o Colégio Piracicabano, instalado em Piracicaba em 1881, graças à iniciativa, respectivamente, de missionários presbiterianos e metodistas, constituíram pequenos focos de renovação educacional onde os educadores dos primórdios da República foram buscar a experiência que deveria orientar a reformulação do ensino público.

---

(12) Assinale-se, por exemplo, que o Dec. nº 7247, de 19/4/1879 (reforma Leôncio de Carvalho), introduzia as "noçoes de coisas" nas escolas primárias de primeiro grau (art. 4º); também nas escolas normais, ao lado da disciplina "Pedagogia ou prática do ensino primário em geral", deveria existir "Prática do ensino intuitivo ou noçao de coisas" (art. 9º).

(13) Advogando o valor da experiência sensorial como base de toda aprendizagem, recomendava Rio Barbosa: "Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam derredor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noçao precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país". Rio Barbosa - Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instruçao Pública. Op. cit., v. X, t. II, p. 52.

(14) Veja-se, a respeito: Francisco Venâncio Filho - Contri-

Mas, passemos à análise detalhada do equacionamento dos problemas do ensino normal e das transformações que sobre ele incidiram nos primeiros tempos da República. A partir daí, constata-se a sua definitiva implantação como responsável pelo preparo do magistério primário, bem como a importante função que ele passa a desempenhar dentro do complexo do ensino elementar, função esta que mal fora esboçada no período monárquico, como já tivemos oportunidade de analisar no primeiro capítulo deste trabalho.

x

x x

O advento da República apresentava-se aos mais fervorosos adeptos e propagadores do novo regime como a oportunidade de concretizar as metas educacionais já ideadas no findar da Monarquia.

Tão logo deixou o Governo Provisório a 14/12/1889 e reassumiu seu posto de redator chefe do jornal já então chamado O Estado de S. Paulo, Rangel Pestana escreve uma série de artigos onde clama por uma reforma geral da instrução pública, colocando o ensino normal como o fulcro de toda a questão. "Todo aperfeiçoamento da instrução - dizia ele - será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los. O que temos tido com o título de Escola Normal talvez tenha sido um sofrível estabelecimento de ensino secundário; mas Escola normal é que nunca foi; e duvidamos que o seja, conservada nas atuais condições."(15)

Publicista famoso, já consagrado na imprensa pela propaganda em prol do regime republicano e pelos artigos referentes à causa do ensino, Rangel Pestana possuía larga experiência docente em diversos estabelecimentos de São Paulo,

---

buição Norte-americana à Educação no Brasil. Rev. Bras. Est. Ped., 9 (25): 229-266, nov.-dez., 1946.

(15) Reforma Correlata. O Estado de S. Paulo, 10/1/1890, p. 1.

além de haver participado, quando deputado provincial, do estudo de projetos sobre reformas de ensino. Com tais predicados, foi o homem escolhido pelo Presidente Prudente de Morais para idealizar a reforma da instrução pública que o Estado estava necessitando. Assim, traça imediatamente um projeto onde consubstancia as principais idéias que já haviam inspirado um projeto - a cuja comissão organizadora pertencera - aprovado pela Assembléia Legislativa em 28/4/1886, mas vetado pelo governo provincial. Além do mais, faz a indicação do nome de Antônio Caetano de Campos, seu ex-colega no Colégio "Pestana", para o cargo de diretor da Escola Normal.

Caetano de Campos era médico, formado pela escola da Corte, dono de próspera clínica em São Paulo, a qual abandonara para aceitar o cargo de diretor da Escola Normal. Seu nome ficaria definitivamente ligado à história dessa instituição e de todo o ensino normal de São Paulo, mais do que era para se esperar da brevidade de sua atuação - menos de dois anos - e das pequenas alterações (vigentes apenas até o fim de 1892) que a reforma efetuada sob sua direção iria introduzir na Escola Normal. Era, entretanto, um entusiasta da causa da formação do magistério, como se pode observar dos poucos escritos que deixou, e o sucesso de sua gestão, como diretor, não mais se apagaria. Em 1930, ao comemorar-se o cinqüentenário da reabertura da Escola Normal, comentava o Editorial de O Estado de S. Paulo, referindo-se à dupla contribuição de Rangel Pestana para a primeira reforma do ensino em São Paulo: "Não lhe deu apenas o esboço do projeto, que depois se converteu em decreto oficial. Deu-lhe também o homem capaz de executá-lo, devotando-se com toda a alma a realizá-lo integralmente, e a implantar aqui um conceito sobre o valor da tarefa educativa que até aquela data não existia. Deu-lhe Caetano de Campos, professor de notável inteligência, de preparo sólido, e com a intuição exata das necessidades sociais novas que o mundo estava demandando".(16)

---

(16) Notas e Informações. O Estado de S. Paulo, 31/9/1930, p. 3.

Assim, não foi Caetano de Campos, mas Rangel Pestana o mentor intelectual da primeira reforma republicana do ensino normal.(17) Caetano de Campos foi apenas o executor da reforma, que aliás vigoraria somente até 1892, quando o ensino paulista seria objeto de uma reorganização geral, responsável pelas diretrizes que o caracterizariam, na esfera da escola primária e normal, durante quase toda a Primeira República. Fazemos questão de destacar esse aspecto por havermos encontrado, impropriamente, em inúmeros trabalhos, a denominação de "Reforma Caetano de Campos" àquela realizada em 1892, época em que o ilustre educador já havia falecido.

Na impossibilidade de realizar imediatamente a reforma total de todo o aparelho escolar, Prudente de Morais resolve fazê-la parceladamente, começando pela Escola Normal, pois, na sua opinião, "era urgente essa reforma; devia presidir a qualquer outra sobre a instrução pública, a que servirá de base como a pedra angular ao edifício".(18) Assim, em carta de 23/1/1890, dirigida a Rangel Pestana, então em Petrópolis, membro da Comissão encarregada de elaborar o projeto da Constituição Federal, dizia Prudente de Morais: "Como a realização da reforma ainda depende do tempo, combinei com o Dr. Campos destacar a parte relativa à Escola Normal e fazê-la o mais depressa possível. O Campos está tratando disso".(19)

A 12 de março de 1890, menos de quatro meses após a proclamação da República, o Dec. nº 27 reforma a Escola Nor

---

(17) O próprio Caetano de Campos, em carta dirigida a Rangel Pestana, a 20/3/1890, confessa não haver alterado o projeto original: "Como terá visto pela publicação do decreto, saiu ele, pode dizer-se, como você o concebeu. A redação mesma da maior parte dos artigos é a sua. Não haveria mal em tê-la alterado, e eu o teria feito em muitos pontos, se estivéssemos juntos. Na sua ausência, porém, quis o mais possível mostrar-lhe quanto acato sua opinião. Apud João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 191-192.

(18) Exposição Apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Morais Barros, ao passar-lhe a administração no dia 18 de outubro de 1890. S. Paulo, Tip. Vanorden & Comp., 1890, p. 40.

(19) Apud João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 191.

mal e transforma as escolas anexas em escolas-modelo, considerando, entre outras coisas, que "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" e que "a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se dedica, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático de seus alunos".(20)

Do ponto de vista estrutural, não foram grandes nem radicais as alterações introduzidas na Escola Normal por esse Decreto. Embora novas matérias fossem incluídas no plano de estudos, ampliando-se consideravelmente a parte propedêutica, a principal contribuição dessa reforma, e assim o concebia Caetano de Campos, foi a preocupação em torno das escolas-modelo e da prática de ensino que o aluno aí deveria realizar. Em artigo publicado no Jornal O Estado de S. Paulo, a 30/3/1890, expunha Caetano de Campos em que consistia, a seu ver, a reforma da Escola Normal: "A chave de toda evolução do ensino escolar, como o concebe o Decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. Toda erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças aprender como são elas manejadas e instruídas".(21)

A importância que se atribuiu às escolas-modelo advinha também do fato de representarem, para os reformadores, uma espécie de miniatura do que deveria ser o ensino primário do Estado. Nelas seria prudentemente testada a reforma que pretendiam estender, tão logo fosse possível, a todo o ensino público de nível primário. Concebidas dentro do espírito generoso de um ensino primário de longa duração, integral e graduado - que, aliás, já fora iniciado na Escola Americana - fo

---

(20) Considerandos do Dec. nº 27, de 12/3/1890.

(21) Caetano de Campos - Escola Normal. O Estado de S. Paulo, 30/3/1890, p. 1.

ram divididas em três graus de ensino, à semelhança do que se tentara fazer, ingloriamente porém, na última reforma da Monarquia.

Deviam ser regidas por "professores-diretores", sob a orientação dos quais os alunos do 3º ano da Escola Normal exerceriam a prática do magistério.(22) Foram contratadas, para a escola feminina, a Profª Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que fizera seus estudos nos Estados Unidos, e para a escola masculina a Profª Márcia P. Browne, ex-diretora de uma escola normal feminina em São Luís, Massachusetts, e professora na Escola Americana. Através dessas duas professoras de formação norte-americana - ambas indicadas por Horácio Lane, diretor da Escola Americana - foram introduzidas, nas escolas-modelo, as idéias de Pestalozzi, acerca dos processos intuitivos do ensino, ensino este que deveria ser adaptado ao desenvolvimento natural do aluno, "atendendo sempre à sua capacidade atual, à sua idade, à sua agudeza de espírito, e outras condições psicológicas...",(23) dizia Caetano de Campos em seu relatório de 1890. Ainda neste relatório expunha a aplicação dos processos intuitivos nas escolas-modelo e o sucesso que haviam alcançado. "É indispensável acostumar o aluno a refletir - argumentava Caetano de Campos - dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir, por seu próprio esforço, as verdades que lhe são necessárias."(24)

As "lições de coisas" foram incluídas no currículo do 1º e 2º graus das escolas-modelo,(25) e os aforismos de Pestalozzi passaram a corporificar as novas diretrizes educacionais de São Paulo.(26) Em 1892, na aula inaugural daque-

---

(22) Cf. Regulamento da Escola Normal de S. Paulo, de 14/6/1890, art. 119, § único.

(23) Relatório do Diretor da Escola Normal em 1890. In: João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 245.

(24) Idem, ibidem, p. 242.

(25) Cf. Dec. nº 27, de 12/3/1890, art. 21.

(26) Em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, a 30/3/1890, p. 1, Caetano de Campos defendia ardorosamente os novos procedimentos didáticos introduzidos na Escola-Modelo, buscando apoio nas palavras de Pestalozzi: "A

las escolas, foram distribuídos, aos presentes, impressos contendo os referidos aforismos, como que a indicar ao público as idéias que animavam a tarefa educativa nelas realizada.

Graças a essas escolas e posteriormente ao Jardim da Infância instalado em 1896, anexo à Escola Normal, São Paulo passou a representar, no último decênio do século passado, o mais importante foco de renovação escolar no Brasil.(27)

Apesar dos intentos inovadores da reforma, apenas foram instaladas as secções masculina e feminina da escola-modelo de 1º grau, permanecendo estéreis no documento legal as de 2º e 3º graus, da mesma forma que havia acontecido com as disposições semelhantes, relativas a todo o ensino primário, contidas no Regulamento de 22/8/1887. Substituído Prudente de Morais por Jorge Tibiriçá na Presidência da Província, Caetano de Campos instava com este último para que estabelecesse imediatamente as escolas-modelo de 2º e 3º graus, pois considerava que da experimentação aí realizada é que deveriam emergir os princípios norteadores capazes de dirigir a implantação da reforma do ensino em todo o Estado.(28) Fundadas tais escolas, elas constituir-se-iam, a seu entender, em verdadeiros laboratórios pedagógicos onde os professores seriam formados, para depois, de posse das necessárias habilitações, colocarem em prática a reforma; além do mais, serviriam de modelo padrão para a criação e funcionamento de todas as demais unidades a serem instaladas.

O pensamento de Caetano de Campos, tão bem explanado no relatório das atividades da Escola Normal, do ano de

---

atividade é uma lei da puerícia, diz Pestalozzi, acostumai as crianças a produzir, educai a mao. Cultivai as faculdades em sua ordem natural. Formai primeiro o espírito para instruí-lo depois - é outro dos seus aforismos. Cultivai primeiro os sentimentos e nunca ensineis a um menino o que ele pode descobrir por si mesmo. Desenvolvei a idéia, dai depois a expressão."

(27) Cf. Jorge Nagle - Introdução da Escola Nova no Brasil (Antecedentes). Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação, Araraquara, 1(2): 80-108, 1964, p. 91.

(28) Cf. Memória Apresentada em 1891 ao Dr. Jorge Tibiriçá, pelo Dr. A. Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal. In: Joao Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto, Op. cit.

1890, e na Memória apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá, Governador do Estado, em 1891, colocava no centro da reforma da instrução pública e anterior a ela no tempo, a formação de bons mestres, formação esta que deveria ser sobretudo prática, adquirida nas escolas de aplicação. Eis por que julgava que na criação destas escolas deveria repousar toda a reforma do ensino público. Sintetizando suas concepções, assim se exprimia o Diretor da Escola Normal: "Toda a discussão prévia do que deve ser a lei que reforme o ensino é ociosa e anacrônica sem a formação do professor. Entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou é insensato. Quem criou o navio atual foi a prática da navegação. Venha, pois, esta tão desejada reforma da instrução pública satisfazer a premente urgência de educar o povo. Ninguém a solicita mais ardentemente do que eu. Venha, sim, como um barco bem aparelhado, mas quando houver marinheiros capazes de evitar que ele sossobre."(29)

Quanto à organização do curso normal, não foram grandes, como dissemos, as alterações introduzidas. Ainda com três anos de duração, exigências para ingresso semelhantes àquelas já consagradas no último decênio da Monarquia,(30) algumas disciplinas novas foram acrescentadas ao plano de estudos do curso normal: Álgebra e Escrituração Mercantil, Biologia, Educação Cívica e Economia Política, Música, Educação física, sendo suprimidas Língua Francesa e Educação Religiosa, esta última banida do programa de todas as escolas públicas do Estado pelo Decreto nº 34, de 25/3/1890, graças ao triunfo das idéias liberais e à conseqüente separação entre o Estado e a Igreja.(31)

---

(29) Idem, ibidem, p. 266.

(30) "Para ser admitido à matrícula no 1º ano da Escola Normal, provará o pretendente perante o Diretor: 1º - ser maior de 15 anos de idade, se for mulher e de 17 anos, se for homem. 2º - ter sido aprovado em rudimentos de Português, Francês, Aritmética, Geografia e Caligrafia, em exames prestados na Escola Normal, nos liceus de instrução pública que se criarem no Estado, ou nos cursos superiores da República." Dec. nº 27, de 12/3/1890, art. 8º.

(31) Foi a seguinte a distribuição das matérias pelos anos do

Além dos exercícios práticos de ensino, incluídos apenas no 3º ano do curso, uma única disciplina era responsável pela formação pedagógica do professor: Organização e Direção das Escolas. As preocupações em torno da organização das escolas-modelo, concebidas que foram como "chave de toda a evolução do ensino escolar", e o importante papel que se lhes atribuiu no preparo prático dos professores, fornecedoras dos "moldes de ensino" a serem seguidos, parecem explicar a exclusão de Pedagogia ou Metodologia - disciplinas já tradicionalmente cultivadas no currículo da Escola Normal - ou, pelo menos, apenas a sua mudança de nomenclatura para "Organização e Direção das Escolas".

Elevava-se o número de cadeiras de oito para dez, às quais se somavam seis "aulas" de disciplinas como: Caligrafia, Desenho, Ginástica, Economia e Prendas Domésticas. A diferença entre as "cadeiras" e as "aulas" parecia basear-se no fato de serem as cadeiras preenchidas por concurso e as aulas atribuídas a professores contratados sob proposta do diretor da escola. De qualquer forma, o corpo docente da Escola Normal, composto de apenas oito professores, antes da reforma de 1890, passava a constituir-se de dezesseis elementos.

A reforma de 1890 vem abolir o sistema de co-educação instituído na Escola Normal a partir de 1880. A este respeito, é preciso ressaltar que tal sistema mais tivera como fundamento justificativas de ordem econômica do que qualquer consciência de seu significado ético-social, tendo recebido críticas acerbas por parte de diretores e professores da Escola Normal e do Inspetor Geral da Instrução Pública, que

---

curso introduzida pelo Dec. 27, de 12/3/1890: "1º ano - Português, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Exercícios Militares, Caligrafia e Desenho; 2º ano - Português, Álgebra e Escrituraçao Mercantil, Geometria, Física e Química, Ginástica, Música, Desenho; 3º ano - História do Brasil, Biologia, Educaçao Cívica e Economia Política, Organizaçao das Escolas e sua Direçao, Exercícios Práticos. No curso para o sexo feminino: no 1º ano acrescerá - Prendas e Exercícios Escolares, em substituiçao aos Militares; no 2º acrescerá - Economia Doméstica e Prendas, e será dispensado o estudo de Álgebra e Escrituraçao Mercantil." (Art. 6º e § único)

reiteradamente solicitaram sua modificação. A educação conjunta dos dois sexos, apenas iniciada no período imperial nos estabelecimentos de ensino primário, na Escola Normal e em algumas escolas secundárias particulares, não só seria revogada na primeira reforma republicana do ensino normal em São Paulo, como também se reservava ao elemento feminino uma formação diferente. Assim, o Decreto de 12 de março dispensava as mulheres do estudo da Álgebra e Escrituração Mercantil, e acrescia ao programa de estudos a elas dedicado, Economia Doméstica e prendas, possibilitando ainda uma redução dos programas destinados ao sexo feminino.(32)

Bem refletem tais disposições que a profissionalização feminina iniciada através das escolas normais e o movimento em favor da ilustração da mulher estavam longe de significar a conquista da identidade de formação para elementos dos dois sexos. Como demonstram alguns trabalhos já publicados,(33) as correntes filosóficas da época que mais avançaram nas concepções acerca da emancipação feminina, não chegaram a definir reivindicações de igualdade de educação para os dois sexos, limitando-se a postular para a mulher uma instrução genérica, compatível com suas condições intelectuais e orgânicas, de forma a prepará-la para o desempenho adequado de suas funções no lar e subtraí-la da posição de inferioridade que então ocupava. Nestas condições, também a Escola Normal responderia às idéias de seu tempo, prescrevendo, além da segregação de sexos, diversidade de planos de estudos para alunos e alunas. Entretanto, muito cedo, antes e acima de tudo por razões de ordem prática, a co-educação voltaria a vigorar na Escola Normal. A proporção cada vez mais reduzida de elementos do sexo masculino, em face da esmagadora maioria femi-

---

(32) Cf. Dec. nº 27, de 12/3/1890, art. 6º e art. 7º § único.

(33) Para uma rápida análise das posições do positivismo e do cientificismo liberal em face da educação da mulher, vejam-se: Heleieth I.B. Saffioti - A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade. São Paulo, Livraria Quatro Artes Editora, 1969, p. 221-225. Maria de Lourdes Mariotto Haidar - O Ensino Secundário no Império Brasileiro. Op. cit., p. 244-250. Roque Spencer Maciel de Barros - A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. Op. cit., p. 180-185.

nina, dificultaria, por óbvios motivos econômicos, a manutenção de classes separadas para cada sexo. Desta forma, embora persistisse na legislação o princípio da segregação sexual, a partir de 1899 as classes masculinas passariam a ser completadas com elementos do sexo feminino.

A importância que o reformador procurou imprimir à escola normal como instituição formadora do magistério transpira em alguns dispositivos do Decreto e Regulamento de 1890. Destinando-se a "dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária ao bom desempenho dos deveres do professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária",(34) a escola normal não aceitaria exames realizados em outros estabelecimentos de ensino, nem mesmo exames vagos substitutivos de seu curso regular. Uma única exceção abria-se para os professores em exercício, que poderiam, independentemente de freqüência, submeter-se a exames vagos para obtenção do diploma. Tal dispositivo permanece na legislação do ensino normal paulista até 1920, mas a ausência total de referências ou de dados a esse respeito nos leva a crer que os professores praticamente não se utilizaram dessa via para aquisição do título acadêmico. A elevação da qualidade do ensino normal, que se processou no início do período republicano, certamente se constituiu em obstáculo para a aprovação em exames vagos.

Não foi mais além a reforma de 1890, tendo-se reduzido às já citadas as alterações estruturais por ela introduzidas na Escola Normal. Visou sobretudo às escolas-modelo e, ainda assim, sua ação incidiu mais sobre os métodos de ensino, do que sobre a organização do aparelho escolar, uma vez que nem sequer foram instaladas as de 2º e 3º graus.

Morto prematuramente, em setembro de 1891, quando apenas iniciava sua atuação no ensino público, Caetano de Campos não teve suas idéias acerca das escolas-modelo concretizadas totalmente. A instalação preliminar, experimental das escolas de 2º e 3º graus, que deveriam, a seu entender, servir

---

(34) Regulamento da Escola Normal de São Paulo, de 14/6/1890, art. 1º. O grifo é nosso.

de molde para a organização posterior de todo o sistema de ensino, bem como de laboratórios para a formação de professores habilitados para a implantação da reforma, não se realizou. A obra da reforma seria imediata, sem que se aguardassem os resultados de uma experimentação anterior, e traria modificações significativas, provavelmente as mais significativas até então realizadas no ensino paulista.

A respeito das aludidas idéias de Caetano de Campos, Gabriel Prestes, membro da comissão de instrução da Câmara dos Deputados, ativo participante dos debates da reforma que viria a ser realizada em 1892, argumentava que aquele "esqueceu-se de que, desde 1881 até hoje, a Escola Normal não tem formado professores em número superior à media anual de 30, ou pouco mais; e que, portanto, o que primeiro cumpre é modificar desde já as condições em que se acham os professores e as escolas, de modo a atrair maior concorrência de boas vocações à Escola Normal, pois a continuarmos como até aqui, nem sessenta anos bastariam para formarmos todos os professores de que carece o Estado."(35)

Era a organização geral, imediata, de todo o ensino público do Estado que se solicitava, como complemento indispensável e inadiável às remodelações já iniciadas na Escola Normal.

Assim, o projeto de lei apresentado a 22 de setembro de 1891, pelo Deputado Artur Breves, teria um de seus substitutivos transformado na Lei nº 88, de 8/9/1892, que, com várias modificações posteriores, estabelece a organização sistemática de todo o aparelho escolar de nível primário e secundário, inclusive da Escola Normal. Esta reforma, realizada no governo de Bernardino de Campos e executada a princípio sob a direção de Cesário Mota na pasta do Interior, é a mais completa reforma a ser realmente posta em prática no Estado de São Paulo, pois, até então, as mudanças eram freqüentemente parciais e, inúmeras vezes, determinadas por artigos avulsos das

---

(35) Gabriel Prestes - A Reforma do Ensino Público (artigos publicados em O Estado de S. Paulo). São Paulo, Leroy King Bookwalter, Tip. King, 1892, p. 56.

Disposições Gerais da Lei do Orçamento.

Determina a Lei nº 88 a divisão do ensino primário em dois cursos - preliminar e complementar; a criação de "ginásios", estabelecimentos de ensino secundário ainda inexistentes no Estado; a instalação de um curso superior anexo à Escola Normal da Capital, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Posteriormente seriam criados os "grupos escolares" pela reunião de várias escolas isoladas. Aliás, já em 1893, a revisão da Lei nº 88, que se realizou pela Lei nº 169, de 7/9/1893, apresenta a idéia da organização desses estabelecimentos, ao dispor: "Nos lugares em que, em virtude da densidade de população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio para este fim construído no ponto em que for mais conveniente."(36) A denominação "grupo escolar" seria consignada no Regimento Interno das Escolas Públicas de 26/7/1894, que forneceu a primeira regulamentação desses estabelecimentos. Organizados nos moldes das escolas-modelo, com o ensino graduado e classes constituídas segundo o nível de adiantamento dos alunos, os grupos escolares significaram, indubitavelmente, considerável avanço em relação às escolas isoladas herdadas do Império, podendo ser incluídos entre as mais importantes contribuições das primeiras reformas educacionais republicanas.

Quanto à formação de professores, os legisladores de 1892 não se preocuparam apenas com o aspecto "qualitativo", mas também com o "quantitativo", entendendo que a mera reorganização do ensino normal, única coisa que havia sido feita até então, não era medida suficiente para produzir professores nas proporções necessárias à satisfação das demandas do ensino primário. Desta forma, dois dispositivos foram incluídos na lei, a fim de tornar possível a formação rápida de um professorado numeroso. O primeiro era relativo à criação de novas unidades - mais três além da já existente(37) - medida

---

(36) Lei nº 169, de 7/8/1893, art. 1º.

(37) Cf. Lei nº 88, de 8/9/1892, art. 23.

esta ainda não ensaiada em São Paulo e só executada no Brasil no Estado de Minas Gerais. Veremos depois como tal medida não lograria concretização e qual a solução substitutiva adotada. O segundo dispositivo dizia respeito a uma função acessória atribuída à escola complementar então criada, função esta que com o tempo seria ampliada, tornando-se a principal. Assim, fica determinado no art. 16 que "o curso completo das escolas complementares habilitará para o cargo de adjunto das escolas preliminares". O ensino complementar, concebido como parte componente da instrução primária integral, completa apresentava já ao nascer - graças ao mencionado dispositivo - o germe do futuro desvirtuamento de sua função específica.

Abrimos um parêntesis para explicar que, nessa época, o "adjunto" era apenas um auxiliar do professor, que deveria também substituí-lo em seus impedimentos. A lei em questão criou o lugar de adjunto para as escolas preliminares com mais de trinta alunos. Posteriormente, o termo "adjunto" passou a designar também o professor de grupo escolar, acabando por se restringir a esse significado. É provável que a origem dessa designação se encontre na própria organização inicial dos grupos escolares, criados através do agrupamento de escolas isoladas já existentes. Assim, os professores efetivos das escolas isoladas absorvidas pelos grupos escolares passavam a ser considerados "adjuntos do diretor"(38) e, como tal, exerciam funções docentes no respectivo estabelecimento. Daí, a nosso ver, a alteração do significado do mencionado termo.

Começa-se, com a atribuição da referida função acessória à escola complementar, a ensaiar a dualidade de cursos responsáveis pela formação do professorado primário, dualidade esta que atingiria sua culminância em 1911, quando se efetivou o estabelecimento de dois tipos de escolas normais: primárias e secundárias. As escolas complementares que, como o próprio nome indica, deveriam proporcionar um complemento natural à instrução prelininar, vinham de há muito sendo reclamadas, quer com o nome de escolas primárias superiores,

---

(38) Cf. Dec. nº 518, de 11/1/1898, art. 61.

quer com o de escolas de segundo grau, havendo mesmo a primeira lei que organizou o ensino em São Paulo (Lei nº 34, de 16/3/1846) - inspirando-se na reforma francesa do Ministro Guizot (Lei de 28/6/1833) - determinado sua criação, sem que contudo chegassem tais escolas a se concretizar durante o Império. Criadas agora, no início da República, elas passariam, devido à necessidade de pessoal docente para o ensino primário, a desempenhar um importante papel no mecanismo da formação de professores, como será demonstrado mais adiante.

A Lei de 1892 introduziu na Escola Normal um currículo distinto dos anteriores pelo seu cunho marcadamente enciclopédico, com larga participação dos estudos científicos e inclusão de línguas modernas, ao lado de disciplinas que já tradicionalmente compunham o plano de estudos de formação de professores. Representa tal currículo um esforço no sentido de elevar o nível e a qualidade do ensino normal, à semelhança e sob inspiração do que países mais desenvolvidos - como a França, Estados Unidos, Alemanha entre outros - já vinham realizando.(39) De resto, o amplo plano de estudos concebido para as escolas preliminares e sobretudo para as complementares(40) explicam o enriquecimento dos estudos de formação de seu magistério.

Apesar da ampliação do currículo do ensino normal, o curso continuava a ser de três anos, devendo abranger as seguintes disciplinas: Moral, Educação Cívica, Psicologia, Pedagogia e Direção de Escolas, Português, Francês, Inglês ou Alemão, História, Geografia, Matemáticas Elementares, compreendendo Elementos de Mecânica, Astronomia Elementar, Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia, Física, Química, História Natural, Agrimensura, Escrituração Mercantil, Economia Política, Economia Doméstica, Desenho, Caligrafia, Música, Exercícios Militares, Exercícios Ginásticos e Manuais, Geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo, História do Bra

---

(39) Veja-se, a respeito: Gabriel Prestes - A Reforma do Ensino Público. Op. cit., p. 69-70.

(40) Cf. Lei nº 88, de 8/9/1892, arts. 6 e 13.

sil, Trigonometria, Higiene. O ensino de Agrimensura, Economia Política e Exercícios Militares destinava-se exclusivamente aos elementos do sexo masculino, e o de Economia Doméstica, apenas às mulheres.(41)

Como se observa, é restabelecida a Língua Francesa, excluída na reforma de 1890, e introduzidas várias disciplinas totalmente novas no currículo da Escola Normal: Inglès, Alemão, Astronomia Elementar, Anatomia, Fisiologia, Higiene, Agrimensura e Psicologia, esta última incluída pela primeira vez, como disciplina especial, numa escola normal no Brasil, segundo temos conhecimento.(42) Elevou-se de dez para 18 o número de cadeiras, havendo duas com disciplinas de caráter profissional: a cadeira de Psicologia, Moral e Educação Cívica e a de Pedagogia e Direção de Escolas.(43) Entretanto, apenas um ano depois determinava-se a supressão da primeira cadeira e a incorporação de suas disciplinas à cadeira de Pedagogia.(44) Ainda por muitos anos a escola normal continuaria uma instituição de cultura geral, evidenciando a concepção de que para ensinar bastava o conhecimento do "conteúdo" a ser transmitido, acrescido de fórmulas empíricas de "como fazer", adquiridas nas escolas-modelo. Aliás, de acordo com a organização dada à Escola Normal pela reforma de 1892, a Pedagogia figurava apenas no 1º ano do curso e a Psicologia no primeiro e terceiro.

Se a reforma de 1892 pouca contribuição trouxe no sentido de caracterizar a escola normal como instituição profissional, ela destacou-se iniludivelmente pela amplitude do currículo destinado à formação de professores e pela ênfase

---

(41) Cf. Dec. 144-B, de 30/12/1892, art. 269 e § 1º.

(42) Por essa época, a Psicologia ainda não constava, como disciplina especial, do ensino normal da maioria dos países. Assinale-se, por exemplo, que dos inúmeros currículos de escolas normais apresentados por Rui Barbosa em seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, apenas naqueles pertencentes às escolas americanas, figurava a referida disciplina.

(43) Cf. Dec. 144-B, de 30/12/1892, art. 270.

(44) Cf. Lei nº 169, de 7/8/1893, art. 35.

dada às matérias científicas, bem se ajustando, neste aspecto, às idéias cientificistas da época. A valorização dos estudos científicos evidencia-se não apenas na composição curricular, mas em outros dispositivos da reforma. A este respeito cumpre notar o desdobramento das matemáticas e ciências naturais em diversas cadeiras independentes(45), a introdução de preparadores de Física e Química, a exigência de laboratórios de Química, gabinetes de Física, coleções de História Natural para a Escola Normal da Capital e para as demais que viessem a ser instaladas.

Além da larga ampliação do conteúdo de formação geral no currículo da Escola Normal, a reforma de 1892 vinha estabelecer a exigência de uma cultura enciclopédica também para o ingresso na referida instituição, devendo os exames de admissão versar sobre: Português, Francês, História e Geografia Geral, Noções de Cosmografia, Aritmética, Geometria, Noções de Álgebra e de Ciências Físicas, Químicas e Naturais e Desenho a Mão Livre.

Consoante a divisão das escolas primárias em dois cursos, preliminar e complementar, a lei estabeleceu também uma divisão correspondente na Escola Normal. Assim os alunos aprovados nas matérias do 2º ano teriam direito ao diploma de professor das escolas preliminares e os aprovados no 3º ano (46) estariam habilitados para a docência em escolas complementares.(47)

Sem dúvida, a intenção que presidiu à reforma foi

---

(45) Constituíam cadeiras distintas: Aritmética e Álgebra; Geometria e Trigonometria; Mecânica e Agrimensura; Astronomia Elementar; Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia; Física e Química; História natural.(Dec. 144-B, de 30/12/1893, art. 270)

(46) As matérias constantes apenas do programa do 3º ano, que, portanto, só seriam estudadas pelos alunos do curso complementar da Escola Normal, eram as seguintes: História Universal, Agrimensura, Escrituração Mercantil, Anatomia, Mecânica, Economia Política e Doméstica. Além dessas, algumas do 2º ano - Inglês, Alemão e Trigonometria - só seriam obrigatórias para os alunos do referido curso. Cf. Dec. 144-B, de 30/12/1892, art. 272 e § único.

(47) Lei nº 88, de 8/9/1892, arts. 28 e 29.

dotar o Estado de um aparelho escolar completo em seus diversos níveis, com professores especialmente preparados para cada um desses níveis. Entusiasmados com o advento do novo regime - de que São Paulo fora um dos principais centros de propaganda - e pelo progresso material que o Estado começava a apresentar e considerando, como tantas vezes mencionaram, que este progresso material não se coadunava com o estado da instrução pública, os reformadores idealizaram algumas metas ambiciosas que foram corporificadas na Lei de 1892. Na verdade, em vários aspectos a referida lei se mostrou pouco exeqüível e de reduzida consonância às limitações e possibilidades do momento, mais representando metas e ideais a serem atingidos do que normas possíveis de serem executadas. Alguns desses aspectos já foram mencionados, como a concepção de um ensino primário de longa duração (8 anos) compreendendo o preliminar e o complementar, e o estabelecimento de quatro escolas normais de igual padrão. Um outro importante detalhe que reflete as avançadas idealizações do legislador, refere-se à criação de uma Escola Normal Superior, com duas secções, uma literária e outra científica, escola esta que deveria responsabilizar-se pela formação de professores para as escolas normais primárias e para os ginásios então criados.(48) Nada foi feito no sentido da instalação dessa escola, como aliás já previra o Deputado Gabriel Prestes - que de 1893 a 1898 seria diretor da Escola Normal - durante a tramitação do projeto: "Se em vez disto, na Escola Normal se aperfeiçoasse o ensino aumentando o tempo convenientemente para quatro anos, o curso superior seria dispensável e não teríamos esta organização mais complicada e por isso menos adaptável às nossas dificuldades. O sucesso de um sistema de ensino depende principalmente de sua simplicidade porque só assim pode ter execução completa. E tenho quase certeza de que este projeto não será executado mas que será um passo para chegarmos ao resultado que desejamos no ensino".(49) Mas a idéia de um estabelecimento superior

---

(48) Lei nº 88, de 8/9/1892, arts. 23 e 31.

(49) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1892, p. 972.

para a formação do professorado estava lançada. Ela ressurgiria quase trinta anos depois, com os legisladores de 1920 e a sua malograda Faculdade de Educação e só se concretizaria, embora em moldes totalmente diferentes, com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.

Uma inovação introduzida pela reforma de 1892 vinha valorizar a realização e o aproveitamento do aluno na Escola Normal. Estamo-nos referindo à concessão feita aos diplomados pela referida escola de, independentemente de concurso, serem providos nas cadeiras que escolhessem, na ordem de sua classificação final obtida.(50) Os demais elementos só seriam providos por concurso de provas, desde que houvessem exercido o magistério por cinco anos e se tivessem submetido, perante Escola Normal do Estado, à prova teórica das matérias constitutivas de seu currículo e à prova prática que compreendia a regência de todas as classes da escola-modelo.(51) É evidente que tais exigências se encontravam acima das possibilidades da época, principalmente se pensarmos em termos de generalização das mesmas para provimento de todas as cadeiras de ensino público. Por isso a legislação vinha reconhecer a existência das chamadas escolas "intermédias" e "provisórias", ao lado das escolas preliminares.(52) Enquanto as preliminares eram regidas por professores titulados pela Escola Normal e submetidas a um plano de estudos de mais alto nível, as intermédias e provisórias limitavam-se a um curso mais rudimentar, sobretudo as últimas, e regidas, as primeiras por antigos professores aprovados em concurso (de acordo com os Regulamentos de 18/4/1869 e 22/8/1887) e as últimas por professores interinos examinados apenas perante os inspetores de distrito. As-

---

(50) Lei nº 88, de 8/9/1892, art. 27, § 1º. É importante ressaltar que a partir dessa lei, a nota final obtida no curso da Escola Normal passa a ser o principal instrumento (determinado por lei) para a classificação nos concursos para provimento das cadeiras de ensino primário. Parece, entretanto, que na realidade as influências político-partidárias exerceram papel muito mais decisivo.

(51) Cf. Lei nº 88, de 8/9/1892, art. 36, § único.

(52) Ibidem, art. 69 e Dec. 144-B de 30/12/1892, art. 49.

sim, o primeiro critério para classificação das escolas foi o nível de preparo de seu pessoal docente, o que revela a importância atribuída à qualificação do magistério. Tais escolas intermédias e provisórias foram concebidas para um período de transição, enquanto não se realizassem as pretensões acerca da qualificação de todos os professores por escolas normais. A este respeito, é preciso mencionar que os legisladores buscavam inspiração em Estados norte-americanos que já haviam adotado semelhante processo de transição, dividindo as escolas em "classificadas" e "não classificadas", conforme executassem ou não novos preceitos estabelecidos.(53)

Conquanto tivesse organizado o aparelho escolar do Estado em moldes muito mais amplos do que acontecera até então, a Lei de 1892 desde o início mostrou-se inexeqüível em vários dispositivos, tendo sofrido uma série de alterações que foram sucessivamente, em alguns aspectos, burilando-a, aperfeiçoando-a, suprindo algumas de suas deficiências, dentro das concepções inicialmente propostas e, em outros, mutilando-a, rompendo os planos iniciais, baixando as ambiciosas metas almejadas.

Vejamos as alterações pertinentes à Escola Normal, objeto de estudo do presente trabalho. Já em maio de 1893,ano em que se iniciou a execução da reforma, Gabriel Prestes vinha solicitar modificações na lei. Aliás, as idéias de Gabriel Prestes já haviam sido expostas por ocasião da tramitação da lei e consubstanciadas num projeto substitutivo apresentado em 1892 no Senado por Paulo Egídio. Ainda que tivesse obtido a aprovação final, tantas foram as emendas, que o substitutivo ficou essencialmente alterado, sobretudo na parte referente à organização da Escola Normal. No dizer de José Feliciano de Oliveira, "antes de entrar para a Escola Normal, ainda deputado, mas já influindo na Escola como seu futuro e 'futuroso' diretor, Gabriel Prestes tratou de melhorar a Lei nº 88, que seu malogrado substitutivo não conseguira aperfeiçoar

---

(53) Cf. Gabriel Prestes - A Reforma do Ensino Público. Op. cit., p. 35.

em 1892".(54)

O novo projeto apresentado por Gabriel Prestes transformou-se na Lei nº 169, de 7/8/1893, que alterou diversas disposições da lei aprovada no ano anterior. Uma das principais modificações estruturais realizadas na Escola Normal foi o prolongamento de seu curso para quatro anos. "... os fatos vieram demonstrar que eu tinha razão. - discorria Gabriel Prestes na Câmara dos Deputados - Em três anos de curso é absolutamente impossível estudar com proveito as vinte matérias de que se compõe o programa..."(55) Realmente, o alargamento do currículo da Escola Normal, dentro do mesmo prazo de duração do curso, proporcionava grande acúmulo de matérias, sobretudo nas séries iniciais; o primeiro ano, por exemplo, contava com doze disciplinas, sendo que algumas delas tinham uma única aula por semana.(56)

Além da extensão do curso normal para quatro anos, a Lei nº 169 vinha terminar com a divisão do curso em preliminar e complementar.(57) Essa divisão, executada apenas em 1893, logo provou sua inconveniência, uma vez que todos os alunos declararam preferir o curso preliminar, mais curto, de maiores facilidades e de resultados imediatos, pois nem mesmo estavam criadas as escolas complementares a cuja docência deveria conduzir o diploma do curso complementar da Escola Normal. Se persistisse tal divisão, era bem provável que, pelo menos durante algum tempo, o curso da Escola Normal se reduzisse, de fato, a apenas dois anos, permanecendo inoperantes sete professores, o que importava numa despesa inútil para o Estado de 3:500$000 mensais.(58)

Dessa forma, a partir de 1894, os cursos preliminar e complementar estavam novamente integrados num curso úni

---

(54) José Feliciano de Oliveira - O Ensino em São Paulo: algumas reminiscências. São Paulo, Tip. Siqueira, 1932, p.36

(55) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1893, p. 193

(56) Cf. ibidem, p. 193.

(57) Cf. Lei nº 169, de 7/8/1893, art. 15.

(58) Cf. Discurso de Gabriel Prestes. Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1893, p. 194.

co com duração de quatro anos. Apenas os alunos que já haviam feito sua opção pelo curso preliminar, teriam assegurados seus direitos de terminá-lo em três. Esse aumento dos anos de escolaridade destinados à habilitação profissional dos professores não só atenuava o acúmulo de disciplinas em cada série como contribuía para elevar, ainda que limitadamente, a posição que o curso normal ocupava dentro do sistema escolar, posição esta que permaneceria inalterada até 1917, quando se introduz o curso complementar como pré-requisito para o normal.

Outras alterações menos substanciais eram realizadas pela Lei nº 169: a cadeira de Alemão deveria ser substituída pela de Latim; a de Psicologia e Moral incorporada à cadeira de Pedagogia e Direção de Escolas; os exames para ingresso novamente limitados, eliminando-se as provas de Cosmografia e Noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais. Quase nada, entretanto, havia sido executado a esse respeito: a cadeira de Alemão (facultativa) não possuíra um único aluno em 1893; os enciclopédicos exames de ingresso previstos pela Lei de 1892 só se haviam realizado uma vez; a cadeira de Psicologia não chegara a iniciar suas atividades.

Com a integração das duas cadeiras - de Psicologia e de Pedagogia e Direção de Escolas - continuava a Escola Normal ainda com uma única cadeira responsável pela formação profissional do futuro professor. Seria preciso esperar até 1912 para se assistir ao desmembramento das matérias pedagógicas e vários outros anos para que o número de matérias de formação profissional fosse sensivelmente aumentado.

É interessante notar que embora a lei e o regulamento de 1893 conservassem a Psicologia como disciplina especial no currículo do curso normal (ainda que integrada à Cadeira de Pedagogia), o "Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal",(59) de 23/7/1894, não mais registra a men-

---

(59) A denominação "secundário", atribuída já pelo Dec. 144-B de 30/12/1892 ao curso normal propriamente dito, prende-se ao fato da existência da escola-modelo anexa (curso preliminar). Posteriormente seriam instalados na Escola Normal o curso complementar (1895) e o Jardim da Infância (1897).

cionada disciplina no plano de estudos da Escola Normal. O curso desta ainda era quase que apenas constituído de matérias de formação geral. Nos dois primeiros anos, nenhuma matéria de cunho profissional; no terceiro, a inclusão de "exercícios de ensino na escola-modelo" e no quarto, a continuação desses exercícios e a introdução da disciplina "Pedagogia e Direção de Escolas", absorvendo, toda a formação pedagógica, cerca de 19% do total do curso destinado ao sexo feminino e 16,5% do destinado ao masculino. Essa pequena diferença de carga horária prende-se ao fato de serem os elementos do sexo feminino dispensados do estudo de Agrimensura e Economia Política, disciplinas colocadas respectivamente no 3º e 4º anos. A prática docente não só antecedia os estudos teóricos de Pedagogia como se responsabilizava, praticamente, graças à marcante superioridade de sua carga horária, por toda a formação pedagógica do professor.(60)

x

x x

Sob a vigência da Lei de 1892, alterada em 1893, a Escola Normal passou por uma fase em que, se não contou, a princípio, com grande capacidade de absorção, pelo menos conseguiu progresso qualitativo, com razoável elevação do nível de seus estudos de formação geral. Não apenas a ampliação do conteúdo e da duração do curso nos levam a tal conclusão, mas também alguns depoimentos de pessoas da época. João Lourenço Rodrigues, formado em 1889 pelo antigo curso de três anos e que, em 1896, voltara para completar o 4º ano normal,(61) te-

---

(60) Cf. Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo, Dec. nº 247, de 23/7/1894, art. 4º. Segundo esse Regimento, era o seguinte o número de aulas semanais relativas à formação profissional:

	3º Ano				4º Ano			
	1º Sem.		2º Sem.		1º Sem.		2º Sem.	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Exercícios de ensino	5	6	3	4	6	9	12	12
Pedagogia	-	-	-	-	3	3	2	2

(61) Vários elementos já formados voltaram para completar o

ce as seguintes considerações: "Durante os meses desse ano que nos pareceu interminável, além das matérias do 4º ano, em número de seis, tivemos de estudar diversas outras, acrescidas nos anos inferiores. Nenhum de nós teve de estudar menos de dez matérias e de prestar, durante os dois semestres letivos, menos de vinte exames.(...) O nível do ensino na Escola Normal havia subido indiscutivelmente".(62) Também José Feliciano de Oliveira, formado pela Escola Normal em 1887 e professor desta instituição a partir de 1893, deixa entrever em suas reminiscências o que foi o nível dos estudos neste período: "Na difícil passagem da reforma de 1892 a 1893 só se formaram dezenove - dez professores e nove professoras, todos na maior parte distintos. Houve dezesseis reprovados. (...) Os brilhantes exames de 1895 e 1896 demonstram, em resultados práticos, tangíveis, o que era o ensino de nossas escolas. Queria ter agora vivo meu querido Mesquita, para dizer-nos o que viu, o que admirou então com seus filhos e suas filhas". (63)

Embora depoimentos como esses, prestados muitos anos mais tarde, possam estar marcados por um certo e natural saudosismo, julgamos que devem ser considerados porque apenas corroboram as informações fornecidas por documentos legais e oficiais. Aliás, essa elevação do nível do curso, graças à dilatação do mesmo para quatro anos e ao alargamento de seu plano de estudos, contribuiu, segundo opiniões da época, para a limitada freqüência que a escola veio a ter nos primeiros anos posteriores à reforma e, conseqüentemente, para a considerável penetração no magistério de elementos leigos, interi-

---

curso quando este foi ampliado para quatro anos, uma vez que o Regulamento de 27/11/1893 estabelecia que só os formados pelo curso completo poderiam exercer o magistério nas escolas complementares. Além do mais, o referido Regulamento possibilitava aos professores já em exercício a obtençao de seus ordenados durante o tempo de estudos.

(62) João Lourenço Rodrigues - Um Retrospecto. Op. cit., p. 383.

(63) José Feliciano de Oliveira - O Ensino em São Paulo. Op. cit., p. 12 e 44.

namente providos em escolas "provisórias". No relatório do Secretário do Interior, de 31/3/1898, encontramos as seguintes considerações: "Esta organização, dominada pela influência, então geralmente em voga, dos programas enciclopédicos, revela da parte do nosso legislador o intuito patriótico de fundar em São Paulo um estabelecimento de ensino modelo, sem rival no país, e a par mesmo dos melhores da Europa e da América do Norte. Parece-nos, entretanto, que a inspiração generosa foi muito além das condições do nosso meio; e dessa acentuada desproporção entre o ideal e a realidade sobre que ele tinha de atuar, proveio certo cunho de esterilidade que tem afetado a escola. Ela não tem podido preparar professores, não tem quase fornecido mestres, não obstante os esforços das hábeis direções que tem tido".(64) Na verdade, não foram poucos os que, enaltecendo e justificando os elevados propósitos do legislador ao traçar a organização da Escola Normal, responsabilizaram o alto padrão da mesma pelo reduzido número de professores por ela habilitados, nos primeiros anos que se sucederam à reforma de 1892.

Verifique-se, por exemplo, que o número de diplomados pela Escola Normal caiu de 115 em 1889, para 57 em 1890, 41 em 1891, 32 em 1892, 19 em 1893, 35 em 1894, 24 em 1895, 9 em 1896, 27 em 1897. (vide quadro VI no final deste capítulo) Cresciam, entretanto, as necessidades da rede de ensino primário. O Estado atingia, em 1893, com a criação de novas unidades, 1398 escolas públicas, sendo 817 para o sexo masculino, 489 para o feminino e 92 mistas; destas estavam vagas 420 das primeiras, 167 das segundas e 60 das mistas, o que dava o total de 751 escolas providas para 647 vagas. Das providas, estavam classificadas como preliminares apenas 371, o que significa que este era o número de professores em exercício titulados pela Escola Nornal.(65) Em 1894, das 1430 cadeiras cria-

---

(64) Relatório apresentado ao Sr. Dr. Vice-Presidente do Estado pelo Dr. Joao Batista de Melo Peixoto, Secretário de Estado Interino dos Negócios do Interior, em 31/3/1898. S. Paulo, Tip. do "Diário Oficial", 1898, p. 42.

(65) Cf. Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo: 1893, p. 7. Anexo ao Relatório apre

das, apenas 835 estavam providas, sendo 365 preliminares, 410 intermédias e 60 provisórias.(66) Dois anos depois, as cadeiras elevavam-se a 2246, das quais apenas 1013 providas, ou seja, 362 preliminares, 400 intermédias e 251 provisórias.(67) E, em 1897, havia 2397 escolas criadas para 1335 providas,sendo apenas 320 as preliminares, 371 as intermédias e 644 as provisórias.(68)

Como se depreende desses dados, não só era restrito como decrescia o número de professores titulados no corpo docente das escolas primárias, ao mesmo tempo que aumentava, rápida e sensivelmente, a classe dos professores "provisórios", que seriam provisórios apenas na expressão da palavra, se o ritmo de qualificação dos docentes continuasse o mesmo. Além do mais, permanecia considerável a desproporção entre o número de cadeiras criadas e as existentes de fato. É evidente que fatores outros, como os de ordem econômica e financeira e a localização de escolas em regiões do interior de baixa densidade de população, afastadas e de difícil acesso, eram também responsáveis pelo elevado número de cadeiras vagas, mas a deficiência numérica de pessoal habilitado era circunstância agravante, mencionada constantemente nos relatórios da Secretaria do Interior e nas mensagens dos Presidentes do Estado ao Congresso. Referindo-se às escolas vagas no ano de 1894 - então em número de 595 - expunha o Secretário do Interior:

---

sentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de São Paulo pelo Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 28 de março de 1894. S. Paulo, Tip. a Vapor de Vanorden & Comp., 1894.

(66) Cf. Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo pelo Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 31/3/1895. S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1895, p. 28.

(67) Cf. Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo, em 15/3/1897, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior Antonio Dino da Costa Bueno. S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1897, p. 56.

(68) Cf. Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Vice-Presidente do Estado pelo Dr. Joao Batista de Melo Peixoto, Secretário de Estado Interino dos Negócios do Interior, em 31/3/1898. Op. cit., p. 28.

"Todas estas vagas têm entrado em concurso, bem como as provisórias, havendo destas mais de oitenta que ainda não foram preenchidas".(69) Em mensagem de 7/4/1896, ressaltava Bernardino de Campos o "enorme desequilíbrio entre o escasso número de professores habilitados e o das cadeiras existentes", concluindo que "a escola normal não tem podido fornecer o pessoal necessário".(70) No ano seguinte, Campos Sales, comentando o elevado número de cadeiras vagas em 1896 (mais da metade do total, como se pode verificar nos dados já citados), dizia: "Este fato é devido unicamente à falta de professores preparados na conformidade das exigências do regime estabelecido..."(71)

A única escola normal existente, com a estrutura que possuía, não estava à altura de responder aos reclamos de uma formação rápida e numerosa de pessoal docente. O próprio Congresso, compreendendo a necessidade de outros estabelecimentos da mesma natureza no interior do Estado, já determinara, como foi mencionado, a criação de mais três escolas normais em cidades do interior que o Governo designasse. Entretanto, as condições da época criavam embaraços à execução do pensamento do legislador de 1892; o estabelecimento de novas escolas normais, nos moldes da existente, dificilmente poderia concretizar-se de imediato, entre outros motivos por ser realização custosa para os cofres públicos, uma vez que em cada uma delas era preciso prover dezessete "cadeiras" e contratar professores para cinco "aulas" (disciplinas não integradas em cadeiras), (72) além, evidentemente,

---

(69) Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de São Paulo pelo Sr. Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 31/3/1895. São Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1895, p. 28.

(70) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo a 7/4/1896, por Bernardino de Campos, Presidente do Estado. In: Mensagens Apresentadas ao Congresso Legislativo de São Paulo pelos Presidentes e Vice-Presidentes em Exercício desde a Proclamação da República até o ano de 1916. São Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1916, p. 65.

(71) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo a 7/4/1897, por Campos Sales, Presidente do Estado. In: ibidem, p. 99.

(72) Cf. Dec. nº 218, de 27/11/1893, art. 266 e § 1º.

das despesas com o pessoal administrativo e com a instalação. Urgia, pois, encontrar outros meios capazes de elevar quantitativamente a escassa produção de docentes, em face das necessidades do ensino primário em expansão. Aliás, um desses meios já fora sugerido pela Lei nº 88 de 1892, que criara a escola complementar, adicionando à sua função específica, de completar o ensino ministrado na escola preliminar, a de preparar adjuntos para essa mesma escola. Inspirando-se nessa disposição, que atribuía às escolas complementares um pequeno papel, embora acessório, no sistema de formação do magistério, o Congresso encontraria meio mais simples e sobretudo mais econômico, de fornecer o pessoal docente para as escolas preliminares. A solução adotada consistiu na ampliação desse papel, ou seja, na concessão às escolas complementares da faculdade de formar professores preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino realizada nas escolas-modelo. Era o que determinava a Lei nº 374, de 3 de setembro de 1895, em seu artigo 1º, § 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". (o grifo é nosso)

O dilema entre "qualidade" do ensino normal então existente, versus "quantidade" de professores que se precisava formar, e rapidamente, só se resolveu na estratificação do sistema de formação do magistério: mantinha-se o padrão da escola existente e estabeleciam-se outras de categoria inferior, porém de maior exequibilidade. Inicia-se, então, a existência de uma dualidade de cursos paralelos que partilhavam entre si a tarefa de preparação de professores para as escolas primárias; um deles destinado especificamente a isso, embora de conteúdo de reduzida feição profissional, como já tivemos oportunidade de observar; o outro, de conteúdo exclusivamente cultural, em decorrência de sua teórica função precípua. Seria, entretanto, sobretudo essa característica de instituição coadjuvante da Escola Normal, a determinante da expansão e procura dos cursos complementares.

Também os alunos formados pelo Ginásio do Estado

(em 1895 existia apenas um, instalado na Capital) foram chamados a colaborar no desempenho da atividade docente em escolas primárias. Mediante um ano de prática de ensino em qualquer escola-modelo,(73) eles obteriam o direito ao exercício do magistério tanto nas escolas preliminares, como nas complementares, devendo, apenas neste último caso, prestar exames das matérias do curso normal não incluídas no currículo do ginásio.(74)

Faltam-nos dados para avaliar quantitativamente a participação dos ginásios oficiais na produção de professores primários. De qualquer forma, ela deve ter sido insignificante perto da contribuição das escolas complementares, uma vez que até 1907 contávamos com apenas dois estabelecimentos daquela natureza, um na Capital e outro em Campinas, sendo neste ano instalado um terceiro em Ribeirão Preto. Além do mais, aos egressos dos ginásios, sem dúvida provenientes de uma elite econômica, abriam-se perspectivas mais amplas, em face das escolas superiores, que não apenas o magistério em escolas primárias.

Quanto aos cursos complementares, eles constituíram praticamente o principal processo de qualificação de docentes que possuiríamos até 1911 - quando então seriam transformados em escolas normais primárias - permanecendo a Escola Normal como uma instituição à parte, de categoria superior, mas de limitada contribuição para o magistério primário propriamente dito, uma vez que, além de pequeno o número de seus egressos, (vide quadro VI no final deste capítulo) parte de-

---

(73) Além da Escola Modelo Anexa à Normal, outras foram instaladas, com a mesma organização e segundo o mesmo espírito de renovação do ensino, existindo em 1895 cinco escolas dessa natureza, quatro na Capital e uma no interior: Escola-Modelo "Caetano de Campos" (anexa à Normal), Escola-Modelo "do Carmo" (1894), Escola-Modelo "Prudente de Morais" (1895), Escola-Modelo "Maria José" (1896), Escola-Modelo de Itapetininga (1895). Posteriormente, pela Lei nº 930, de 13/8/1904, todas as escolas-modelo, com a única exceção da anexa à Normal, foram equiparadas aos grupos escolares, passando a receber esta denominação.

(74) Cf. Lei nº 374, de 3/9/1895, art. 2º, § 3º e art. 3º, § único.

les se dirigia para os cargos administrativos do ensino, ou para o magistério em outros níveis. Assim, tais cursos funcionaram entre nós, desde a sua instalação, como verdadeiras escolas normais primárias. De fato, quando lhes foi outorgada a faculdade de formar professores preliminares, eles nem mesmo haviam sido instalados, com a única exceção do anexo à Escola Normal, que o fora naquele mesmo ano (1895).(75)

O curso complementar nunca chegou, portanto, a desempenhar entre nós a função para a qual fundamentalmente foi criado pelo legislador de 1892: de, paralelamente ao ensino secundário, oferecer um prolongamento, uma complementação à instrução primária, sobretudo para aqueles que fossem ter seu período de escolarização concluído,(76) função esta tão bem desempenhada pelas escolas primárias superiores dos países europeus (as "écoles primaires supérieures" francesas, as"bürgerschulen" ou "mittelschulen" da Alemanha, as "higher elementary schools" inglesas) que provavelmente serviram de inspiração ao referido curso complementar. Nem tampouco se vinculou a qualquer forma de ensino técnico, como aconteceu com seu correspondente europeu (curso primário superior) e como foi originalmente consignado em nossa legislação: "Anexo às escolas complementares poderão funcionar estabelecimentos ou cursos profissionais ou industriais criados pelas municipalidades."(77) Isto não chegou a acontecer devido ao desvirtuamento imediato de seus objetivos principais.

---

(75) O curso complementar anexo à Escola Normal foi criado pelo Dec. nº 275, de 31/12/1894.

(76) Encontramos em alguns documentos da época a idéia de que o curso complementar constituía o elo de ligação entre o preliminar e o secundário, de modo a existir no sistema escolar três níveis contínuos e sucessivos, idéia essa também sugerida pelo projeto original da Lei nº 88, ao dividir o ensino em três graus: 1º, 2º e 3º, ao invés de preliminar, complementar e secundário, como ficou finalmente determinado. Entretanto, tal como se encontra organizado na referido lei, o curso complementar não apresenta quaisquer vinculações com o secundário, constituindo tão somente um coroamento da instrução preliminar. Para o ingresso no ginásio bastava a idade mínima de apenas 10 anos e a aprovação nas matérias do curso preliminar. (Dec. nº 144-B, de 30/12/1892, art. 253).

(77) Dec. nº 144-B, de 30/12/1892, art. 215, § único.

Nos países europeus, a existência de um ensino primário superior, paralelo ao secundário, constituindo assim um sistema de estrutura bifurcada desde o nível elementar, significou sobretudo o reflexo no sistema escolar da estratificação de classes existente na sociedade: estudos primários para as classes populares e secundários para uma elite. De resto, respondia às necessidades - advindas do rápido progresso do comércio e da indústria - de um prolongamento da instrução elementar para as classes que não podiam arcar com as despesas de um ensino secundário de tipo clássico e de longa duração, cujo objetivo último era conduzir aos cursos superiores. No Brasil, entretanto, e especificamente em São Paulo, objeto de análise do presente trabalho, isto não chegou a acontecer pois não havia condições econômicas que possibilitassem um prolongamento dos estudos primários por oito anos - quatro preliminares(78) e quatro complementares - estando os esforços do poder público estadual concentrados na área da instrução preliminar; além do mais, parece-nos artificial, forçada mesmo, a introdução do ensino complementar como parte integrante do primário numa época em que praticamente tudo que aquele poder oferecia em matéria de instrução pública era um reduzido ensino elementar, herdado da monarquia (o qual só atingia parcela da população), ministrado conjuntamente para alunos de diferentes idades e de diferentes graus de adiantamento, sem seriação alguma. Mesmo no Distrito Federal, as seis escolas primárias de segundo grau que chegaram a existir foram extintas em 1897. Dados sobre a instrução no Brasil, referentes a 1907, indicam que nessa data o tipo mais comum de escola primária era o de classe única, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento, sob os cuidados de um só professor.(79)

---

(78) Cumpre notar que o curso preliminar das escolas-modelo e também de alguns grupos escolares, chegou a ser organizado em cinco anos de duração. (Cf. Dec. 397, de 9/10/1896, art. 172) Apenas em 1904, a Lei nº 930, de 13/8, fixou precisamente a duração do referido curso em quatro anos.

(79) Cf. Diretoria Geral da Estatística - Estatística da Instrução. Op. cit.

Nestas condições, o ensino complementar, como tal, nascia morto, fruto do entusiasmo dos primeiros republicanos que idealizaram, inicialmente, um sistema de estrutura incompatível com as condições objetivas e as necessidades da época. Frustravam-se assim as pretensões de expandí-lo em proporções significativas, ou seja, de uma escola complementar para cada dez preliminares, como foi estatuído na Lei nº 88, de 1892; se logrou a sua concretização, embora num número reduzido de unidades, foi, julgamos, unicamente em decorrência do caráter de escola normal primária que lhe foi atribuído. Temos, então, que toda história do ensino complementar em São Paulo se encontra essencialmente ligada à história do ensino normal, pois, durante os poucos anos em que aquele ensino teve existência autônoma, ou seja, em que deixou de titular professores primários - de 1917 a 1933, quando então foi extinto - ainda continuava a se realizar em função da escola normal, servindo de preparo, de pré-requisito, de via de acesso a esta última.

Com a atribuição de caráter profissional às escolas complementares passava-se a cogitar efetivamente da instalação de algumas unidades no interior do Estado, com o que se visava ampliar o sistema de formação de docentes e dilatar a esfera de sua ação, ainda limitada praticamente à região da Capital, graças à única escola normal aí localizada. Abandonavam-se as pretensões do legislador de 1892 relativas não apenas à criação de mais três escolas normais, como também à expansão dos cursos complementares com o objetivo de integralizar o ensino primário. O certo, porém, é que à solução de emergência representada pela medida em apreço deveu o Estado de São Paulo a descentralização de suas fontes produtoras de docentes e a considerável substituição do professorado leigo por outro qualificado, se não nos níveis ideais, pelo menos naqueles mais compatíveis com as condições da época.

Prevalecendo sempre a mesma concepção acerca do modelo padrão a ser representado pela Escola Normal da Capital, a primeira escola complementar foi instalada em 1895 junto a essa instituição, com o objetivo de servir de paradigma para as demais, bem como de escola de aplicação para os normalistas, uma vez que a eles caberia, fundamentalmente, o exer-

cício da atividade docente nos cursos complementares. A seguir, instalaram-se três em 1897: uma anexa à Escola-Modelo "Prudente de Morais", na Capital e duas no interior, em Itapetininga e Piracicaba; em 1903, mais duas: a de Campinas e a de Guaratinguetá, esta última pela transferência gradativa, ano por ano, da aludida escola Complementar "Prudente de Morais" que foi reinstalada na nova sede em Guaratinguetá. Desta forma, de 1903 a 1911 o Estado contava com cinco escolas complementares e uma normal.

Mas vejamos a trajetória que seguiu o curso complementar com as novas funções que lhe foram atribuídas e que, a bem da verdade, justificavam-se plenamente ante as exigências e necessidades mais imediatas da época.

Dentro do ambicioso espírito de um ensino de elevado padrão, concebido pelos legisladores de 1892, o curso complementar fora organizado com quatro anos de duração, o mesmo currículo enciclopédico da Escola Normal, exceto a formação pedagógica,(80) com as diferentes disciplinas distribuídas por treze cadeiras e três "aulas", o que importava em dizer: treze professores providos por concurso e mais três mestres contratados. Já no ano seguinte, quando Gabriel Prestes propunha medidas que viessem alterar alguns aspectos da Lei nº 88, referia-se à impossibilidade de disseminar as escolas complementares com a estrutura que apresentavam e sobretudo com a quantidade de pessoal docente que essa estrutura exigia. "Ora, com este pessoal - argumentava Gabriel Prestes -

---

(80) Eram as seguintes as disciplinas componentes do currículo do curso complementar, segundo a Lei nº 88, de 8/9/1892, art. 13: Moral e Educação Cívica; Português; Francês; Noções de História, Geografia Universal, História e Geografia do Brasil; Aritmética Elementar e Elementos de Álgebra até equações do 2º grau inclusive; Geometria Plana e no Espaço; Noções de Trigonometria e de Mecânica, visando suas aplicações às máquinas mais simples; Astronomia Elementar; Agrimensura; Noções de Física e Química Experimental e História Natural, especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e à agricultura; Noções de Higiene; Escrituração Mercantil; noções de Economia Política, para os homens; Economia Doméstica para as mulheres; Desenho à mão livre, topográfico e geométrico; Caligrafia; exercícios militares, ginásticos e manuais, apropriados à idade e ao sexo.

as escolas complementares tornar-se-iam absolutamente inexeqüíveis, porque cada uma delas daria uma despesa anual de 86:200$000. (...) Na minha opinião, seria de bom aviso que fizéssemos uma organização mais modesta, conservando as escolas complementares o seu caráter de escolas primárias superiores e que, em compensação, pudéssemos espalhá-las ampla e largamente pelo Estado."(81)

Aprovado o projeto apresentado por Gabriel Prestes, a "organização mais modesta" consistia apenas na redistribuição das mesmas disciplinas por seis cadeiras, ao invés das treze anteriores.(82) Aliás, o referido deputado, diretor da Escola Normal de 1893 a 1898, era adepto do positivismo, perfilhando os ideais do ensino enciclopédico. Nos artigos que publicou no jornal O Estado de S. Paulo, por ocasião da tramitação da Lei nº 88, utilizava-se das palavras de Rui Barbosa para defender esse ensino no curso complementar: "O princípio positivo que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la como base comum à educação da inteligência humana, é incomparavelmente mais exeqüível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós; (...) só os incapazes, pelos hábitos de sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas - acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo - têm razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar e classificar de pretensioso este programa."(83)

E foi esse mesmo currículo enciclopédico que compôs o plano de estudos das escolas complementares quando, em 1895, lhes foi concedida a faculdade de formar professores preliminares. Mss, já então, as pretensões eram substancialmente reduzidas, uma vez que não mais deveriam ser os profes-

---

(81) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1893, p. 188.

(82) Cf. Lei nº 169, de 7/8/1893, art. 9º.

(83) Gabriel Prestes - A Reforma do Ensino Público. Op. cit., p. 48.

sores especializados por matérias ou grupos de matérias, mas polivalentes, à maneira da escola preliminar, responsabilizando-se por todas as matérias ensinadas em cada ano do curso. Era o que estatuía a Lei nº 374, de 3/9/1895: "O ensino das matérias do curso das escolas complementares, dividido em quatro anos, fica confiado a quatro professores, um para cada ano". Assim, baixavam as pretensões iniciais dos primeiros legisladores republicanos: concretizar-se-ia a escola complementar, mas com uma estrutura bem mais modesta do que a idealizada por eles e com o caráter de uma escola profissional, de utilidade imediata.

Com ser-lhe atribuído por lei tal caráter, não sofreu, entretanto, a escola complementar qualquer remodelação destinada a adaptá-la às novas funções a serem desempenhadas, nem ganhou o seu currículo uma única matária de formação profissional, devendo o preparo pedagógico do futuro professor ser realizado unica e exclusivamente por meio do estágio de um ano realizado nas escolas-modelo. Mais uma vez ficava evidenciado o descaso e o desinteresse de que era alvo a formação pedagógica de cunho teórico, apesar das preocupações da época por procedimentos didáticos mais adequados à natureza e ao desenvolvimento do aluno(84) e dos esforços realizados para a organização da escola-modelo anexa à Normal, segundo uma nova concepção de ensino.

Quanto ao estágio nas escolas-modelo, o Regimento das Escolas Complementares, expedido em 1896, vinha estabelecer que ele poderia ser concomitante à realização dos anos finais do curso complementar nos lugares onde este fosse anexo a uma escola normal, caso em que o estágio teria a duração não de um, mas de dois anos. Os alunos das escolas complemen-

---

(84) Praticamente todos os documentos legais da época, relativos à organização do ensino primário, traziam instruções categóricas sobre a aplicação do método intuitivo. A Lei nº 88, de 8/9/1892, por exemplo, determinava em seu art. 6, § único: "No regulamento que fôr expedido para execução desta lei, serao minuciosamente especificadas em programas as matérias que constituem o ensino e sua distribuição, conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos, observando-se com rigor os princípios do método intuitivo." (o grifo é nosso)

tares independentes das normais ficavam sujeitos a um ano de estágio, posterior à conclusão do curso, em qualquer das escolas-modelo.(85) Alguns anos depois generalizam-se as disposições sobre o estágio para todas as escolas complementares, independente de estarem ou não anexadas a escolas normais: ele seria de dois anos, se realizado simultaneamente com o curso complementar, quando então se localizaria, obrigatoriamente, no 3º e 4º anos, e para os alunos já habilitados por escolas complementares, teria apenas um ano de duração; no caso de as escolas complementares funcionarem em localidades onde não existissem escolas-modelo, o estágio de prática docente seria realizado em grupos escolares designados pelo Governo.(86) Caem, entretanto, mais ainda as exigências quando em 1902 uma lei reduz a duração do estágio para seis meses apenas, após a conclusão do curso complementar(87) e quando, em 1910, o Decreto que regulamentou a referido lei vem alterá-la (do que há vários exemplos em nossa legislação), determinando a distribuição do estágio pelos vários anos do curso complementar: dois meses no primeiro ano, dois no segundo e um mês no terceiro e quarto anos.(88)

Novamente se assinala, como estamos observando, um retrocesso na execução dos planos inicialmente traçados: se a princípio o aluno necessitava de cinco anos para se tornar professor complementarista (quatro anos de curso mais um de estágio), depois apenas quatro seriam suficientes,com dois anos de estágio concomitante, culminando finalmente na redução do estágio para o limitado período de seis meses e na sua distribuição pelos anos do curso complementar, quando então muitos dos alunos não haviam sequer saído da infância, podendo ter apenas 11 ou 12 anos.

Com todas as características de escola primária superior, mais ainda acentuadas em decorrência da organização

---

(85) Cf. Dec. nº 400, de 6/11/1896 - Regimento Interno das Escolas Complementares, arts. 94 e 96.

(86) Cf. Dec. nº 739, de 16/2/1900, arts. 1º e 3º, §§ 1º e 2º.

(87) Cf. Lei nº 861, de 12/12/1902, art. 2º e § único.

(88) Cf. Dec. nº 1846, de 19/3/1910, art. 6º.

estabelecida pela Lei de 1895, a escola complementar desempenhou, entretanto, funções de escola normal, embora de categoria consideravelmente inferior à da escola normal propriamente dita. Recebendo alunos apenas portadores do certificado de conclusão do curso preliminar, independentemente de exames de admissão, ou submetendo-os a uma argüição oral na ausência daquele certificado,(89) dotada de um único professor para todas as disciplinas de cada série, desprovida de feição profissional, pela natureza de seu currículo, e aceitando, para o fornecimento do diploma de professor, um rápido treinamento prático sem qualquer base teórica, tal tipo de escola estava muito aquém dos níveis idealizados para a formação de professores e só concretizados na única Escola Normal da Capital.

De acordo com as normas estabelecidas pela Lei nº 374 de 1895, o curso complementar funcionou até 1911. Nenhuma alteração sofreu sua estrutura, continuando o preparo dos professores a se realizar pelo mesmo processo, salvo as citadas modificações relativas ao estágio, que, de resto, não significaram progresso algum, pelo contrário, reduziram ainda mais o já limitado treinamento prático dispensado ao futuro professor.

As únicas mudanças introduzidas não diziam respeito à organização interna do curso, mas à sua articulação com a escola normal. Aliás, é interessante notar que apesar de desempenharem funções quase idênticas, o curso complementar e o normal não se articularam a princípio, constituindo estruturas paralelas e completamente fechadas dentro do sistema, sem possibilidade de aproveitamento de estudos na passagem do primeiro para o segundo. Em 1902 dá-se um passo no sentido dessa articulação, permitindo-se aos egressos das escolas complementares a matrícula no segundo ano da Escola Normal(90) e, em 1906, no terceiro.(91)

Aproximam-se com isso a Escola Normal e as complementares, prenunciando talvez a próxima eliminação destas, ou

---

(89) Cf. Dec. nº 400, de 6/11/1896, art. 6º e § único.
(90) Cf. Dec. 1015, de 19/3/1902, art. 35.
(91) Cf. Lei nº 1051, de 28/12/1906, art. 1º.

melhor, a sua transformação em escolas normais, embora de tipo diverso da existente.

A esse respeito é importante observar que já a partir dos últimos anos do século passado surgem proposições advogando a aliminação da excessiva disparidade de nível entre a Escola Normal e as complementares. Na verdade, embora estivessem respondendo a uma exigência imperiosa da época - a necessidade de professores para a rede de ensino primário - as escolas complementares, desde a sua instalação, foram alvo de críticas acerbas que visavam, sobretudo, à simplicidade de sua organização ante o padrão da Escola Normal existente. Essas críticas ressaltavam o fato de haver a escola complementar mantido sua feição de escola preliminar, com um único professor responsabilizando-se pelo ensino de todas as matérias de cada série, malgrado ter-se transformado numa instituição de objetivos profissionais.

Muitas das referidas críticas mal dissimulavam o desagrado em face da existência de duas instituições de padrões diferentes, concedendo praticamente as mesmas regalias. Em confronto com a Escola Normal da Capital, única representante do ensino de mais alto nível de formação de professores, as escolas complementares com objetivo profissional significavam, iniludivelmente, uma instituição não muito desejável, um expediente, uma medida de emergência determinada por circunstâncias do momento e assim fadadas a desaparecer. Em seu relatório do ano de 1904, o Inspetor Geral da Instrução Pública Mário Bulcão, embora reconhecendo os motivos que levaram o legislador de 1895 a romper o plano inicial de "integralização" do ensino, assim se manifestava a tal respeito: "Se as escolas complementares deviam apenas representar o papel de intermediárias no desenvolvimento dos programas do curso preliminar e do normal, como é que, sem alteração do ensino integral, se dava aos diplomados por aquelas escolas os direitos de professores preliminares, privilégio que deveria ser exclusivo dos diplomados pela Escola Normal? (...) As regalias concedidas aos alunos da escola complementar nos fazem hoje cair no extremo oposto, isto é, a superabundância de diplomados.(...) Não me parece natural acreditar na verdade desse ensino feito

por um só professor em cada ano do curso, como me parece quase uma utopia julgar um professor competente e apto para o ensino do curso completo da escola."(92) (o grifo é nosso)

Opinião semelhante era apresentada pelo Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, no mesmo ano: "... a verdade é que essas escolas, como estavam e como ainda estão organizadas, não reúnem as condições precisas para o fim a que se quis destiná-las. Além de oferecerem um resultado muito pouco satisfatório no preparo dos alunos para o magistério, chegaram a se converter em rivais da Escola Normal, única que está aparelhada para a formação de bons professores..."(93) (o grifo é nosso) Olhos postos na Escola Normal da Capital, queriam educadores e interessados nos problemas do ensino ver cessadas as profundas discrepâncias entre ela e as escolas complementares.

Ainda objeto de críticas era a inadequação do currículo, considerado excessivamente enciclopédico, onde inexistia qualquer disciplina de caráter profissional, havendo outras (como Mecânica, Astronomia, Trigonometria, Escrituração Mercantil) julgadas desnecessárias para a natureza da função que as escolas complementares estavam desempenhando. Diretores dessas instituições e inspetores escolares reconheciam-lhe esta falha, como se pode depreender de seus relatórios. Propondo a supressão de Mecânica, Trigonometria e Escrituração Mercantil, assim se manifestava o Diretor da Escola Complementar de Guaratinguetá: "Em substituição a essas disciplinas será, porém, indispensável incluir no programa de ensino complementar o estudo da Metodologia, sem o qual o professor está sempre arriscado a cair no empirismo, por falta de princípios, isto é, por falta de conhecimento daquilo que se pode chamar a ciência de sua arte."(94)

---

(92) Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. José Cardoso de Almeida, DD. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça, pelo Inspetor Geral do Ensino, Mário Bulcao: 1904. São Paulo, Duprat, 1905, p. 6, 7 e 24.

(93) Relatório Apresentado ao Presidente do Estado de São Paulo pelo Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, José Cardoso de Almeida, em 31 de dezembro de 1904. S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1905, p. 118.

(94) Apud ibidem, p. 133.

Também o inspetor escolar Carlos Gallet, mencionando que "a organização das escolas complementares precisava ser profundamente modificada, pois não correspondia às nossas necessidades escolares", assinalava que "tais escolas, embora diplomando professores para o exercício do magistério primário, não tinham cunho profissional nem pedagógico; eram escolas de preparo geral..."(95)

Percebe-se nas diversas críticas e proposições uma tendência favorável à unidade de tipo de estabelecimento de formação do magistério primário, com a elevação das escolas complementares à categoria de verdadeiras escolas normais. Aliás, já em 1899 e 1900 aparecem projetos na Câmara dos Deputados(96) propondo a transformação de todas as escolas complementares existentes em escolas normais primárias, ficando a Escola Normal responsável pela formação de pessoal para o segundo grau de ensino e para os cargos administrativos.

Mas a reforma seguinte a ser realizada, conquanto viesse modificar a estrutura das escolas complementares, transformando-as em normais primárias, não estabeleceria ainda a unificação dos estabelecimentos formadores do magistério, pelo contrário efetivaria a dualidade de cursos normais propriamente ditos - primários e secundários - que, se não fora legal, existira de fato desde 1895, quando se atribuiu à escola complementar o duplo objetivo de "ampliar e completar o ensino primário de modo a facilitar a formação de professores preliminares mediante a necessária prática didática nas escolas-modelo do Estado".(97)

x

x x

Quanto à estrutura da Escola Normal nesse período

---

(95) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1910-1911. Publicaçao organizada pela Diretoria Geral da Instruçao Pública, por ordem do Governo do Estado. S. Paulo, Tip. Nagel & C., 1910-1911, p. 91-92.

(96) Cf. Projeto nº 47, de 19/5/1899 e nº 39, de 11/8/1900.

(97) Cf. Dec. nº 400, de 6/11/1896, art. 1º.

que estamos abordando (1890-1911), não houve mudanças significativas, mantendo-se a organização estabelecida pelos reformadores de 1892 e 1893. Assinalam-se apenas a supressão de algumas cadeiras, o que implicou numa considerável simplificação dos estudos. Assim, em 1895 reúnem-se as cadeiras de Mecânica e Astronomia,(98) em 1896 suprime-se a de Economia Política e Educação Cívica, ficando a disciplina de Educação Cívica incluída na cadeira de Pedagogia(99) e em 1904, as cadeiras de Astronomia e Mecânica, Anatomia, Fisiologia e Higiene, Latim(100) reunindo-se essas disciplinas a outras cadeiras existentes. Sucessivamente atenuavam-se os excessos do enciclopedismo dominante em 1892 e 1893, simplificando-se os currículos da Escola Normal, uma vez que a redução de cadeiras era acompanhada da exclusão das respectivas disciplinas independentes, as quais passavam a figurar conjuntamente com outras disciplinas afins.

Instalada em 1894 no majestoso edifício (para a época) situado na Praça da República, especialmente construído para ela, a Escola Normal da Capital foi dotada de instalações e aparelhamento material que realmente correspondiam às mais elevadas expectativas do momento. Nos primeiros anos da República encontramo-la funcionando com uma Biblioteca, um Laboratório de Química, um Gabinete de Física e um Museu de História Natural, equipados com material importado, em sua maior parte, dos Estados Unidos e da Europa.

Além das escolas-modelo anexas, criadas em 1890, foram instalados junto à Escola Normal o curso complementar modelo em 1895 e o Jardim da Infância em 1896, de modo que neste ano seu diretor podia declarar orgulhosamente: "... hoje a escola resume em si todas as instituições do ensino público e sintetiza nos seus elementos constituintes todo um sistema de instrução."(101) Em 1908 anexava-se à Escola Nor-

---

(98) Cf. Lei nº 374, de 3/9/1895, art. 4º.

(99) Cf. Dec. nº 371, de 27/6/1896, art. único.

(100) Cf. Lei nº 907, de 4/7/1904, arts. 2º e 3º.

(101) Relatório da Escola Normal de São Paulo, Apresentado ao Dr. Antonio Dino da Costa Bueno, Secretário de Estado

mal uma escola-modelo isolada, que embora funcionando em prédio separado, subordinava-se à sua direção.(102) Na opinião do Inspetor Geral do Ensino João Lourenço Rodrigues, que propôs a criação da nova escola-modelo, ela deveria representar "em relação às escolas isoladas o que é em relação aos grupos escolares a escola-modelo anexa à normal".(103) Dotada de todas essas modalidades de ensino, a Escola Normal caracterizava-se como instituição completa, paradigma a ser imitado pelas modalidades correspondentes do sistema, permanecendo o seu curso normal propriamente dito como o representante do padrão ideal que não fora possível expandir.

Até 1911 São Paulo possuiu uma única escola normal propriamente dita que, ao que tudo indica, parece ter apresentado, nessas duas primeiras décadas da República,um padrão de estudos bastante satisfatório para a época. Sendo o que de melhor existia em matéria de instituição formadora do magistério, a Escola Normal da Capital conseguiu alto prestígio em seu tempo e correspondeu a esse prestígio formando uma plêiade de elementos que tiveram grande atuação no setor do ensino, destacando-se em diversos cargos administrativos e docentes, bem como nos mais altos escalões do sistema escolar. Assim, apenas esta escola representou a concretização dos planos generosamente traçados pelos legisladores de 1892 e 1893, com relação à formação de professores. 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 a sua duração reduzida em relação ao que fora inicialmente proposto. Repetimos: apenas

---

dos Negócios do Interior, pelo Diretor Gabriel Prestes (12/12/1896), p. 6. Anexo ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo, em 15 de março de 1897, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior Antonio Dino da Costa Bueno. S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1897.

(102) Cf. Dec. nº 1577, de 21/2/1908, art. 1º.

(103) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. S. Paulo, 1907-1908, p. 32.

em relação ao que fora proposto. Na prática o ensino primário de oito anos não chegara a ser iniciado, de forma que não houve, de fato, redução da escolaridade primária, como já tivemos oportunidade de ver afirmado. Tal redução existiu apenas no texto legal, motivo por que estamos falando de um rebaixamento das metas idealizadas, dos níveis de aspiração, e não das condições vigentes.

Ao lado das escolas complementares, a Escola Normal ganhou foros de uma espécie de instituto de estudos superiores para a formação de professores. No dizer do Secretário do Interior, no ano de 1897, "o curso secundário da Escola Normal, que poderia ter a denominação de curso superior, é equivalente ao curso das escolas normais superiores de ensino primário da França, que habilitam professores de escolas normais e de escolas primárias superiores."(104) 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 freqüente a existência de cursos organizados pela iniciativa particular, destinados a preparar os candidatos aos referidos exames.(105)

---

(104) Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo, em 15 de março de 1897, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior Antonio Dino da Costa Bueno. Op. cit., p. 68.

(105) Entre as escolas particulares que ofereciam cursos preparatórios para a Escola Normal, citem-se: Instituto de Ciências e Letras, Ginásio "Silvio de Almeida" e Externato Paulista, todos localizados na Capital. Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908. Op. cit., p. 368 e 370; Anúncio: Externato Paulista. O Estado de S. Paulo, 3/7/1911, p. 7.

Constituindo o centro de mais alto nível para a formação de professores, é natural que a Escola Normal representasse um foco de divulgação de idéias educacionais e de novos processos de ensino. Já no início da República, um grupo de professores por ela formados - entre eles Oscar Thompson que, por duas vezes, em 1910 e 1917, ocuparia o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública - iniciou a publicação da Revista A Escola Pública, dedicada fundamentalmente a questões de métodos e processos didáticos; tal publicação foi sustentada de julho de 1893 a junho de 1894, em fascículos mensais e, posteriormente, numa segunda fase, de março de 1896 a dezembro de 1897, em fascículos trimestrais. Também digna de menção é a Revista do Jardim da Infância, publicada em 1896 e 1897 para divulgar os métodos froebelianos empregados nessa instituição.

Conquanto o nível de estudos da Escola Normal se tivesse elevado considerável e indiscutivelmente, se comparado com a situação do período monárquico, ela continuava sobretudo uma instituição de cultura geral e de reduzido caráter técnico e profissional. A exiguidade do tempo destinado ao preparo pedagógico do professor, como citamos anteriormente, já constituía fator capaz de indicar quão limitados eram os estudos pedagógicos. O testemunho de Almeida Júnior, aluno do 4º ano da Escola Normal em 1909, é bastante elucidativo: "Ciridião Buarque dispunha de umas sessenta aulas no quarto ano, devendo lecionar, conjuntamente, Psicologia, Pedagogia, Didática e Educação Cívica! E efetivamente lecionava. Mas tudo tão condensado, numa síntese tão sintética, que no fim o que tínhamos era um extrato de Pedagogia, bondosamente reduzido pelo mestre, a apostilas. A tarefa do aluno tornava-se relativamente fácil: copiar, decorar, reproduzir."(106)

Não tendo sido instaladas outras escolas normais, ficava sem cumprimento o dispositivo da lei de 1892 que estabelecera a criação de mais três instituições dessa natureza. Aliás, uma delas chegou a ser criada legalmente: a de Itapeti

(106) A. Almeida Júnior - A Escola Normal de São Paulo e a sua Evolução. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 7 (20): 223-232, fev. 1946, p. 225.

ninga, pelo Dec. nº 245, de 20/7/1894.(107) Teve início a construção do prédio e o Governo instalou, a princípio, a escola-modelo preliminar, a 14/1/1895. Entretanto, quando da atribuição de caráter profissional às escolas complementares, foi criada nessa cidade uma escola desse tipo, deixando-se de dar execução ao citado decreto. No Relatório do Secretário do Interior de 1897, encontramos a seguinte consideração: "... parece-me prejudicado o mencionado Dec. 245, de 20 de julho de 1894, ficando com a criação da escola complementar preenchida a necessidade a que ele pretendia satisfazer."(108) As razões da preferência dada à instalação da escola complementar parecem claras: a procura restrita que se verificava nessa época na Escola Normal da Capital - devida, segundo muitos, à rápida elevação do nível de seus estudos - e, sobretudo, o caráter consideravelmente menos dispendioso da escola complementar, graças à organização que lhe foi dada. Apenas a 30/12/1910, a Lei nº 1245 autorizaria o Governo a pôr em execução o decreto que criara a Escola Normal de Itapetininga.

Embora as escolas complementares significassem modesta solução para substituir as escolas normais, pode-se dizer, entretanto, que a República, em suas duas primeiras décadas, fizera muito pela qualificação do magistério primário, e também pelo ensino deste nível em São Paulo. O desenvolvimento quantitativo que se processou no ensino primário, fora acompanhado de progresso qualitativo, graças, principalmente, à sensível redução do número de professores leigos e à rápida

---

(107) Segundo informação do Prof. Oracy Nogueira, no amplo estudo sociológico que realizou sobre a cidade de Itapetininga, foi sobretudo graças ao prestígio do chefe político local, o Coronel Fernando Prestes de Albuquerque, e à sua amizade com o senador Peixoto Gomide, que a cidade de Itapetininga foi escolhida para a sede da primeira escola normal que se pretendeu criar no interior do Estado, embora várias outras cidades pleiteassem o mesmo benefício. Cf. Oracy Nogueira - Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga. Rio de Janeiro, C.B.P.E./INEP, 1962, p. 462.

(108) Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de Sao Paulo, em 15 de março de 1897, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior Antonio Dino da Costa Bueno. Op. cit., p. 4.

expansão dos grupos escolares, estabelecimentos estes que reuniam condições de equipamento, instalações e organização capazes de proporcionar um ensino de melhor qualidade. Enquanto em 1903 o Estado de São Paulo já dispunha de cinco cursos complementares e um normal, somente existiram dois ginásios oficiais até 1907, quando então foi instalado o terceiro; no ensino profissional as primeiras iniciativas do poder público estadual só se registraram em 1911, com a instalação de duas escolas profissionais na cidade de São Paulo, uma para cada sexo; no ensino superior o Estado manteve apenas a Escola Politécnica e a Superior de Agricultura até 1913, quando foi instalada a Faculdade de Medicina. Tais dados permitem-nos afirmar que o ensino primário e o normal foram os mais bem aquinhoados com as atenções do poder público estadual nos primeiros tempos da República.

x

x x

Já temos mencionado de passagem que as escolas complementares foram as principais responsáveis pelo fornecimento de pessoal titulado para o magistério primário, nesse período que estamos analisando. Os dados relacionados nos quadros a seguir evidenciam a contribuição realizada pelos dois tipos de escolas de formação de professores. Verifique-se, por exemplo, que até 1911 as escolas complementares diplomaram 2382 professores, enquanto que nesse mesmo intervalo de tempo (1898-1911) foram 942 os egressos da Normal, sendo 1186 os formados desde o início da República.

Na verdade, a média anual de titulados pela Escola Normal de 1898 a 1911 foi de 67, enquanto que com relação às escolas complementares (computando-se naturalmente apenas os anos em que estiveram funcionando) a referida média foi de apenas 42 por unidade. O que queremos dizer, entretanto, é que o ensino primário sofreu nessa época principalmente o influxo e a ação dos complementaristas, graças a sua marcante superioridade numérica em comparação com os diplomados pela única Escola Normal; além do mais, parte desses últimos perma

neciam pouco tempo no magistério primário (sobretudo os do sexo masculino), tendo mais oportunidade do que aqueles de deslocar-se para postos mais elevados, docentes ou principalmente administrativos. Assinale-se, por exemplo, que em 1910 estavam providas 1175 escolas isoladas, das quais 209 por normalistas e 779 por complementaristas; os demais professores eram 24 adjuntos de concurso, 143 intermédios e 20 substitutos leigos.(109) Em 1912, de todo o pessoal docente das escolas primárias estaduais (dos grupos, escolas reunidas, escolas isoladas e noturnas) 998 eram normalistas, 1702 complementaristas, 96 normalistas primários, 59 adjuntos de concurso e 171 intermédios.(110) Se considerarmos que uma parcela dos normalistas já estava em exercício antes que as escolas complementares começassem a titular professores, podemos concluir quão significativa foi a contribuição destas para o magistério primário. Em 1912 existia um total de 3026 professores em exercício em todas as escolas primárias estaduais, dos quais 2796 entre normalistas e complementaristas. Desta forma as escolas complementares haviam, indiscutivelmente, estancado a penetração de leigos no magistério primário, tão considerável nos anos iniciais da República.

Observa-se no quadro referente às matrículas na Escola Normal da Capital, (quadro IV) um progressivo aumento na procura dessa instituição, desde os últimos anos do século passado. Tal procura levou ao estabelecimento de classes mistas a partir de 1899, preenchendo-se as vagas restantes nas classes masculinas com elementos do outro sexo. Em breve essa medida se mostraria insuficiente para atender ao grande número de candidatos do sexo feminino, o que motivou a criação de classes suplementares para esses elementos, a partir de 1906, sendo resolvido em 1908 o desdobramento de períodos, funcionando um pela manhã e outro pela tarde.

Um outro fato digno de nota é a superioridade marcante que já a essa época apresentava a participação da mu-

---

(109) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1910-1911. Op. cit., p. LXXI.

(110) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1911-1912. S.Paulo, Tip. Siqueira, Nagel & Cia. 1911-1912, p. 570.

lher nas matrículas e conclusões de curso da Escola Normal, conforme indicam os números relacionados nos quadros IV e VI. Faltam-nos dados para fazer um paralelo entre esses números e os referentes às escolas secundárias, mas, ao que sabemos, era irrisória a participação feminina nas escolas secundárias. Assinale-se, por exemplo, que em 1911 os três ginásios oficiais contavam com 690 matrículas, todas de elementos do sexo masculino e, em 1912, das 580 matrículas existentes, apenas 72 pertenciam ao sexo feminino.(111) Como é fato conhecido, o magistério foi "uma das primeiras, se não realmente a primeira profissão respeitável a que a mulher se pôde dedicar",(112) de forma que a Escola Normal passou a constituir, praticamente desde o final do Império e o início da República, a instituição ideal para a escolarização da mulher em nível ulterior ao primário.

Também destacável é a proporção maior de elementos do sexo masculino que de diplomaram pelas escolas complementares (35,26%) em relação à Escola Normal (26,48%). (quadros VI e VII) Tal fato sugere a hipótese de que a escola complementar representou a solução para a continuidade da escolarização dos rapazes de condição econômica não privilegiada nas cidades do interior, numa época em que, como já foi mencionado, eram escassos os ginásios públicos.(113) Essa hipótese é tanto mais plausível se observarmos o reduzido número de elementos do sexo masculino diplomados pela Escola Complementar de Campinas, cidade que dispunha de um ginásio oficial. Assim, embora a função profissional fosse a principal responsável pela expansão e procura das escolas complementares, não se pode desprezar o papel que exerceram em face das minguadas oportunidades oferecidas pelo ensino público além

---

(111) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1911-1912. Op. cit., p. 544-548.

(112) Aparecida Joly Gouveia - Professoras de Amanhã. Rio de Janeiro, C.B.P.E./I.N.E.P./M.E.C., 1965, p. 44.

(113) Veja-se a respeito: Heládio César Gonçalves Antunha - A Reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967, p. 124.

do nível primário.

O desenvolvimento do ensino complementar e normal realizado nos primórdios da República, ao mesmo tempo que se constituiu em importante componente da expansão e melhora qualitativa do ensino primário, desempenhou papel relevante no desenvolvimento da instrução feminina. Ampliando as oportunidades de escolarização da mulher, em nível pós-primário - antes restritas aos colégios pagos e destinados às camadas favorecidas - a Escola Normal e as Complementares possibilitaram, indubitavelmente, o ingresso da mulher na população economicamente ativa e representaram o ponto de partida para o seu aprimoramento cultural e para a sua penetração nos outros ramos de ensino médio e no superior. Graças à predominância do conteúdo de cultura geral nas mencionadas instituições, elas puderam ultrapassar mais facilmente o âmbito de suas funções específicas.

Quadro IV

Matrículas na Escola Normal de São Paulo, de 1890 a 1910

Anos	Sexo Masculino					Sexo Feminino					Total Geral
	1ºA	2ºA	3ºA	4ºA	Tot.	1ºA	2ºA	3ºA	4ºA	Tot.	
1890	20	37	27	-	84	41	29	37	-	107	191
1891	20	14	22	-	56	43	27	19	-	89	145
1892	21	18	12	-	51	32	33	22	-	87	138
1893	23	17	0	-	40	51	30	0	-	81	121
1894	13	6	18	4	41	48	9	25	7	89	130
1895	10	7	9	3	29	53	31	16	7	107	136
1896	29	6	7	2	44	82	36	24	4	146	190
1897	17	11	5	7	40	39	48	33	23	143	183
1898	17	14	11	2	44	40	38	47	21	146	190
1899	17	13	12	9	51	77	43	33	42	195	246
1900	38	16	11	11	76	64	68	41	29	202	278
1901	34	27	12	13	86	76	58	65	36	235	321
1902	42	32	25	12	111	42	69	49	68	228	339
1903	23	33	34	20	110	42	40	66	38	186	296
1904	18	15	32	18	83	42	41	39	62	184	267
1905	11	19	16	28	74	43	44	37	38	162	236
1906	20	8	17	16	61	129	44	40	35	248	309
1907	31	10	13	14	68	128	86	52	40	306	374
1908	30	22	12	12	76	133	127	72	53	385	461
1909	21	28	20	11	80	125	122	119	69	435	515
1910	34	14	31	18	97	135	111	132	117	495	592

Fontes: De 1890 a 1893 e de 1908 a 1910 - Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, v. 1907-1908 e 1909-1910.
De 1894 a 1905 - Dados colhidos na própria Escola.
De 1906 a 1907 - Anuário Estatístico de São Paulo. S. Paulo, Repartição de Estatística e Arquivo, v. 1906 e 1907.

Quadro V

Matrículas nas Escolas Complementares, de 1896 a 1910

Ano	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
1896	40	76	116
1898	202	335	537
1905	-	-	739
1906	344	698	1042
1907	305	575	880
1908	395	768	1163
1909	382	680	1062
1910	-	-	1431

Fontes: 1896 e 1898 - Relatórios da Secretaria do Interior dos anos de 1897 e 1898.
1905 - Mensagem do Presidente ao Congresso do Estado, de 14/7/1906.
1906 e 1907 - Anuário Estatístico de São Paulo. Op. cit., v. 1906 e 1907.
1908 a 1910 - Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. v. 1907-1908, 1909-1910.

Quadro VI

Professores Diplomados pela Escola Normal de São Paulo, de 1890 a 1911

Anos	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
1890	26	31	57
1891	23	18	41
1892	12	20	32
1893	9	10	19
1894	19	16	35
1895	9	15	24
1896	4	5	9
1897	7	20	27
1898	3	21	24
1899	9	41	50
1900	10	28	38
1901	13	33	46
1902	12	62	74
1903	20	35	55
1904	16	51	67
1905	30	46	76
1906	16	33	49
1907	10	34	44
1908	13	52	65
1909	11	69	80
1910	17	89	106
1911	25	143	168
Total	314	872	1 186
%	26,48	73,52	100,00

Fonte: João Lourenço Rodrigues - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. Op. cit., p. 265.

Quadro VII

Professores Diplomados pelas Escolas Complementares desde a sua Criação até 1911

Anos	Compl. Anexa			Prud. Morais			Itapetininga			Piracicaba			Guaratinguetá			Campinas			Total Geral		
	M.	F.	T.	M.	F.	T.	M.	F.	T.	M.	F.	T.	M.	F.	T.	M.	F.	T.	M.	F.	T.
1898	10	31	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	31	41
1899	5	34	39	-	-	-	8	10	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	44	57
1900	21	20	41	7	33	40	20	25	45	5	10	15	-	-	-	-	-	-	53	88	141
1901	23	45	68	5	19	24	24	30	54	5	9	14	-	-	-	-	-	-	57	103	160
1902	18	24	42	13	28	41	22	27	49	12	12	24	-	-	-	-	-	-	65	91	156
1903	11	26	37	13	25	38	28	39	67	15	28	43	-	-	-	-	-	-	67	118	185
1904	35	34	69	23	48	71	33	32	65	31	29	60	-	-	-	-	-	-	122	143	265
1905	14	40	54	24	53	77	23	32	55	10	16	26	-	-	-	-	-	-	71	141	212
1906	28	39	67	-	-	-	12	26	38	10	18	28	21	26	47	9	37	46	80	146	226
1907	17	24	41	-	-	-	11	26	37	9	13	22	12	27	39	8	27	35	57	117	174
1908	16	32	48	-	-	-	7	24	31	6	16	22	11	21	32	8	18	26	48	111	159
1909	12	37	49	-	-	-	9	22	31	14	16	30	7	16	23	6	18	24	48	109	157
1910	40	50	90	-	-	-	10	13	23	13	36	49	11	30	41	1	28	29	75	157	232
1911	27	32	59	-	-	-	10	32	42	19	29	48	7	18	25	11	32	43	74	143	217
Total																			840	1542	2382
%																			35,26	64,74	100,00

Fonte: João Lourenço Rodrigues - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. Op. cit., p. 266

Capítulo IV

A Efetivação da Dualidade de Cursos Normais

O capítulo anterior procurou evidenciar o empenho da administração paulista pelo desenvolvimento do ensino de formação de professores nos primeiros vinte anos da República. Se de um lado os embaraços financeiros não permitiram realizações condizentes com as diretrizes iniciais, levando à adoção de modelos mais simplificados, de outro, o angustioso problema da qualificação do professorado sai da esfera dos puros debates e teorizações dos fins do período imperial, encaminhando-se para soluções práticas.

Embora apresentassem legalmente o duplo objetivo de ampliar e completar o ensino primário e "facilitar" a formação de professores para este nível de ensino, mediante um estágio de prática docente, as escolas complementares vinham, na realidade, funcionando desde a sua instalação como verdadeiras escolas normais primárias. E, aliás, mais de uma vez encontramos, nos relatórios oficiais, referências abribuindo-lhes tal denominação. De resto, todas as informações estatísticas, provenientes de fontes diversas, que tivemos a ocasião de analisar, só se referiam aos "professores" diplomados por essas escolas, não havendo menção alguma aos simples concluintes do curso complementar, ou seja, àqueles que não haviam realizado o estágio de prática de ensino. Isso nos leva a crer que praticamente todos os egressos da escola complementar o efetuaram e que ela foi procurada principalmente em função de sua característica de cunho profissional.

Assim, nas duas primeiras décadas da República, dois tipos de instituições, diferentes em padrão, nível e regime de ensino, responderam pela formação do pessoal docente das escolas primárias - a escola normal e a escola complementar; a primeira, de categoria mais elevada, especificamente destinada a isso; a segunda, apenas em decorrência de uma função acessória que foi chamada a desempenhar, para atender às

necessidades prementes do ensino primário, e para a qual não estava aparelhada.

Tal situação vinha sendo objeto de descontentamento e de reiterados apelos favoráveis à remodelação das escolas complementares ou simplesmente à retirada do caráter profissional que lhes fora concedido. Em defesa desse último ponto de vista chegou-se a aventar inclusive a existência de excesso de professores diplomados. Mas, o que dava margem a tal alvitre era simplesmente a preferência do professorado pelas escolas da Capital e cidades maiores e, conseqüentemente, a superioridade numérica dos candidatos em relação às vagas nessas escolas. Na verdade, apesar do considerável contingente de professores fornecido pelas escolas complementares, ainda havia grande discrepância entre o número de escolas criadas legalmente e aquelas em efetivo funcionamento, o que, em parte, era devido à deficiência de pessoal habilitado disposto a radicar-se em regiões mais afastadas.

Como já foi mencionado, os dados de que dispomos levam-nos a julgar que as censuras recebidas pelas escolas complementares advinham principalmente do fato de significarem, desde que ganharam funções profissionais, uma ruptura dos padrões de ensino primário e normal formulados pelas primeiras reformas republicanas, além de sua marcante inferioridade em face do único estabelecimento representativo desse padrão, na esfera do ensino normal.

Mas, por volta do final da década de dez, as preocupações acerca da formação pedagógica do professor começam a aumentar, traduzindo-se em novo argumento em desfavor do ensino ministrado pelas escolas complementares. Sob esse aspecto, nem mesmo a escola normal escapou ilesa às críticas que apareciam com freqüência cada vez maior. Se esta apresentava um nível de ensino bastante satisfatório, segundo se admitia na época, como instituto profissional deixava muito a desejar, pouco se diferenciando das escolas secundárias.

Os modelos de instituições congêneres estrangeiras, principalmente norte-americanas, forneciam os principais pontos de referência às análises críticas sobre a organização e a natureza do ensino normal. As escolas normais dos Estados

Unidos, provavelmente as mais regiamente dotadas de conteúdo técnico-pedagógico na época, onde disciplinas como Psicologia, Filosofia da Educação, História da Pedagogia, Pedologia já haviam encontrado seu lugar no currículo, eram muitas vezes mencionadas para evidenciar a pobreza dos estudos pedagógicos em nossas instituições. No Anuário do Ensino de 1909-1910, o Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, procurava ressaltar o deficiente caráter profissional das instituições responsáveis pelo preparo do magistério primário em São Paulo, confrontando-as com instituições congêneres do Chile, Argentina e Estados Unidos (Nova York). Tal paralelo levava-o a concluir: "... a Escola Normal de São Paulo, 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 do ensino".(1)

Entretanto, apesar dessas críticas e das simpatias pelo sistema americano, já então motivo de viagens de estudos de educadores paulistas, deve-se observar que as sugestões apresentadas careciam de conteúdo substancial e de formulação precisa, não indo muito além do que se realizava no momento. Limitavam-se, no mais das vezes, a reivindicar um aumento do número de horas dedicadas aos exercícios práticos de ensino e a inclusão da Pedagogia e principalmente Metodologia na escola complementar ou a ampliação desses estudos e o acréscimo da Psicologia na escola normal.

As preocupações pela metodologia do ensino assumiam posição de destaque nas análises pertinentes à qualificação do professorado e mesmo nos trabalhos de natureza pedagógica publicados na época.(2) A importância atribuída aos métodos e processos didáticos e a rígida orientação normativa

---

(1) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1909-1910. Op. cit., p. 88.

(2) Vejam-se, além dos Anuários do Ensino, os artigos publicados na Revista do Ensino da época. Esta Revista, orgao da "Associaçao Beneficente do Professorado Público de São Paulo", foi publicada de 1902 a 1918, conforme temos notícia.

que se procurava difundir eram evidentes nos programas do ensino primário, onde se determinava não apenas o conteúdo a ser ministrado, mas, em normas minuciosas, todos os passos formais a serem obedecidos.(3) Preceitos semelhantes aos apresentados a seguir acompanhavam todos os programas do curso primário: "O processo para a reprodução será este: a) narração pelo professor, que irá explicando e escrevendo no quadro negro todas as palavras novas para a classe; b) palestra com todos os alunos sobre o assunto da narrativa. O professor deve-se conduzir de modo que os alunos sejam os principais interlocutores, despertanto ele apenas as idéias. Quando tenha de inquirir, dirigirá suas perguntas a todos, destacando um dos alunos para responder; c) reprodução escrita do assunto pela classe."(4) Serviam de apoio a essa orientação as mesmas idéias que inspiraram as tentativas de renovação didática dos primeiros anos da República, quando se pensou reformular todo o ensino a partir dos novos procedimentos didáticos introduzidos nas escolas-modelo. Mas, já então, o entusiasmo e o idealismo inicial pareciam arrefecer diante das dificuldades práticas evidenciadas. Daí as preocupações em torno da formação metodológica do professor, a cujo deficiente preparo pedagógico atribuíam-se as principais falhas do ensino primário.

Releva destacar no aspecto em questão, os esforços para divulgação do método analítico para o ensino da leitura, por volta de 1910, durante a administração de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública. Tal método, segundo informação do Anuário do Ensino, "introduzido por Miss Browne, veio sendo processado, desde então, em nossas escolas-modelo, onde adquiriu foros de permanência e sempre tem levado as classes aos melhores resultados".(5)

---

(3) Vejam-se, a respeito, os programas das escolas primárias do Estado. Anexos nºs. 1, 2 e 3 à Consolidação das Leis, Decretos e Decisões Referentes ao Ensino Primário e às Escolas Normais do Estado de São Paulo. S. Paulo, Tip. do "Diário Oficial", 1912, p. 211-217.

(4) Ibidem, p. 222-223.

(5) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1909-1910. Op. cit., p. 171.

Ao lado do interesse pelos métodos didáticos, dos quais, supunha-se, dependia todo o êxito do trabalho escolar, também os fundamentos psicológicos destes métodos e as contribuições que a Psicologia poderia trazer às técnicas educativas e ao conhecimento da criança começavam a ser objeto de alguma atenção. Os estudos deste gênero, ainda que reduzidos no Brasil e em São Paulo, estavam estreitamente vinculados à fisiologia e à antropometria. Almáquio Dinis, em sua obra Curso de Filosofia, publicada na Bahia em 1912, considerava que a psicologia deveria representar apenas uma extensão da fisiologia.(6) Neste mesmo sentido, Artur Breves escrevia na Revista do Ensino de São Paulo, em 1909: "A psicologia deriva-se da fisiologia como esta se deriva da biologia".(7)

Os trabalhos de psicofisiologia adquiriram alguma expressão no Brasil com os estudos realizados no Laboratório de Psicologia Experimental criado por Medeiros de Albuquerque em 1897 no Pedagogium. Posteriormente, em março de 1909, o Prof. Clemente Quaglio funda na cidade de Amparo um outro Laboratório de Psicologia Experimental, do qual não dispomos de informações precisas; sabemos apenas que os primeiros estudos feitos pelo referido professor realizaram-se numa classe do Grupo Escolar da cidade de Amparo. Já em 1911 o Prof. Quaglio publicou o livro Compêndio de Pedologia, que chegou a ser mencionado por Claparède em sua obra Psychologie de l'Enfant.(8) Inúmeros aparelhos - como ergógrafo, miocinesioscópio, neurodinamógrafo, osmoscópio, martelo de Politzer, tábuas de Snellen - que deveriam possibilitar a análise de fenômenos motores, sensoriais, emotivos, volitivos da criança, comecavam a

---

(6) Apud Lourenço Filho - A Psicologia no Brasil. In: As Ciências no Brasil. S. Paulo, Melhoramentos, s.d., v. 2, p. 265-296, p. 267.

(7) Artur Breves - Fisiologia e Psicologia . Revista do Ensino, Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, 8(3), set. 1909, p. 15.

(8) Cf. Primeiro Centenário do Ensino Normal de São Paulo: poliantéia comemorativa. São Paulo,/s.n.t./, p. 117. Cf. também Eduardo Claparède - Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. S. Paulo, Editora do Brasil, 1956, p. 93.

ser conhecidos.(9)

Esses primeiros ensaios de desenvolvimento dos estudos de Psicologia, ao lado da divulgação das teorias de William James, Lange, Stuart Mill sugeriam as contribuições que aquela ciência poderia trazer à tarefa educativa e, conseqüentemente, sua importância para a formação do professor.

Este quadro referencial informa as modificações efetuadas no ensino normal nos anos de 1911 e 1912, através respectivamente do Decreto nº 2025, de 20/3 e Lei nº 1341, de 16/12. O primeiro documento legal transformou as escolas complementares em normais primárias, dando-lhes uma organização mais consentânea com o fim a que se propunham e o segundo reformou as escolas normais secundárias - denominação essa utilizada para diferenciá-las das normais primárias - alterando-lhes a composição curricular e desenvolvendo seus estudos pedagógicos. Essas reformas constituem um marco na ampliação do conteúdo de natureza pedagógica nos currículos das escolas normais, como será oportunamente analisado.

O início do segundo decênio do presente século assiste não apenas à primeira modificação na estrutura consagrada em 1892-1895 - afora evidentemente os pequenos ajustes já realizados - como também a um novo surto de crescimento de escolas normais, o qual fixa um número que não seria ampliado durante todo o período que estamos estudando, ao menos no que se refere a instituições de iniciativa pública.

Das cinco escolas complementares existentes, apenas quatro foram transformadas em normais primárias - a anexa à Escola Normal da Capital, e as de Guaratinguetá, Campinas e Piracicaba - uma vez que, em 1910, uma lei determinava a extinção da Escola Complementar de Itapetininga e o estabelecimento em seu lugar de uma escola normal, criada legalmente desde 1894. Além dessas quatro unidades foram instaladas outras do mesmo tipo nas cidades de Piraçununga e Botucatu em 1911 e as de Casa Branca e do Brás (na Capital) em 1913, esta última exclusivamente para o sexo feminino. Dois outros esta-

---

(9) Cf. Clemente Quaglio - Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. In: Anuário do Ensino do Estado de Sao Paulo: 1909-1910, p. 162-166.

belecimentos do mesmo padrão da Escola Normal da Capital instalaram-se em 1911 em Itapetininga e São Carlos, os quais passavam a denominar-se escolas normais secundárias.(10)

A destinação da Escola Normal do Brás apenas para o sexo feminino resultou do progressivo aumento da clientela feminina que buscava as escolas normais, candidatando-se aos exames de admissão. A desproporção entre o número de candidatos dos dois sexos desfavorecia o elemento feminino que via reduzidas suas possibilidades de ingresso, comparativamente às do sexo masculino. Enquanto todos os aprovados deste sexo logravam matrícula nas escolas normais, era freqüente a existência de candidatas excedentes que, embora aprovadas, não podiam ser matriculadas por falta de vagas. Na Capital, onde esse fenômeno era mais sensível, a criação de um estabelecimento exclusivamente feminino foi a medida adotada para propiciar aos dois sexos as mesmas oportunidades de preparação para o magistério.

A rápida ampliação da rede de escolas normais que se verifica nesse início da segunda década correspondia a dois fatores principais. De um lado, a maior procura de que as mesmas vinham sendo alvo, a ponto de, a partir de 1906, ter havido necessidade de desdobramento de classes na Escola Normal da Capital e logo depois também nas outras escolas, o que, na época, era considerado prejudicial ao ensino e que, entretanto, ainda não possibilitava a matrícula de todos os aprovados nos exames de admissão. Ainda devido ao grande número de candidatos e à criação de várias classes suplementares, houve necessidade de fazer funcionar no período noturno o curso para o sexo masculino da Escola Normal da Capital. De outro lado, deve-se mencionar um segundo fator, qual seja, a expansão das escolas primárias e a dificuldade para provimento das escolas rurais do interior, o que, de certa forma, a legislação vinha procurando contornar, exigindo, a partir de 1904, um es-

---

(10) As escolas normais secundárias de Itapetininga e São Carlos e as normais primárias de Piraçununga e Botucatu foram criadas pela Lei nº 1245, de 30/12/1910; as escolas normais primárias de Casa Branca e do Brás, pela Lei nº 1359, de 24/12/1912.

tágio em escolas isoladas da zona rural, para nomeação para escolas urbanas.(11) As iniciativas pertinentes à expansão do ensino primário permaneciam consideravelmente prejudicadas pelo aumento de cadeiras vagas que se verificava paralelamente à criação de novas unidades. Em 1909, das escolas isoladas existentes, 1207 eram providas e 1727 vagas; em 1910, 1175 eram providas e 1529 vagas e, em 1912, 1192 eram providas e 2473 vagas.(12) Entre as escolas vagas incluíam-se, na verdade, aquelas para as quais não havia verba prevista no orçamento e que, em grande parte, nunca haviam sido providas, sendo consideradas vagas apenas por terem existência legal. Apesar disso, as exigências legais relativas à qualificação do professorado dificultavam o funcionamento de escolas rurais do interior. Com vistas a atenuar tais dificuldades, ampliava-se a rede de escolas normais e voltava-se a conceder, mediante exames, provimentos provisórios a elementos leigos, em escolas preliminares não pretendidas por diplomados.(13) Em sua Mensagem de 14 de julho de 1913, o Presidente do Estado, Rodrigues Alves, ressaltava a existência de 2481 escolas isoladas vagas, ao lado de apenas 1192 providas,(14) procurando desta forma justificar a nomeação de elementos leigos bem como a criação das novas escolas normais.

Embora a instalação de novos estabelecimentos de ensino normal se tenha processado em direção a regiões mais afastadas da Capital (vide mapa da página seguinte), a escolha de suas sedes não parece ter sido subordinada a critérios de planejamento adequados aos interesses educacionais, de forma a propiciar o atendimento de zonas mais amplas e mais distantes de estabelecimentos já existentes, nas quais se faziam sentir as maiores dificuldades. O mapa apresentado a seguir oferece uma idéia da pequena região do Estado abarcada pelas

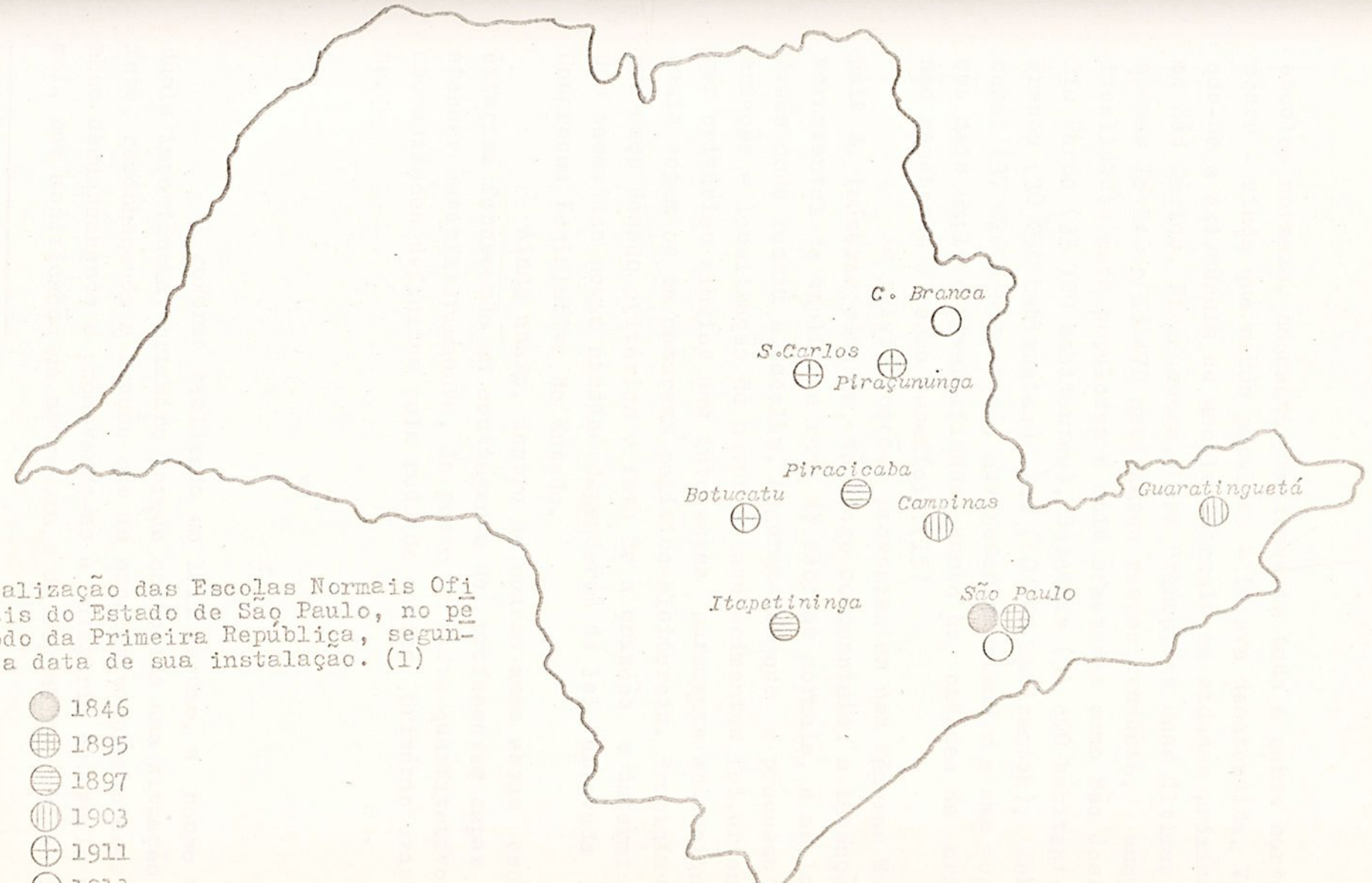
---

(11) Cf. Lei nº 930, de 13/8/1904, art. 5º.

(12) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: v. 1908-1909, 1910-1911, 1911-1912.

(13) Cf. Lei nº 1 358, de 19/12/1912, art. 1º.

(14) Cf. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1913, p. 49.



Localização das Escolas Normais Oficiais do Estado de São Paulo, no período da Primeira República, segundo a data de sua instalaçao. (1)

- 1846
- 1895
- 1897
- 1903
- 1911
- 1913

(1) Em 1920, com a unificação das escolas normais, o Estado de S.Paulo passou a contar com apenas dez estabelecimentos desta natureza (ao invés de onze, como consta no mapa), uma vez que foram reunidas numa única instituiçao a Escola Normal Primária e a Secundária da Capital, localizadas na Praça da República.

escolas normais, enquanto praticamente toda a parte norte e oeste - ainda que menos populosa - ficava desatendida. Verifique-se a existência de escolas normais em cidades próximas como São Carlos, Piraçununga, Casa Branca, as duas últimas com apenas 15 540 e 16 470 habitantes respectivamente, enquanto localidades mais populosas e mais afastadas como São José do Rio Pardo (33 720 habitantes), Batatais (31 600 habitantes), Franca (30 080 habitantes), Jau (50 560 habitantes), Jaboticabal (37 020 habitantes), que poderiam atender a uma população mais ampla e diversificada quanto às cidades de origem, não receberam o mesmo benefício.(15)

As reivindicações provenientes das Câmaras Municipais de inúmeras cidades, tão logo se constatou a intenção governamental de ampliar a rede de escolas normais, e as localidades onde recaiu a escolha, sugerem-nos que o processo de criação e localização de novos estabelecimentos foi orientado por critérios alheios aos interesses puramente educacionais, quais sejam os de natureza político-eleitorais. Propiciava a presença desses critérios o fato de a criação e determinação das sedes das novas escolas dependerem de lei aprovada pelo Congresso Legislativo do Estado.

Ainda assim, dentro de poucos anos essas escolas estariam fornecendo um contingente de professores capaz de atender satisfatoriamente, do ponto de vista quantitativo, as necessidades definidas pela rede de ensino primário existente.

x

x x

A reforma realizada em 1911 assume, a nosso ver, dupla importância: primeiro porque consolida uma situação de fato, reconhecendo a função que as escolas complementares vinham desempenhando e promovendo-as à categoria de escola normal, com modificação da estrutura e do regime de seu ensino;

(15) Cf. os dados referentes ao número de habitantes em: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1913. S. Paulo, Tip. Siqueira, 1913, p. 556-564.

segundo porque, ao fazer isso, eleva indiscutivelmente o padrão de ensino de formação dos professores, que se realizava pela via escola complementar.

Transformadas as escolas complementares em normais primárias, ficava a Escola Normal da Capital, bem como as que foram criadas em Itapetininga e São Carlos, com a denominação de escolas normais secundárias.

Consolida-se, desta forma, a existência de dois tipos paralelos de instituições formadoras do magistério primário, com algumas diferenças entre si, principalmente no que se refere ao conteúdo e organização do ensino, bem como aos privilégios e status atribuídos aos concluintes do curso. Havia, porém, muito mais semelhança entre os padrões de ensino destas escolas do que entre os existentes nas antigas escolas complementar e normal. E, na verdade, o estabelecimento de dois tipos de cursos normais, de estruturas não tão divergentes como as apresentadas pelas duas instituições anteriores, significou um passo à frente na definição de um sistema unificado de formação de professores primários. Na medida em que, de um lado, melhoravam as condições de ensino das escolas complementares, e de outro, a Escola Normal da Capital deixava de ser a única instituição de mais alta categoria, organizando-se, à sua semelhança, duas outras do mesmo padrão, caminhava-se no sentido de um sistema homogêneo, modelado segundo os estabelecimentos de nível superior.

Uma das mais importantes medidas que caracterizaram a transformação das escolas complementares em normais primárias foi a distribuição das atividades docentes - antes a cargo de um único professor em cada grau - entre onze professores, seis catedráticos e cinco contratados, cada qual responsável por uma cadeira ou por uma disciplina, respectivamente. Se fosse esta a única alteração realizada pela reforma, já teria sido considerável sua colaboração no sentido de elevar a qualidade do ensino ministrado nessas escolas, uma vez que, restringindo as responsabilidades docentes de cada professor, possibilitava sua especialização e, conseqüentemente, a melhoria do padrão do ensino.

Continuava a ser de quatro anos a duração do cur-

so, como nas complementares, mas a composição curricular tornava-se mais modesta, apesar da inclusão de uma matéria de formação profissional - a Pedagogia - inexistente nas antecessoras das escolas normais primárias. Eram as seguintes as matérias componentes do plano de estudos: Português; Francês; Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia Geral e do Brasil; História Geral e do Brasil; Noções de Física e Química e História Natural com aplicações à Agricultura e à Zootecnia ; Pedagogia e Educação Cívica; Música; Caligrafia e Desenho; Ginástica; Trabalhos Manuais, e Economia Doméstica, esta última exclusivamente para o sexo feminino.(16) Simplifica-se, desta forma, o enciclopédico currículo das escolas complementares, com a eliminação de matérias de cultura geral dispensáveis para a formação do professor primário, como Trigonometria, Mecânica, Agrimensura, Economia Política, Escrituração Mercantil.

As críticas relativas à ausência de conteúdo profissional nas escolas complementares somente foram atendidas na medida em que se introduziu a disciplina Pedagogia, que passava a figurar no plano de estudos das normais primárias desde o segundo ano (três aulas no 2º e 3º anos e seis no 4º), estendendo-se em termos de carga horária durante cerca de 13% da duração total do curso.(17)

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. Veja-se, a este respeito, o testemunho de Almeida Junior, Professor na Escola Normal de Piraçununga de 1911 a 1915: "A prática pedagógica em Piraçununga, muito mais intensa que a da Capital, iniciava-se na segunda série e concluía-se na quarta, consistindo em observação nas classes do grupo escolar, acrescida posteriormente de lições preparadas e ministradas pelo aluno-mestre. Tais exercícios eram acompanhados de crítica e

---

(16) Cf. Dec. nº 2025, de 29/3/1911, art. 2º. O referido decreto foi aprovado pela Lei nº 1311, de 2/1/1912.

(17) Cf. Dec. nº 2025, de 29/3/1911, art. 3º.

discussão, de que participavam os alunos e o professor".(18) As informações relativas a outras escolas normais primárias e os próprios dispositivos legais parecem sugerir que os estudos pedagógicos nessas escolas assumiram o caráter de uma prática de ensino supervisionada e orientada pelo professor.(19) Estando sob a responsabilidade do docente de Pedagogia os exercícios práticos de ensino, e sendo reduzido o número de aulas de que dispunha, sua tarefa não ia muito além do fornecimento de algumas noções teóricas que antecediam o estágio de aplicação, bem como de algumas considerações a respeito do que fora observado e das poucas aulas ministradas pelos próprios alunos. Ainda assim as escolas normais primárias ampliaram os horizontes da formação profissional do professor, que nas complementares se limitava a um estágio desprovido de fundamentação teórica e de visão crítica.

Além da reestruturação curricular, novas condições para ingresso foram introduzidas nas escolas normais primárias, uma vez que estas ganharam objetivo exclusivamente profissional. Enquanto as complementares, coerentes com sua teórica função de completar o ensino preliminar, aceitavam todos os concluintes deste curso, independentemente de limite mínimo de idade, bem como de exame de admissão - exigência feita apenas aos que não possuíssem o certificado de conclusão das escolas preliminares - as escolas normais primárias passam a exigir para a matrícula no primeiro ano a idade mínima de 14 anos, bem como a aprovação em exame de suficiência em Português, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História Pátria e Desenho a mão livre.(20)

---

(18) A. Almeida Junior - A Escola Pitoresca e outros Estudos. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1966, p. 162.

(19) "É dever do professor de Pedagogia fazer semanalmente com seus alunos exercícios práticos de ensino, sendo um no 2º e 3º anos e quatro no 4º; bem como acompanhar os alunos nas visitas aos estabelecimentos de ensino, para observarem os respectivos métodos." (Lei nº 1311, de 2/1/1912, art. 54).

(20) Cf. Dec. nº 2025, de 29/3/1911, arts. 21 e 23 alínea a, respectivamente.

Essas mudanças nas condições para ingresso, na composição do corpo docente, na estrutura curricular, com a introdução de disciplina de formação profissional, ainda que única, além de várias outras alterações relativas ao regime de ensino ou organização geral da escola, como por exemplo, a anexação de um grupo escolar e de duas escolas isoladas (masculina e feminina) a cada escola normal primária, procuraram atribuir às antigas escolas complementares estrutura adequada ao seu caráter de instituições profissionais, conforme os moldes da época.

A transformação das escolas complementares em normais primárias aproximou-as consideravelmente das normais secundárias; mas já estava consagrada a diferença existente entre as duas instituições, de modo que, com a reforma destas últimas, apenas um ano depois, continuava-se a manter dois padrões diferentes de ensino.

A reforma das escolas normais secundárias trouxe consigo o início da ampliação dos estudos pedagógicos que se agrupavam ainda, desde os primórdios do ensino normal em São Paulo, em uma única cadeira. Passam a existir três cadeiras constituídas de matérias de formação profissional: duas de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e uma de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino.(21) Indiscutivelmente, esse parcelamento da cadeira responsável pelo conteúdo de formação específica e, em decorrência, o maior desenvolvimento deste conteúdo no plano de estudos da escola normal representou a principal contribuição da Lei nº 1341, de 16/12/1912, que reformou as escolas normais secundárias. A proporção de tempo destinada às matérias de caráter profissional era ampliada: 15% no 1º ano, 12% no 2º, 17% no 3º e 20% no 4%, num total de 17% para os quatro anos de duração do curso.(22)

A preocupação acerca da formação pedagógica do professor começa, a partir daí, a intensificar-se cada vez mais, lenta mas consideravelmente, em confronto com a situa-

---

(21) Cf. Lei nº 1341, de 16/12/1912, art. 1º.

(22) Cf. Dec. nº 2367, de 14/4/1913, art. 3º.

ção vigente até então. Sobretudo os estudos de Psicologia ganham nova importância nesse contexto. Embora rudimentos dessa disciplina já fossem ensinados na cadeira de Pedagogia e Educação Cívica, deve-se destacar a introdução de Psicologia Experimental, e a posição privilegiada que ela ganha no plano de estudos da escola normal secundária, uma vez que passa a figurar, independentemente, no currículo do 1º e 2º anos, num total de três aulas semanais em cada classe.

A razoável divulgação dos trabalhos de Psicologia Experimental que se vinha processando no Brasil e os poucos estudos aqui realizados permitiram que se percebesse a contribuição que ela poderia oferecer ao conhecimento da "natureza da criança" e estimularam a sua inclusão nos cursos de formação do professorado. Com o intuito de desenvolver os estudos dessa disciplina, o Governo do Estado contratou, em 1912, o Prof. Clemente Quaglio - a cuja iniciativa se deve o já mencionado Laboratório da cidade de Amparo - para organizar o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Capital e, em 1914, mandou vir da Universidade de Modena, Itália, o Prof. Ugo Pizzoli, que assumiu a direção do referido laboratório. As atividades do Prof. Pizzoli não se limitaram ao ensino da Psicologia aos alunos da Escola Normal; organizou também um curso para professores da mesma escola, outro para diretores de grupos escolares e, além disso, orientou diversos professores paulistas no desenvolvimento de trabalhos relativos à Pedagogia e Psicologia,(23) trabalhos esses que acabaram por ser publicados conjuntamente no volume O Laboratório

---

(23) Citem-se, por exemplo: "O Futuro da Pedagogia é Científico", Oscar Thompson; "Contribuição para os Métodos de Estudo do Raciocínio nas Crianças", Prof. Rui de Paula Souza; "Notas sobre o grafismo Infantil", Adalgiso Pereira; "Experiências sobre o Memória Cinética nas Crianças", Carlos A. Gomes Cardim; "Subsídios para o Estudo da Memória", Roldão Lopes de Barros; "O Raciocínio nas Crianças", Clemente Quaglio; "Contribuição Experimental e Classificação dos Tipos Intelectuais", Savério Cristófaro; "Notas sobre a Associação de Idéias", Prof. Joaquim A. de Sant'Ana. Cf. Jorge Nagle - Introdução ao Estudo da Escola Nova no Brasil: antecedentes. Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação, Araraquara, 1(2): 81-108, p. 92.

de Pedagogia Experimental.

Além do alargamento dos estudos pedagógicos, a reforma de 1912 das escolas normais secundárias trouxe reduzidas alterações curriculares, conservando o enciclopédico currículo de 1892: excluía-se Mecânica, bem como Anatomia e Fisiologia e acresciam-se Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura, Datilografia e Taquigrafia e Arte Culinária (esta última apenas para as mulheres.(24)

A inclusão de Zootecnia e Agricultura parece relacionar-se às preocupações relativas à necessidade do ensino agrícola e à ruralização do ensino primário, no sentido de adaptá-lo às características do local onde se inseria a escola. Embora tais preocupações apenas principiassem a surgir nesse período, o florescente desenvolvimento da economia agrícola através da monocultura do café, ao qual se atribuía todo o progresso econômico do país, já suscitava algumas pregações tendentes a dar à escola primária, sobretudo nas zonas rurais, uma certa orientação profissional, dotando-a de rudimentos de instrução agrícola. No Congresso de Ensino Agrícola, realizado em maio de 1911 na cidade de São Paulo, encontravam-se entre os ítens do temário: "As escolas preliminares das povoações rurais deverão ter no seu programa o ensino elementar agrícola? Qual deverá ser?" "Como e onde deve o professorado público habilitar-se para ministrar o ensino de história natural agrícola? Convirá a criação de duas cadeiras, uma de agricultura e outra de zoologia agrícola nas escolas normais e

---

(24) O curso das escolas normais secundárias passava a constituir-se das seguintes disciplinas: Português, Noções de Latim e Literatura Portuguesa; Francês; Inglês; Matemática, compreendendo Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria; Física e Química; História Natural, Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura; Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia; História da Civilização e do Brasil; Psicologia Experimental; Pedagogia e Educação Cívica; Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e exercícios de ensino; Música; Escrituração Mercantil; Caligrafia e Desenho; Ginástica Educativa; Trabalhos Manuais; Datilografia e Taquigrafia; Arte Culinária. (Lei nº 1341, de 16/12/1912, art. 1º e Dec. nº 2367, de 14/4/1913, art. 3º).

complementares?"(25)

Se a introdução de Zootecnia e Agricultura no currículo da escola normal poderia ser explicada pelo fato de que os professores tinham de iniciar sua carreira na zona rural, onde tais conhecimentos deveriam ser transmitidos aos alunos, parece não haver justificativa para a inclusão de técnicas como datilografia e taquigrafia numa escola destinada à formação do magistério primário. Nem se poderia supor que as habilitades nessas técnicas seriam úteis para os normalistas no decorrer do curso, uma vez que só eram ministradas no último ano do mesmo. Restaria talvez uma hipótese: tais disciplinas respondiam a funções outras, não apenas à de preparação de pessoal para o magistério primário, que as escolas normais vinham desempenhando em face da deficiência de estabelecimentos públicos de ensino de nível ulterior ao primário.

Aliás, a mesma hipótese poderia ser alegada para explicar a presença de Escrituração Mercantil no currículo da escola normal, a partir da reforma de 1890, assim como no currículo das complementares. É bem verdade que a sua inclusão naquela reforma talvez tenha significado apenas cópia de procedimento semelhante adotado nos Estados Unidos, cuja influência se manifestou na remodelação do ensino paulista do início da República. Mas a permanência da referida disciplina vinculava-se, provavelmente, às características de instituição de cultura geral, apresentadas pelas escolas normais, e às outras finalidades que as mesmas eram capazes de atender dentro das limitações do sistema escolar da época. As considerações do professor da Escola Normal de São Carlos, Carlos da Silveira, parecem justificar as finalidades extra-profissionais da disciplina Escrituração Mercantil no plano de estudos das escolas normais: "Esta disciplina é o que com inteira justiça se chamará um mal necessário. Nada tendo de pedagógica, presta, contudo, excelentes serviços ao professor preliminar que, num Estado de vida caríssima e dispondo de algumas horas

---

(25) Congresso de Ensino Agrícola - O Estado de S. Paulo, 27/5/1911, p. 6. Outras notícias sobre o referido Congresso encontram-se no mesmo periódico, nos seguintes dias: 28/5, p. 7; 29/5, p. 5; 30/5, p. 8; 31/5, p. 3; 1/6, p. 7.

vagas durante o dia, aproveita a vida comercial intensa, para aumentar um pouco o fraquíssimo orçamento da receita do mestre-escola".(26)

Em realidade, as escolas normais, com seu currículo composto de disciplinas de diferentes naturezas, não representavam apenas instituições exclusivamente destinadas à formação do professor primário, definindo-se sobretudo como escolas de cultura geral, de conteúdo mais utilitário e menos clássico-humanista que o das escolas secundárias e, como tal, capazes de oferecer um preparo básico útil para o desempenho de outras atividades ocupacionais. De resto, já datam do início do século os problemas e discussões relativos aos fins e objetivos da escola normal e às amplas funções que ela começava a executar. A esse respeito assim se manifestava o Diretor da Escola Normal da Capital, em representação dirigida ao Secretário do Interior em 1908: "As escolas normais, como são consideradas hoje, não têm somente função pedagógica, isto é, elas não se destinam exclusivamente a preparar professores. Têm elas, além disso, função social também muito nobre, qual a de preparar em novos moldes moços e moças com uma instrução e educação integrais. (...) Assim sendo, não é possível, como pretendem alguns, admitir à matrícula somente os candidatos que se destinam ao magistério, mas todos aqueles que, satisfazendo as condições regulamentares, quiserem estudar".(27)

Mas voltando à composição curricular estabelecida em 1912, apenas dois anos depois um projeto propunha a supressão dos cargos de professor de Datilografia e Taquigrafia de todas as escolas normais secundárias, bem como de arte culinária das escolas de Itapetininga e São Carlos. Entretanto, considerando que já havia sido montada a sala com as máquinas de escrever na Escola Normal da Capital (sic), a Câmara faz aprovar somente as disposições pertinentes às duas últi-

---

(26) Carlos da Silveira - Questões de Ensino Normal: as matérias do segundo grupo. Revista da Escola Normal de Sao Carlos, 4(8): 32-37, junho, 1920, p. 43.

(27) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1908-1909. S. Paulo, Tip. Siqueira, 1908-1909, p. 110-111.

mas escolas citadas.(28) Evidenciam casos como este, bem como inúmeros outros que vimos citando neste trabalho, relativos a determinações aprovadas às pressas, independente de verificação de sua conveniência, e imediatamente revogadas, sem que houvesse tempo para experimentação, a falta de consistência no pensamento pedagógico de nossos educadores e legisladores e o processo tortuoso, difícil, de tentativas e fracassos que marcou o desenvolvimento de nosso sistema de ensino.

Um aspecto que consideramos bastante importante na reforma é o referente à articulação entre modalidades de ensino do sistema escolar, ou seja, entre os cursos normais primários e secundários e principalmente entre os últimos e os ginásios e estabelecimentos de ensino superior. Possibilidade de uma rudimentar articulação entre os antigos cursos complementares e o normal já existia desde 1902, como foi mencionado anteriormente, de modo que a lei de 1912 continuava a assegurá-la, ampliando-a e tornando-a mais flexível: os alunos aprovados no segundo ano das escolas normais primárias e os aprovados no quarto ano das mesmas poderiam matricular-se, respectivamente, no primeiro e terceiro das normais secundárias.(29) Mas a articulação entre os cursos normal e secundário ainda era inédita em nossa legislação, a não ser de forma unilateral, privilegiando o secundário, como já acontecera a partir de 1880, e principalmente quando, em 1895, se concedeu aos ginásios a faculdade de formar professores preliminares, mediante apenas o estágio de prática docente.

Um passo à frente no sentido da ampliação das oportunidades de aproveitamento de estudos realizados e, sobretudo, de valorização do curso normal, não apenas como curso profissional, mas também de formação propedêutica, foi dado pela reforma de 1912; esta previu a possibilidade de os diplomados pelas escolas normais secundárias obterem o grau de bacharel em ciências e letras pelos ginásios oficiais do Esta

---

(28) Projeto nº 44, de 11/12/1914. Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1914, p. 781. O referido projeto veio a se transformar no Dec. nº 1453, de 29/12/1914.

(29) Cf. Lei nº 1341, de 16/12/1912, art. 9º.

do ou aí formarem-se sem esse título,(30) desde que prestassem exames das matérias não estudadas. Paralelamente, a recíproca também era verdadeira, ou seja, os concluintes do curso ginasial, com ou sem o título de bacharel em ciências e letras, poderiam diplomar-se pelas escolas normais secundárias, uma vez aprovados em exames das matérias não pertencentes ao currículo dos ginásios.(31) Como corolário dessas medidas, outra de grande alcance e bastante significado para a época: o reconhecimento dos exames finais prestados perante as escolas normais secundárias para o ingresso em estabelecimentos de ensino superior, mantidos ou oficialmente reconhecidos pelo Estado, de forma que o aluno pudesse aproveitar os estudos já realizados e apenas adquirir, nos ginásios, habilitações nas matérias não estudadas.(32)

Tais determinações, numa época em que havia reduzida articulação entre os níveis e ramos do sistema de ensino e em que o curso secundário regular ou a sua solução substitutiva, os exames de preparatórios, representavam a única possibilidade de acesso aos cursos superiores, denotam, a nosso ver, o reconhecimento do caráter acadêmico do ensino normal secundário e das funções propedêuticas que o mesmo poderia desempenhar. É claro que essas funções já se manifestavam, embora em proporções bastante reduzidas, na Escola Normal da Capital, desde que as primeiras reformas republicanas ampliaram consideravelmente o seu conteúdo de formação geral. Podendo o ingresso nos cursos superiores efetuar-se mediante aprovação em exames de preparatórios, tornava-se possível aos alunos egressos da Escola Normal, dotados de um certo nível de cultura geral, submeter-se a esses exames. Mas a existência de um único estabelecimento de ensino normal propriamente dito, além do fato de estar localizado na Capital, onde já havia

---

(30) Recebia o título de "bacharel em ciências e Letras" o aluno do ginásio que, além das matérias obrigatórias, cursasse também as facultativas. Não tinha direito a esse título aquele que apenas cumprisse as matérias obrigatórias.

(31) Cf. Lei nº 1341, de 16/12/1912, respectivamente arts. 10 e 11.

(32) Cf. ibidem, art. 12.

um ginásio público e vários particulares, restringia a utilização daquele tipo de ensino como via de acesso aos estudos superiores. Com a criação de novas unidades no interior e com a consagração no texto legal da citada forma de "eqüivalência" entre os estudos realizados nas escolas normais secundárias e nos ginásios, abriam-se novas perspectivas para que os estabelecimentos de formação de professores pudessem habilitar candidatos ao ensino superior.

Infelizmente, não conseguimos dados numéricos capazes de evidenciar em que proporção as escolas normais secundárias exerceram essas funções propedêuticas. Julgamos, porém, que as proporções foram pouco significativas, sobretudo porque a população feminina, parcela preponderante na clientela das escolas normais, apresentava escassa participação nos cursos superiores. Além do mais, apenas as três escolas normais secundárias foram beneficiadas com a aludida articulação, o mesmo não acontecendo com as primárias. Quando, em 1920, se processa a uniformização dos estabelecimentos de ensino de formação de professores, estenderam-se a todos eles os mesmos privilégios e, conseqüentemente, ampliavam-se as oportunidades de utilização da escola normal como trampolim para os estudos superiores.

Um rápido paralelo entre os dois tipos de instituições destinadas ao preparo do magistério primário evidencia que as escolas normais secundárias apresentavam um currículo bem mais desenvolvido, tanto no conteúdo de formação pedagógica, como no propedêutico; um maior número de cadeiras e conseqüentemente de professores; condições para ingresso mais elevadas, uma vez que os seus exames de admissão abrangiam, além das disciplinas relacionadas para o caso das escolas normais primárias: Francês, Álgebra e Anatomia Fisiológica.(33)

Afora essas diferenças na estrutura pedagógica, também pequenas distinções existiam quanto aos privilégios e direitos concedidos aos formados. De um lado, as escolas normais secundárias proporcionavam aos alunos um melhor nível de ensino, dotando-os de títulos que gozavam de maiores possibi-

---

(33) Cf. Dec. nº 2367, de 14/4/1913, art. 35.

lidades em face de uma eventual continuação dos estudos, graças, principalmente, à sua articulação com os ginásios e estabelecimentos de ensino superior. De outro, os normalistas secundários tinham certas prerrogativas nos concursos de ingresso, visto que estes se reduziam a um cotejo entre os diplomas e, apenas no caso de serem provenientes de instituições do mesmo tipo, entre as notas obtidas.

Finalmente cumpre observar que as escolas normais secundárias, à semelhança do que já acontecia com a Escola Normal da Capital, gozavam de autonomia didática na elaboração de seus programas de ensino, os quais eram organizados pelos respectivos professores de cada disciplina e submetidos à Congregação. Já as normais primárias, sucedâneas das antigas complementares, recebiam, como estas, programas expedidos pela Secretaria do Interior.(34)

x

x x

As reformas dos anos 1911-1912 significaram principalmente uma tentativa de resposta às críticas que vinham sendo feitas à deficiente formação profissional do professor, tal como se realizava sobretudo nas escolas complementares, e também na escola normal. Essas reformas, conquanto tivessem contribuído positivamente para o aprimoramento do ensino normal - remodelando as escolas complementares e elevando o padrão de seus estudos, desenvolvendo o conteúdo específico de formação pedagógica, quer através da introdução de Pedagogia nas escolas normais primárias, quer através da ampliação do referido conteúdo nas secundárias - não corresponderam a contento às exigências e reclamos das autoridades educacionais da época, mesmo porque essas exigências não eram precisamente formuladas, postulando, de maneira mais ou menos vaga, a transformação da escola normal numa instituição profissional.

---

(34) Cf. Dec. nº 2367, de 14/4/1913, art. 78, item 11 e Lei nº 1311, de 2/1/1912, art. 112.

Prova de que, neste aspecto, as escolas normais continuavam a não satisfazer, são as veementes críticas que receberam já em 1914, no inquérito promovido pelo jornal O Estado de S. Paulo, do qual participaram as principais figuras do setor educacional do momento. A despeito do padrão de ensino indiscutivelmente superior das escolas normais secundárias, também elas foram alvo dessas críticas. Nestas condições, quer-nos parecer que as reformas dos anos 1911-1912, embora de inegável importância no desenvolvimento do sistema de ensino de formação do magistério, não chegaram a arrostar todos os problemas e falhas que o referido sistema vinha manifestando, quais sejam: a diversidade de instituições responsáveis pela formação do pessoal docente primário, a reduzida duração do curso, em vista do volumoso currículo de cultura geral e, principalmente, do baixo nível dos candidatos, saídos, na melhor das hipóteses, da escola primária. De qualquer forma elas significaram um passo à frente, uma vez que prepararam o terreno, instaurando uma fase de transição, para reformas posteriores que foram, paulatinamente, equacionando e tentando solucionar problemas que já então se apresentavam.

A realização do Inquérito de 1914, o primeiro de que temos notícia em São Paulo, ilustra, de certa forma, as preocupações pelo estado do ensino público manifestadas no segundo decênio deste século e a consciência da necessidade de um reexame nos padrões escolares vigentes na época. Realizado através de um dos principais periódicos da Capital, revela o intuito de mobilizar a opinião pública, esclarecendo-a a respeito das principais falhas e deficiências que vinham sendo apontadas no sistema de ensino.

Nos depoimentos desse Inquérito, figuraram não apenas opiniões dos educadores acerca das imperfeições do aparelho escolar, mas também pontos de vista sobre as soluções a serem adotadas para saná-las. Parecia aos educadores que a qualidade do ensino havia caído em confronto com a dos primeiros anos da República e que os esforços para seu desenvolvimento quantitativo não correspondiam mais às exigências que o progresso econômico do Estado e o aumento de sua população estavam a reclamar. Urgia, pois, encontrar fórmulas e renovar

os esforços para reconduzí-lo ao ritmo com que prosperara em seu "período áureo".

Deixando de lado as considerações sobre o ensino primário e sobre a premência de expandi-lo, de forma a atingir toda a população escolarizável, vejamos as análises que focalizaram o sistema de formação de docentes.

As principais queixas relativas às escolas normais diziam respeito à sobrecarga do currículo, com grande acúmulo de matérias, mal distribuídas pelos anos do curso; à desarticulação do ensino e à larga solução de continuidade entre a escola primária e a normal, visto que aquela poderia ser concluída aos 11 anos e a idade mínima para o ingresso nas escolas normais era de 14 anos; à insuficiente duração do curso normal, em face do baixo nível cultural com que os alunos eram recebidos; ao falho preparo técnico-pedagógico ministrado pelas escolas normais, o que lhes dava reduzida feição de instituições profissionais. Essas críticas foram praticamente constantes em quase todos os depoimentos do referido Inquérito, sendo algumas delas bastante veementes. Paulo Pestana, colaborador de O Estado de S. Paulo, onde escrevia sobre assuntos educacionais, assim se manifestava sobre a formação de professores: "Essa preparação é deficiente, anarquisada, péssima sem exagero algum. As escolas normais primárias, caricaturas dos institutos de tal nome, ministram um ensino falho, insuficiente e lacunoso para o mestre primário. As outras, espuriamente crismadas de "secundárias", padecem de grandes defeitos, dentre os quais destacamos a má distribuição das matérias pelos quatro anos e a ausência de acentuado caráter profissional".(35) Também José Escobar, professor da Escola Normal de Itapetininga, ressaltava falhas semelhantes: "As escolas normais atuais ainda não se adjetivam com as solicitações de nosso progresso. Não há unidade de vistas, convergência de esforços para fazer do aluno um professor... As aulas são excessivamente teóricas; há má distribuição de matérias,

---

(35) Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas Necessidades. O Estado de S. Paulo, 3/3/1914, p. 5.

algumas bem dispensáveis...".(36)

Embora a ausência de caráter profissional fosse a falha mais unanimemente apontada nas escolas normais, as críticas que abordaram a desarticulação do ensino e a necessidade de um aumento nos anos de escolaridade anteriores aos estudos normais também foram freqüentes. A opinião de Francisco Azzi, professor da Escola Normal de Casa Branca, exemplifica esse ponto de vista: "O ensino nas escolas normais tem sido impositivo e sobre ser impositivo, insuficiente.(...) Não precisamos insistir na criação do ensino intermediário ou na extensão do ensino primário - necessidade cuja evidência tem sido mil vezes lembrada, para remediar a falta de seriação, de sequência no nosso ensino, separado por longas soluções de continuidade entre os diferentes graus".(37)

Muito embora a consciência das falhas fosse inegavelmente maior do que a das soluções a serem apontadas para eliminá-las, pode-se destacar algumas sugestões que começavam a se tornar constantes no panorama geral das análises referentes ao sistema de formação do magistério. Entre elas a mais mencionada dizia respeito à criação de um curso intermediário entre o primário e o normal que viria resolver não apenas a questão do hiato existente entre ambos, a impedir a continuidade no processo de escolarização, mas também o problema do exíguo preparo dos alunos por ocasião da matrícula no curso normal; significaria, além do mais, um aumento na duração da escolaridade, o que vinha suprir as deficiências apontadas quanto à brevidade do tempo dedidado à formação do professor, frente aos currículos enciclopédicos. Outras sugestões referiam-se ao problema do maior desenvolvimento do conteúdo pedagógico dos cursos normais, à criação de uma Escola Normal Superior para formação de diretores de grupos escolares, inspetores de ensino e professores das escolas normais, bem como à uniformização das escolas de preparação de docentes primários.

---

(36) Idem, O Estado de S.Paulo, 20/3/1914, p. 4.

(37) Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas Necessidades. O Estado de S. Paulo, 30/3/1914, p. 4.

Algumas destas sugestões não tardariam a se concretizar.

A primeira solução adotada foi a relativa à criação do curso complementar como intermediário entre a escola primária e a normal. Em relatório das atividades do ano de 1916, apresentado ao Presidente do Estado, Altino Arantes, o Secretário do Interior assim intercedia em favor dessa medida: "Continua deficiente e mau o preparo dos candidatos que se apresentam aos exames de admissão. Quase todos se limitam a decorar os pontos do programa e os que têm a felicidade de conseguir aprovação e entrada nas nossas escolas não podem acompanhar, com proveito, o respectivo curso; nestas condições, ou abandonam os estudos, ou fazem o curso em maior número de anos, resultando sempre maus professores. A adoção do curso complementar, que será um verdadeiro elo entre o ensino normal e o primário, virá remediar essa grave anomalia".(38) Desta forma, a Lei nº 1579, de 19/12/1917, institui o curso complementar de dois anos, anexo a cada uma das escolas normais do Estado, com a finalidade de "completar o ensino primário e preparar candidatos à matrícula no primeiro ano das escolas normais".(39)

Tentava-se restabelecer, de certa forma, o curso complementar com objetivos culturais, segundo a concepção que lhe foi dada pelo legislador de 1892. Em realidade, ele passaria a funcionar como curso geral básico de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais, imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino inferiores ao secundário, e este último de caráter aristocrático, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. Desempenhando função de preparatório à escola normal, o curso complementar persistiria na legislação de São

---

(38) Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Altino Arantes, Presidente do Estado, pelo Secretário do Interior Oscar Rodrigues Alves: ano de 1916. São Paulo, Secretaria do Interior, s.d., p. 23.

(39) Lei nº 1579, de 19/12/1917, art. 6º, § único.

Paulo até 1933, quando então o secundário o substituiria na referida função, eliminando-se a duplicação de cursos paralelos de formação geral.

Uma organização simples e despretenciosa, de cunho bastante realista, caracterizou este novo curso instituído em 1917, o que lhe valeu possibilidade imediata de instalação. Colocado sob a mesma direção da escola normal a qual se anexava, possuía apenas dois anos de duração, um currículo ligeiramente ampliado, em confronto com o das escolas primárias, (40) e um único professor para o ensino de todas as disciplinas de cada série. Apenas certas práticas educativas - como música, desenho, caligrafia, trabalhos manuais e educação física - ficariam sob a regência dos respectivos professores da escola normal.

É preciso analisar o importante significado que a introdução deste ciclo intermediário entre a escola primária e a normal representou para esta última. Em primeiro lugar, parecia-se compreender que a tão propalada "profissionalização das escolas normais" esbarrava em obstáculos que não poderiam ser de pronto removidos apenas através da ampliação de seu conteúdo pedagógico. O insuficiente preparo dos alunos ao ingressar nas referidas instituições exigia que o curso fosse dedicado quase que exclusivamente a proporcionar uma cultura geral, indispensável para o exercício do magistério primário. Alargar essa cultura, numa etapa anterior, era um pré-requisito para o adequado desenvolvimento do conteúdo técnico-pedagógico das escolas normais. Assim sendo, o curso complementar significou a primeira tentativa no sentido da separação dos estudos propedêuticos e profissionais. Aliás, já no Inquérito de 1914, chegou-se a encarar a sua necessidade em vista deste propósito: responsabilizá-lo pelo preparo geral dos candida-

---

(40) Conforme ficou estabelecido na Lei nº 1579, de 19/12/1917, o curso complementar abrangia as seguintes disciplinas: Português, Francês, Aritmética e Álgebra, Geografia do Brasil, História do Brasil e Educação Cívica, Leitura comentada das constituições federal e estadual, Noções de Anatomia e Fisiologia, Desenho e Caligrafia, Música e Canto, Trabalhos Manuais e Educação Física (escotismo e ginástica). (art. 8º).

tos à escola normal, reservando-se, para esta, exclusivamente a formação profissional. Parece que os professores A. Rodrigues Alves Pereira e Mariano de Oliveira foram os únicos a definir com precisão, no referido Inquérito, a conveniência desse desdobramento dos estudos que compunham o curso normal, (41) ponto de vista que já haviam defendido no 3º Congresso de Instrução Pública realizado na Bahia em 1913.

Este ideal de um curso normal profissionalizante, distinto dos estudos propedêuticos que deveriam fundamentá-lo e antecedê-lo, vai-se aos poucos definindo, para fazer carreira em toda a década de vinte e encontrar oportunidade de concretização apenas com a reforma Fernando de Azevedo, em 1933.

O estabelecimento do curso complementar significou ainda o esforço para elevar a posição que o ensino normal ocupava dentro da estrutura do sistema escolar: seu início não mais coincidia com o do curso secundário, sendo transferido para um momento posterior na escolarização. Com isso o número total de anos dedicados à formação do professor ficava de imediato aumentado de dois e o ingresso na escola normal passava a exigir maiores requisitos de formação.

Também digno de destaque é o sentido de continuidade que o curso complementar emprestou à formação do professor primário. Até esse momento o curso normal vinha funcionando como um aparelho mais ou menos isolado e desvinculado daquele que o precedia na dimensão vertical do sistema, cujo acesso, independente de qualquer escolarização anterior regular, se fazia unicamente através de exames de admissão abertos a todos os eventuais candidatos. Assinale-se também que esses exames abrangiam conhecimentos, principalmente no caso das normais secundárias, não ministrados nas escolas elementares e que exigiam dos candidatos idade mínima superior àquela apresentada pelos egressos das escolas primárias. Nestas condições, o curso complementar vem significar um ponto de ligação entre o primário e o normal, uma vez que preenche uma lacuna no processo de escolarização sistemática e que, ao servir de preparo para a escola normal, possibilitou o ingresso

---

(41) Cf. O Estado de S.Paulo, 8/3/1914, p. 5; 23/3/1914, p.4.

nesta instituição independentemente dos tradicionais exames de admissão.(42)

Começam a se delinear as tendências que iriam marcar o desenvolvimento da escola normal nos próximos anos: a elevação de seu nível, dentro da organização geral do sistema de ensino, o aumento dos anos de escolaridade para a formação do professor, a formação geral básica anterior ao curso normal. É bem verdade que essas tendências não teriam um desenvolvimento uniforme e contínuo, como será demonstrado no próximo capítulo deste trabalho, mais se apresentando nos padrões de pensamento dos anos vinte, do que nas alterações efetivamente realizadas. Elas definir-se-iam, todavia, na reforma de 1933, que separa o conteúdo de formação geral do profissional, colocando o curso normal a serviço apenas deste último, e transferindo-o para o segundo ciclo da escola de grau médio.

Ao mesmo tempo em que no final do segundo decênio deste século vão-se corporificando os ideais de uma escola normal de características profissionais, verifica-se a infiltração de algumas idéias escolanovistas, ainda que esparsamente, na literatura educacional da época. A par de Pestalozzi, Froebel, Herbart, já se menciona também Montessori e sobretudo Dewey. O princípio do "learning by doing" ou aprendizagem ativa começa a se fazer presente nas considerações de ordem metodológica referentes ao ensino e ao preparo do professor. Além da questão dos métodos ativos, a quebra de rigidez dos programas, a necessidade de adaptá-los ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, o respeito à individualidade da criança são noções que aparecem com certa freqüência. "Não mais o programa norteará o ensino - dizia Oscar Thompson em 1917 - mas o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação. Fazer para aprender, mas fazer só, assistido, acompanhado do professor, é o processo da escola nova; fazer tudo, todas as lições, todos os exercícios, todas as experiências, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo aluno não sejam

---

(42) Dec. nº 2944, de 8/8/1918, art. 27, § único: "Os alunos diplomados pelos cursos complementares serão promovidos ao primeiro ano das escolas normais".

mais do que resultados de sua própria atividade mental e física. É a self-activity, ou melhor, a self-education dos anglo-saxões."(43)

Essas considerações fazem parte do relatório que Oscar Thompson, quando Diretor Geral da Instrução Pública, dirigiu ao Secretário do Interior em 1917, onde expôs, em linhas gerais, o seu pensamento sobre a escola nova. Parece que essa primeira manifestação oficial sobre o assunto obteve alguma repercussão, pois já no ano seguinte se organizavam associações para divulgar as idéias ali consubstanciadas. Entre essas associações destacou-se o "Centro Educativo Cesário Motta", da cidade de Guaratinguetá, formado pelos professores da Escola Normal, dos grupos escolares e das outras escolas do município, bem como de pessoas interessadas da comunidade local.(44)

Entretanto, a bibliografia pedagógica brasileira comprometida com tais questões é bastante pobre neste período. Destaque-se, por exemplo, o livro de Sampaio Doria, Princípios de Pedagogia, publicado em 1914, e o de Carneiro Leão, O Brasil e a Educação Popular. Alguns princípios que caracterizaram o movimento conhecido como Escola Nova são apresentados nestes trabalhos. Entretanto, no segundo livro mencionado as questões primordiais são as referentes à educação moral e cívica, à instrução profissional, à nacionalização do ensino, à necessidade de expandir a escola elementar e adaptá-la ao meio rural.(45)

A posição de destaque que essas idéias ganham na literatura da época, suplantando a problemática da renovação pedagógica, reflete o surto de nacionalismo surgido em decorrência do conflito mundial. Aumentam as preocupações em torno

---

(43) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo, 1917, 1º v., p. 8.

(44) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. São Paulo, 1918, p. 5.

(45) Cf. A. Carneiro Leão - O Brasil e a Educação Popular. 2ª ed., Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1918.

do problema do analfabetismo, intensificam-se os apelos em favor da interferência federal no ensino primário e formação de seu magistério, sugerem-se medidas consideradas importantes para a nacionalização do ensino. Essencialmente vinculadas ao desenvolvimento dos ideais nacionalistas, encontram-se inúmeras sugestões de autoridades educacionais da época, muitas das quais publicadas no Anuário do Ensino de 1918: formação específica de professores para as escolas rurais, adaptação do ensino às peculiaridades das zonas agrícolas, planos para a formação de um "patrimônio escolar" e extinção do analfabetismo, especial importância a ser atribuída ao ensino da língua pátria, educação moral e cívica e educação física. Compreende-se, neste contexto, que a Lei nº 1579, de 19/12/1917, responsável pela criação das escolas complementares, tenha dado destaque à prática do escotismo nessas escolas e que, em 1918, se introduzisse a instrução militar obrigatória aos alunos maiores de 16 anos das escolas normais e secundárias.(46)

x

x x

Antes de passarmos adiante neste estudo evolutivo, façamos uma rápida análise do desenvolvimento das matrículas e conclusões de curso das escolas normais, no período de 1911 a 1920.

A partir de 1913 o Estado de São Paulo passava a contar com 11 escolas normais, sendo três secundárias: na Capital, Itapetininga e São Carlos, e oito primárias: no Brás, Campinas, Guaratinguetá, Piraçununga, Botucatu, Piracicaba, Casa Branca e a Anexa à Escola Normal Secundária da Capital.

Com a instalação das novas unidades em 1911 e 1913, as matrículas praticamente duplicaram de imediato, como pode ser verificado no quadro VIII. Em 1910, entre a Escola Normal e as complementares havia cerca de 1655 matriculados; em 1911 eles já eram 2635, atingindo 4279 em 1915. Quanto ao

(46) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1918. Op. cit., p. 284-285.

número anual de diplomados, há também um rápido crescimento, passando de 338 em 1910, para 1006 em 1915. A partir de 1915 há um decréscimo gradual, tanto das matrículas, como das conclusões de curso. (quadros VIII e IX)

Na verdade, esse considerável crescimento do sistema de formação de professores não foi acompanhado por crescimento equivalente do ensino primário, de modo que as prementes necessidades de mestres titulados, que determinaram a criação de escolas normais nas localidades do interior, iam-se rapidamente atenuando. Os dados apresentados no quadro X nos permitem fazer um paralelo entre o número de diplomados pelas escolas normais e o número de classes existentes nas escolas primárias públicas do Estado (grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas). Verifique-se, por exemplo, que as escolas normais habilitaram de 1911 a 1919 inclusive, 6050 professores. Pois bem, no ano seguinte (1920), existiam apenas 4637 classes nas escolas da rede estadual, entre grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, de forma que o número de professores formados nesse intervalo de apenas nove anos, já ultrapassava de muito o número de docentes em exercício em todas as classes da rede estadual. Além do mais, se se considerar que em 1911 já havia 2502 classes, e portanto, igual quantidade de professores em exercício na referida rede (exceto os substitutos dos grupos escolares), verificar-se-á que foram apenas 2135 os absorvidos nesse período - ou pouco mais se considerarmos os casos de morte, aposentadoria, ou simplesmente abandono da profissão - dentre os 6050 que concluíram o curso.

É claro que, neste aspecto, não se pode desprezar as redes de ensino particular e municipal. Embora não disponhamos de dados capazes de evidenciar o número de docentes em exercício, sabemos que as matrículas nas escolas primárias municipais não cresceram praticamente, passando de 14348 em 1911 para 15 246 em 1919,(47) o que indica que nessa rede foi diminuto o aproveitamento de novos elementos. Já nas escolas

---

(47) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Op. cit., respectivamente volumes de 1911-1912 e 1919.

particulares, as matrículas aumentaram de 30 149(48) para 54 996(49), de forma que cerca de 828 novos professores (considerando-se 30 alunos por turma) ingressaram na profissão docente nas escolas primárias particulares, no período de 1911 a 1919.

Entretanto, apesar dessa razoável ampliação do número de matrículas nas escolas privadas, não se poderia contar totalmente com elas como mercado de trabalho para os formados pelas escolas normais, pois não estavam sujeitas aos critérios oficiais para seleção de seu pessoal docente; além do mais, se a política da "afilhadagem" se exercia na escola pública, presume-se que na particular ela deveria ser a única norma. De outro lado, temos notícias de escolas existentes em alguns municípios que, embora não reconhecidas pelo Estado, se ocupavam da formação de professores, cujos egressos eram certamente aceitos nas escolas municipais e particulares.(50)

Já a 14 de julho de 1917, em sua Mensagem ao Congresso Legislativo, o Presidente do Estado chamava a atenção para o excesso de professores que o sistema de ensino primário não estava conseguindo absorver, em virtude do ritmo insuficiente de seu crescimento: "... a dotação orçamentária, destinada ao ensino primário e ao provimento de novas cadeiras, não tem aumentado em proporção das exigências crescentes de nossa população e de nosso desenvolvimento material, donde resulta que, de cerca de mil professores habilitados anualmente nos nossos institutos normais, somente uma pequena parte, um terço, talvez, pode ser aproveitada na regência efetiva das escolas". (51) (o grifo é nosso)

---

(48) Esse número inclui também as matrículas do curso secundário nos estabelecimentos que possuíam conjuntamente curso primário e secundário. Para sermos mais precisa, o Anuário do Ensino (1911-1912) registra 22 180 matrículas nos estabelecimentos particulares que possuíam apenas curso primário e 7 969 nos que apresentavam curso primário e secundário.

(49) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Op. cit., respectivamente volumes de 1911-1912 e 1919.

(50) Veja-se, a respeito, o Capítulo VI deste trabalho.

(51) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1917. São Paulo, 1918, p. 16.

Nestas condições, as escolas normais, já estavam habilitando pessoal em quantidade superior às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário na época. É óbvio que em termos teóricos ideais, ou seja, supondo-se o atendimento de todas as crianças em idade de escolarização, a necessidade de docentes ainda era grande, uma vez que o recenseamento mandado realizar em 1920, sob a inspiração de Sampaio Doria, evidenciou que 407 083 crianças entre 7 e 12 anos eram analfabetas, ao lado de 140 892 alfabetizadas. Nesse mesmo grupo etário, apenas 175 830 crianças estavam escolarizadas enquanto 372 145 não freqüentavam escola.(52) Mas, na prática, em face das limitações quantitativas do sistema existente, já havia dificuldades para se conseguir colocação no magistério primário, o que deu margem para que se propalasse a existência de uma suposta superabundância de professores.

De um lado, esse desenvolvimento quantitativo do ensino normal, superior às necessidades do ritmo de crescimento do ensino primário; de outro, as falhas apontadas na época, relativas à deficiente qualidade do ensino ministrado nas escolas normais, que, na opinião de muitos elementos, era conseqüência da excessiva clientela, propiciaram iniciativas tendentes a aumentar as dificuldades do curso normal. Uma delas foi a já referida ampliação do número de anos destinados à formação dos professores primários, com a criação do curso complementar em 1917. A outra dizia respeito à unificação das escolas normais primárias e secundárias, conforme o padrão das últimas, a ser realizada somente em 1920.

Com efeito, pode-se afirmar que o crescente contingente de professores formados anualmente pelas onze escolas normais primárias e secundárias e a elevada procura que as mesmas vinham apresentando constituíram a principal condição para o estabelecimento do curso complementar. Do ponto de vista quantitativo, esperava-se que a instalação desse curso contribuísse para diminuir a crescente procura das escolas

---

(52) Cf. Recenseamento Escolar: Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Sr. Dr. A. de Sampaio Doria, Diretor Geral da Instrução Pública. /s.n.t./, p. 87.

normais, seja realizando uma seleção dos candidatos ao ingresso, seja simplesmente desviando matrículas das referidas instituições, dado o aumento de duração dos estudos. De fato, tal previsão parece ter-se concretizado, porquanto há um decréscimo gradual de matrículas nos anos imediatamente posteriores à criação do aludido curso, como pode ser verificado no quadro VIII, muito embora a dificuldade de colocação no mercado de trabalho, então existente no magistério primário, deva ter sido também fator influente.

Quanto à diversidade de padrões das instituições destinadas à habilitação profissional de professores, compreende-se perfeitamente que não mais deveria ser mantida. As escolas normais primárias, sucedâneas das antigas complementares e, portanto, fruto de uma medida de emergência adotada nos primórdios da República, justificável em face da carência quase completa de pessoal habilitado, já não possuíam motivos que legitimassem sua permanência. Além do mais, estavam diplomando professores que, em competição com os habilitados pelas escolas normais secundárias, portadores de um título de mais alto gabarito, colocavam-se sempre em condição de inferioridade. Como já foi mencionado, o provimento das cadeiras realizava-se mediante concurso de diplomas e de notas, de forma que os normalistas primários mais dificilmente obtinham colocação.

Referindo-se a essa situação, o Presidente do Estado comunicava ao Congresso em 1917: "A persistir esse estado de coisas, teremos oito escolas normais, que tantas são as primárias, a pesar quase inutilmente sobre o orçamento do Estado, que ao criá-las e mantê-las não visou senão o preparo do professorado para o ensino primário".(53)

A uniformização das escolas normais e a extinção das diferenças de títulos entre os normalistas primários e secundários era cada vez mais insistentemente reclamada. Conforme informação do Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, no Relatório apresentado ao Secretário do Interior em 1917, o governo já nessa data estava decidido a equiparar

---

(53) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1917, p. 16.

todas as escolas normais.(54) E, em realidade, quando da apresentação do projeto que instituiu o curso complementar, o Deputado Freitas Vale comunicava que tal medida só não era incluída no referido projeto, devido à desfavorável situação econômica do momento, devendo a reforma da instrução pública nesse aspecto ser adiada provavelmente para o ano seguinte. (55)

Apenas em 1920 concretizar-se-ia a unificação das instituições destinadas ao preparo profissional dos professores primários, elevando-se o padrão das escolas normais primárias ao nível das secundárias e consagrando-se, definitivamente, uma categoria única de ensino normal.

---

(54) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1917. Op. cit., p. 212-213.

(55) Cf. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1917, p. 567.

Quadro VIII

Matrículas nas Escolas Normais de 1911 a 1920

	Escolas Normais Secundárias					Escolas Normais Primárias					Total Geral				
	Masc.		Fem.		Total	Masc.		Fem.		Total	Masc.		Fem.		Total
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
1911					950					1703					2653
1912	266	22,00	943	78,00	1209	714	29,85	1678	70,15	2392	980	27,21	2621	72,79	3601
1913	291	23,15	966	76,85	1257	680	27,74	1771	72,26	2451	971	26,19	2737	73,81	3708
1914	298	24,37	925	75,63	1223	788	28,80	1948	71,20	2736	1086	27,43	2783	72,57	3959
1915	289	25,64	838	74,36	1127	920	29,19	2232	70,81	3152	1209	28,25	3070	71,75	4279
1916	304	29,95	711	70,05	1015	1030	33,51	2044	66,49	3074	1334	32,62	2755	63,38	4089
1917	281	31,15	621	68,85	902	958	33,92	1866	66,08	2824	1239	33,25	2487	66,75	3726
1918	229	27,20	613	72,80	842	770	29,83	1811	70,17	2581	999	29,18	2424	70,82	3423
1919	173	23,70	557	76,30	730	605	26,62	1668	73,38	2273	778	25,91	2225	70,09	3003
1920											525	20,22	2072	79,78	2597

Fontes: de 1912 a 1920 - Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Op. cit., volumes de 1910-1911 a 1920-1921.

1911 - Joao Lourenço Rodrigues - A Instrução Pública em São Paulo. Revista do Ensino, São Paulo, 10(3): 179-185, dez. 1911, p. 184.

Quadro IX

Diplomados pelas Escolas Normais de 1911 a 1920

	Escolas Normais Secundárias					Escolas Normais Primárias					Total Geral				
	Masc.		Fem.		Total	Masc.		Fem.		Total	Masc.		Fem.		Total
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
1911	35	16,67	175	83,33	210	64	36,57	111	63,43	175	99	25,71	286	74,29	385
1912	44	23,66	142	76,34	186	76	32,07	161	67,93	237	120	28,37	303	71,63	423
1913	39	19,21	164	80,79	203	79	36,74	136	63,26	215	118	28,23	300	71,77	418
1914	57	19,00	243	81,00	300	86	24,22	269	75,77	355	143	21,83	512	78,17	655
1915	71	19,67	290	80,33	361	137	21,24	508	78,76	645	208	20,68	798	79,32	1006
1916	66	27,62	173	72,38	239	179	28,46	450	71,54	629	245	28,23	623	71,77	868
1917	49	32,03	104	67,97	153	154	28,62	384	71,38	538	203	29,38	488	70,62	691
1918	41	22,40	142	77,60	183	167	25,50	488	74,50	655	208	24,82	630	75,18	838
1919	65	29,15	158	70,85	223	170	31,31	373	68,69	543	235	30,68	531	69,32	766
1920	43	27,04	116	72,96	159	129	27,33	343	72,67	472	172	27,26	459	72,74	631

Fonte: João Lourenço Rodrigues - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. Op. cit., p. 265-267.

Quadro X

Diplomados pelas Escolas Normais e Aumentos do Número de Classes na Rede de Ensino Primário Oficial do Estado de São Paulo, de 1907 a 1920

Anos	Grupos Escolares		Escolas Reunidas		Escolas Isoladas		Total das Unidades escolares		Dipl. pelas Esc. Normais
	Classes	Diferença	Classes	Diferença	Classes	Diferença	Classes	Diferença	
1907	689	-	17	-	1122	-	1828	-	218
1908	788	+ 99	31	+ 14	1321	+ 199	2140	+ 312	224
1909	933	+145	69	+ 38	1333	+ 12	2335	+ 195	237
1910	1162	+229	32	- 37	1175	- 158	2369	+ 34	338
1911	1356	+194	49	+ 17	1097	- 78	2502	+ 133	385
1912	1525	+169	43	- 6	1192	+ 95	2760	+ 258	423
1913	1702	+177	41	- 2	1224	+ 32	2967	+ 207	418
1914	1999	+297	67	+ 16	1264	+ 40	3320	+ 353	655
1915	2212	+213	64	+ 7	1471	+ 207	3747	+ 427	1006
1916	2288	+ 76	63	- 1	1615	+ 144	3966	+ 219	868
1917	2339	+ 51	82	+ 19	1672	+ 57	4093	+ 127	691
1918	2412	+ 73	149	+ 67	1635	- 37	4196	+ 103	838
1919	2517	+105	245	+ 96	1654	+ 19	4416	+ 220	766
1920	2700	+183	249	+ 4	1688	+ 34	4637	+ 221	631

Fontes: Número de Classes - Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. S. Paulo, 1931, p. XXIII.
Número de Diplomados - João Lourenço Rodrigues - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. Op. cit., p. 265-267. Os dados incluem também os professores diplomados pelas escolas complementares, antes de sua transformação em normais primárias.

Capítulo V

As Reformas da Década de Vinte e a Unificação dos Cursos Normais

Como se depreende do relato até aqui feito, o que São Paulo fez no período da Primeira República até o início da década de vinte, no terreno da formação de pessoal para o ensino primário, foi sobretudo o desenvolvimento e a concretização das idéias e iniciativas lançadas nos anos iniciais da República. Desde que em 1895 se verificou a impossibilidade de implantação, em âmbito estadual, da estrutura de ensino normal traçada pelos legisladores de 1892, e se recorreu concomitantemente a uma instituição de padrão inferior de estudos - a escola complementar - montava-se um sistema de formação de professores primários que se mantém em suas linhas mais gerais, sem alteração nas orientações básicas, até 1920. Embora a reforma de 1911 tenha aperfeiçoado a organização da escola complementar e elevado o padrão de seu ensino, transformando-a em escola normal primária, em realidade ela apenas consagra a existência de uma duplicidade de instituições formadoras do magistério que, de fato, já datava de 1895.

Assim, passada a primeira fase agitada de reformas e, poderíamos dizer mesmo, de estruturação propriamente dita do sistema de preparação dos professores, há uma espécie de parada, de desgaste, de esgotamento no movimento reformista, desviando-se as preocupações dos aspectos qualitativos, ou seja, relativos à estrutura e organização do ensino, e voltando-se mais para a aplicação do que já estava assentado e para os aspectos quantitativos ou de expansão do referido sistema. E a este respeito, é preciso que se diga, os resultados foram realmente satisfatórios, pois a partir de 1913 o Estado já contava com onze escolas normais oficiais (quando eram apenas três os ginásios estaduais existentes) que em pouco tempo solucionaram a crise de pessoal qualificado para atendimento da rede de ensino primário existente.

Ainda que possa ser encontrada neste período uma ou outra sugestão mais original, que fuja ao lugar-comum, pode-se dizer que as críticas e análises referentes ao ensino normal, bem como as soluções apontadas, pouco acrescentavam ao que já se conhecia na época, ou que já fora estabelecido, embora não executado, pelos primeiros legisladores republicanos. Assim é que, ao mencionar as reformas que acreditavam mais necessárias, os participantes do Inquérito de 1914 relacionavam invariavelmente a criação do curso complementar e da Escola Normal Superior, fazendo, quase sempre, questão de frisar: "conforme já estava na Lei de 1892".

Deste modo, deixando de lado a reforma de 1911 que, conquanto importante por elevar o padrão de ensino das escolas complementares, não chegou a introduzir uma remodelação mais ampla na estrutura geral do sistema de formação de professores primários, quer-nos parecer que a criação do curso complementar em 1917 foi a primeira alteração estrutural significativa no referido sistema, desde a sua consolidação nos anos iniciais da República.

Esse aspecto de estabilidade, de respeito às primeiras reformas republicanas, manifesta-se em todo o complexo do ensino primário e normal paulista nos primeiros trinta anos do novo regime. A ausência de reformas substanciais, a inexistência total de projetos que tentassem, ao menos, efetuá-las, a relativa uniformidade de pontos de vista entre os educadores, caracterizam bem essa fase de equilíbrio por que passou o ensino de responsabilidade do poder estadual.

Neste sentido, a década de vinte apresenta-se bastante distinta das que imediatamente a precederam. Transformações de âmbito nacional, de natureza política, social e econômica, que acabaram por culminar no fim da República Velha, são acompanhadas de grande movimentação de idéias no setor educacional e de acentuada importância atribuída à educação escolar, o que deu margem a que Jorge Nagle falasse do "otimismo pedagógico", do "entusiasmo pela educação" que marcou esse decênio. Nas palavras desse autor, "de um lado, existe a crença de que, através da multiplicação das instituições

escolares e da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população brasileira na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro".(1) Embora tais pressupostos não sejam peculiares a esse decênio, pois já os encontramos formulados no pensamento do final do Império e início da República, eles exprimem bem o modo como foi encarada a educação escolar e a ânsia de reformas que se verificou nos anos vinte.

De fato, à estabilidade da década anterior no âmbito da organização escolar em São Paulo, sucede um período agitado de reformas e tendências divergentes que refletem a busca de novos modelos e a "obsessão legiferante" - na expressão de Jorge Nagle - de que todo o país foi palco nessa época. A freqüência de reformas de iniciativa dos governos estaduais, na esfera que constituiu sua principal responsabilidade - o ensino primário e normal - representa o traço mais significativo para o estudioso dos padrões de organização escolar desse período, sendo as realizações da União, no âmbito de suas competências, consideravelmente inferiores. As tendências renovadoras, que encontram nessa década oportunidade para ampla difusão, orientaram reformadores de diversos Estados em suas iniciativas para proceder à remodelação do aparelho escolar. Na ausência de uma política oficial que servisse de diretriz, orientando e congregando os esforços, as referidas iniciativas permaneceram mais ou menos restritas aos respectivos Estados, em seus efeitos e conseqüências, além de padecerem da ausência de uma linha de continuidade.

As preocupações em torno da problemática do ensino relacionaram-se, em um primeiro momento, como já foi mais de uma vez mencionado neste trabalho, ao movimento nacionalista que se firmou a partir de 1916. As pregações naciona-

---

(1) Jorge Nagle - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Op. cit., v. 2, p. 348.

listas pertinentes àquela problemática esgotavam-se, de modo geral, em postular o combate ao analfabetismo, a difusão da escola primária, a importância de determinadas disciplinas mais diretamente ligadas à vida nacional, como Língua Pátria, Geografia e História do Brasil, Educação Moral e Cívica, bem como em reivindicar um maior controle das instituições estrangeiras, obrigando-as a incluir as mencionadas disciplinas em seus currículos. A escolarização passava a ser vista como um instrumento para a formação do "brasileiro", para a conquista de seus direitos políticos e para a preservação das instituições nacionais.

Originada do movimento nacionalista, a importância atribuída à escolarização prolonga-se por todo o decênio seguinte, desvinculando-se do colorido puramente cívico-patriótico que a envolveu. Outras variáveis viriam juntar-se ao nacionalismo, permitindo que se firmasse nos anos vinte um amplo movimento de valorização do ensino; entre elas a penetração das novas idéias que se agitavam na Europa e nos Estados Unidos sobre os fins político-sociais da escola e sobre o poder da educação como instrumento de reconstrução social, política e moral.

Essa forma de encarar a educação escolar e o entusiasmo que em decorrência disso a cercou, derramava-se por todo o mundo nos anos posteriores à Primeira Grande Guerra. O conflito mundial tivera, entre suas inúmeras conseqüências, a de colocar em evidência a necessidade de rever o ensino, em seus princípios e instituições, a fim de que constituísse, segundo se pensou, o mais sólido alicerce para a manutenção da paz e compreensão entre os homens. Graças à influência dessa idéia, criaram-se, nesse período, inúmeras organizações nacionais e internacionais ligadas, quer numa dimensão puramente pedagógica, quer numa dimensão política, aos problemas educacionais.(2) "Em tal fase de entusiasmo - ob-

(2) Citem-se, por exemplo, as organizações internacionais: "Liga Internacional para a Educação Nova", criada em Calais, em 1921; "Comissão Internacional de Cooperação Intelectual" (órgão da Liga das Nações), em 1924; "Bureau Internacional de Educação", junto ao Instituto Universitário das Ciências da Educação, de Genebra, em 1925.

serva Lourenço Filho - prolongada até 1930, deu-se grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público; manifestou-se crescente interesse pelos estudos de Biologia e Psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem e da função dos programas de ensino. Ao mesmo tempo, mais profunda consciência passou a ser tida dos objetivos sociais da escola, impondo uma reforma dos sistemas escolares tendente a solver problemas de saúde, de ajustamento à família e ao trabalho, com a criação correlata de instituições auxiliares da escola."(3)

Assim, não se encontram isolados de um contexto internacional os esforços para a difusão e remodelação do ensino verificados no Brasil na década de vinte. Com efeito, as considerações do Prof. Lourenço Filho, acima transcritas, podem ser utilizadas, com algumas restrições, para caracterizar o movimento semelhante aqui ocorrido no período ora considerado.

De um modo geral, processa-se nesse decênio uma progressiva divulgação dos princípios e fundamentos escolanovistas, que encontram na literatura da época sua mais significativa expressão. Ao lado de obras que ainda consagram os mesmos padrões de pensamento da década anterior, entre elas principalmente as dedicadas à análise da escolarização de acordo com as diretrizes nacionalistas, encontram-se aquelas de caráter técnico especializado, relativas aos problemas pedagógicos em geral, e principalmente aquelas que, ultrapassando o âmbito desses problemas, comprometiam-se em maior escala com as orientações do movimento renovador.(4) A litera-

---

(3) M. B. Lourenço Filho - Introdução ao Estudo da Escola Nova. 8ª ed., S. Paulo, Melhoramentos, 1963, p. 26.

(4) Informações sobre a literatura educacional dos anos vinte e exaustivas análises a respeito das idéias, movimentos e realizações desse decênio são encontradas na obra: Jorge Nagle - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Op. cit.

tura pedagógica encerraria brilhantemente a década de vinte com a publicação de Introdução ao Estudo da Escola Nova, de Lourenço Filho, livro que, no dizer de Raul Bittencourt, "assinala a maturidade do movimento renovador da educação brasileira".(5) Através desses trabalhos difundem-se os fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos da escola nova, as idéias de Dewey, Durkheim, Montessori, Decroly, Binet, Claparède, em suma, uma "nova" forma - nova pelo menos na medida em que passava a ter aceitação e força atuante - de encarar o processo educativo e seu significado.

A partir da premissa de que, servindo-nos da expressão de Dewey, "a criança é o ponto de partida, o centro e o fim da educação"(6), o movimento da escola renovada centrava-se, sobretudo, na revisão dos padrões tradicionais de ensino, ou seja, dos programas escolares, dos métodos didáticos, do processo ensino-aprendizagem, dos papéis do professor e aluno. Não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob acompanhamento e orientação do professor, e, em conseqüência, ensino ativo em oposição ao "verbalismo" daquilo que se considerou "escola tradicional". Também a natureza social do processo educativo foi salientada, trazendo contribuições para os procedimentos didáticos (trabalho em equipe) e para a compreensão dos fins sociais da escola.

Concomitantemente ao movimento de idéias e também como conseqüência dele, aparece uma série de reformas do ensino primário e normal tentando introduzir na organização das instituições escolares as idéias renovadoras: a reforma de Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923); de Anísio Teixeira,

---

(5) Raul Bittencourt - A Educação Brasileira no Império e na República. Rev. Bras. Est. Ped., 19(49): 41-76, jan.-mar. 1953, p. 60.

(6) Apud Roberto Moreira - Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1955, p. 87.

na Bahia (1925); de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927-1928); de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); de Lisímaco da Costa, no Paraná (1928); de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). Procuraram essas reformas, em maior ou menor grau, conformar as instituições escolares às idéias e princípios apregoados, muito embora não tenha havido "a necessária correspondência entre as pregações e o nível de saturação institucional, porque, entre outros motivos, inexistia uma instrumentação adequada para facilitar essa passagem".(7) Ainda assim, significativa foi a importância das mesmas, pois não só realizaram alguma remodelação nos sistemas escolares como também contribuíram para a divulgação das idéias e princípios da escola renovada.

Na medida em que o movimento escolanovista colocava em evidência as ciências que deveriam fundamentar a Pedagogia e na medida em que trazia um novo equacionamento aos problemas de natureza intra-escolar (métodos e técnicas didáticas, processo ensino-aprendizagem, programas escolares), esse movimento fornecia elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existente. Se, como foi mencionado anteriormente, já de há muito a escola normal era objeto de críticas, devido ao seu reduzido caráter profissional, nos anos vinte essas críticas ganham maior firmeza e precisão, sendo acompanhadas de novas exigências relativas à formação do professorado. Esta apresentava-se como o primeiro problema básico a ser resolvido para a efetivação dos novos padrões ideais de ensino, uma vez que dos professores dependiam, em última análise, a execução das reformas e os resultados do processo de escolarização. Por isso, a reorganização das escolas responsáveis pelo seu preparo, em correspondência às necessidades do ensino primário, foi encarada como questão preponderante. Daí o motivo das preocupações em torno do ensino normal e das freqüentes reformas que sobre ele incidiram nesse período.

Na década dos anos vinte iria amadurecer a cons-

---

(7) Jorge Nagle - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Op. cit., p. 586.

ciência a respeito da necessidade de uma escola normal de caráter essencialmente profissionalizante, que proporcionasse ao professor a formação técnico-pedagógica indispensável ao sucesso do ensino renovado que se queria estabelecer. A acentuada predominância da cultura geral sobre os estudos de natureza profissional, que fazia das escolas normais, como tantas vezes se mencionou, "espécie de ginásios, mal aparelhados, para moças", não satisfazia num momento em que a "nova" orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

A importância atribuída à formação profissional do professor não significava que se relegasse para segundo plano a cultura geral, mas simplesmente que se desejava transferir os estudos propedêuticos para um momento anterior ao curso normal propriamente dito. Em tais condições, pode-se afirmar que a idéia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, consolida-se nesse período, quando então são dados alguns importantes passos nesse sentido: ampliação dos cursos complementares e, em alguns estados como Pernambuco (1928) e no Distrito Federal (1928), a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico, de três anos e um especial ou profissional de dois anos, ainda que nem sempre nitidamente distintos. Aos poucos encaixavam-se as peças para a configuração final: dois ou três anos de curso complementar, mais três de "ciclo geral" e já se tinham, praticamente, estudos de duração equivalente à do curso secundário para ingresso nas escolas normais. Entretanto, a exigência do secundário (fundamental comum) para acesso às escolas normais e a decorrente exclusão do conteúdo de cultura geral do plano de estudos destas últimas só se realizaria na década posterior.

Se no período em questão o curso normal não chegou a definir-se como de conteúdo exclusivamente especial, processa-se uma razoável ampliação de seus estudos pedagógicos, variável segundo as unidades federadas e segundo as modalidades de escolas, uma vez que existiam, na maior parte

dos Estados, dois padrões diferentes de escolas de formação de professores. Ainda que a ênfase colocada na "prática de ensino", como principal instrumento de preparo profissional, continue a se verificar, já se observa, de outro lado, preocupações em torno de uma reestruturação curricular, com inclusão de ciências consideradas "fundamentos da educação" como: Psicologia, Biologia Educacional ou Higiene, História da Educação, Sociologia.

Entretanto, poucos foram os Estados - segundo temos informação - que chegaram a ampliar consideravelmente o conteúdo de cunho profissional das escolas normais. Por via de regra permanecia ainda, no final da Primeira República, um desequilíbrio entre as disciplinas de formação geral e especial, com marcante preponderância das primeiras, e a feição técnica não muito acentuada dos estabelecimentos responsáveis pelo preparo do professorado primário.

Iremos analisar neste capítulo como o movimento reformista, que se irradiou por todo o país, esteve presente no Estado de São Paulo na esfera do ensino normal. Já foi suficientemente ressaltado neste trabalho o fato de ter o ensino normal paulista, e aliás também o primário, conservado os mesmos padrões consolidados nas primeiras reformas republicanas. A década de vinte iria constituir-se numa fase de reformas sucessivas em relação ao continuísmo e a estabilidade do período anterior. A primeira das reformas, realizada em 1920, situa-se nitidamente em consonância com os princípios e aspirações do movimento nacionalista, introduzindo alterações bastante radicais no ensino elementar, com a adoção do modelo de escola "alfabetizante" de dois anos de duração. A respeito do ensino normal essa reforma traria a superação da estrutura dual que marcava o sistema de formação de professores desde 1895. Assegurada essa conquista que, de resto, seria a principal desse decênio, as reformas posteriores (1925 e 1927) pouco mais fizeram do que um mero jogo de redistribuição dos anos de escolaridade entre os cursos complementar e normal.

À medida que alguns Estados iam ultrapassando os

limites da problemática nacionalista e entrando na senda do movimento renovador, o Estado de São Paulo parecia hesitar em fazer uma remodelação mais profunda, prendendo-se a alguns aspectos do conservantismo e do respeito à tradição que se vinham manifestando em sua organização escolar. Assim, excluindo-se a reforma de 1920, comprometida expressamente com as orientações do movimento nacionalista, as demais não chegaram a se fundamentar num corpo de princípios doutrinários inspirados nos ideais de renovação do ensino, à semelhança, por exemplo, das reformas do Distrito Federal (1928) e de Minas Gerais (1927-1928).

O que se observa no Estado de São Paulo, no período que sucedeu à reforma de 1920, é a reação contra a escola primária alfabetizante e o esforço para conciliar as necessidades de expansão do ensino elementar com um modelo de escola primária "integral", já esboçado nas primeiras reformas republicanas. Na medida em que a escola primária variou de uma dimensão "alfabetizante" para uma dimensão "integral", variaram também os padrões de organização da escola complementar que lhe sucedia na escala de escolarização, e conseqüentemente também da escola normal, como se tentará evidenciar neste capítulo. Especificamente em São Paulo, objeto de estudos do presente trabalho, verificou-se nitidamente o embate dessas duas tendências - ensino primário alfabetizante versus ensino primário integral - que acabaram por condicionar, em certa medida, algumas das mudanças estruturais introduzidas na escola normal durante os anos vinte.

Apesar da inexistência, nas reformas paulistas de 1925 e 1927, de diretrizes previamente formuladas, comprometidas em maior escala com o movimento escolanovista, não se poderia dizer que o Estado de São Paulo esteve ausente do processo de renovação do ensino. De um lado porque iniciativas de cunho renovador já se vinham manifestando nesse Estado muito antes da década de vinte: lembre-se, por exemplo, a introdução dos processos didáticos de natureza intuitiva nas escolas-modelo e os esforços para difundi-los pelas demais escolas primárias; a adoção do método analítico para o ensino da leitura; a preocupação pelos estudos de Psicologia da

criança, com a criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Capital e o desenvolvimento dessa disciplina nos currículos das escolas normais. De outro lado porque as reformas dos anos vinte não deixaram de evidenciar preocupações acerca da metodologia de ensino divulgada pelo movimento escolanovista,(8) além de contribuir, embora muito limitadamente, para o desenvolvimento dos estudos pedagógicos na escola normal.

O que se deve ressaltar é que, devido aos antecedentes do movimento renovador em São Paulo, as contribuições da década de vinte assumiram proporções bem menos significativas se comparadas com as de alguns Estados da Federação e com o Distrito Federal. Consagradas as primeiras medidas de renovação e definida a liderança de São Paulo no setor educacional, graças aos padrões estabelecidos pelas primeiras reformas republicanas, permaneceram os educadores voltados para o passado e presos à tradição, sempre preocupados em respeitar o sistema de ensino que esta lhes havia legado. Por ocasião do Inquérito realizado em 1926 por meio do jornal O Estado de S. Paulo, já eram generalizadas as opiniões dos educadores a respeito do conservantismo e da resistência à mudança apresentados pelo sistema escolar de São Paulo. No dizer de Fernando de Azevedo, nas conclusões desse Inquérito, "a poder de se apregoar, nos mais variados tons, a perfeição do ensino primário e normal, a idéia de 'progredir' já se identificara, entre nós, com a de 'regredir' à tradição...

---

(8) As seguintes recomendações, relativas aos métodos e processos de ensino, estavam incluídas nos documentos legais das três reformas realizadas na década de vinte: "Nas escolas primárias, o método natural de ensino é a intuiçao, a liçao de coisas, o contacto da inteligência com as realidades que ensinam, mediante a observaçao e a experimentaçao, feitas pelos alunos e orientadas pelo professor. Sao expressamente banidos da escola os processos que apelem exclusivamente para a memória verbal, as tarefas de mera decoraçao, a substituição das coisas e fatos pelos livros, os quais só devem ser usados como auxiliares do ensino." (Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 103; Dec. nº 4101, de 14/12/1926, art. 109; Dec. nº 4600, de 30/5/1929, art. 63).

de pouco mais de trinta anos".(9) Mesmo a unificação das escolas normais, a mais importante conquista do período ora considerado, conformava-se às aspirações dos legisladores de 1892-1893, que previram um tipo único de escolas formadoras do magistério, segundo os moldes da Escola Normal da Capital.

x

x x

Com a criação do curso complementar em 1917 o Estado de São Paulo prepara-se para iniciar uma nova fase no desenvolvimento de seu ensino normal, fase esta que se caracteriza por uma elevação do nível do referido ensino, em virtude da introdução de um preparo geral anterior, bem como por um esforço de separação dos estudos gerais dos de formação profissional.

O início dessa fase a que nos estamos referindo traria a eliminação da dualidade de cursos normais: primários e secundários. Como dissemos no capítulo anterior, essa medida já estava prevista quando da instituição dos cursos complementares em 1917, durante a gestão do Presidente Altino Arantes, com Oscar Thompson na Direção Geral da Instrução Pública. Coube entretanto ao governo de Washington Luís, com Sampaio Dória à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, a reforma do ensino consubstanciada na Lei nº 1750, de 8/12/1920, que incluiu a uniformização das escolas normais, reduzidas que foram a um tipo único.(10)

Cumpre ressaltar que a reforma de 1920 vinha agitar o panorama geral do ensino primário e normal paulista que já há três décadas conservava uma feição mais ou menos constante. Empunhava-se a bandeira de luta contra o analfabetismo, de acordo com a pregação nacionalista da época de estender a escola primária a todos os cidadãos, como instrumen

(9) Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada: problemas e discussões. 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d., p. 110.

(10) Cf. Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 8º.

to de defesa da nacionalidade e de integração de todos os habitantes, brasileiros e imigrantes, na vida nacional. Encarava-se a extinção do analfabetismo como meio de solucionar os principais problemas da vida social e política do país. Nesta perspectiva, a reforma realizada sob a gestão de Sampaio Dória vinha adotar medidas tendentes a universalizar o ensino de primeiras letras, dentro das possibilidades financeiras do momento, o que implicou principalmente na redução do período de escolarização obrigatório e gratuito para apenas dois anos e na elevação da idade-limite inferior da obrigatoriedade para nove anos. Reduzida a duração do curso primário, criava-se um "curso médio" de dois anos, não gratuito, correspondente aos terceiros e quartos anos primários anteriores.(11)

A reforma de 1920 foi idealizada por Sampaio Dória a partir do plano para erradicação do analfabetismo que apresentou em sua "Carta aberta" ao Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, transcrita no Anuário do Ensino de 1918. Quando colocado à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública e encarregado de elaborar o anteprojeto da reforma, Sampaio Dória iria incorporar a seu plano inicial várias outras medidas que vinham sendo preconizadas na época. Entre elas, as que mais interessam ao presente trabalho diziam respeito: à instalação, na Escola Normal de Piracicaba, de um curso destinado a preparar professores para as escolas rurais; à criação de uma Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e à uniformização das escolas normais. Quanto à primeira medida mencionada, embora correspondesse às preocupações pela difusão do ensino nas zonas rurais e à orientação ruralista de se ajustar o ensino às características do meio local, nem mesmo chegou a ser incluída no projeto de lei. A Faculdade de Filosofia, Letras e Educação figurou no projeto apenas como Faculdade de Educação e assim permaneceu no texto legal, sem que chegasse contudo a ser efetivamente instalada. A redução das escolas normais a um tipo único teve melhor sorte, sendo in-

---

(11) Para uma análise acurada da reforma de 1920 do Estado de São Paulo, veja-se: Heládio César Gonçalves Antunha - A Reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Op. cit.

cluída na Lei nº 1750 e imediatamente posta em prática.

O mais importante nessa medida foi que a unificação das escolas normais se fez pela elevação das primárias ao nível das secundárias, o que significou a extinção da categoria inferior da referida instituição e a consagração definitiva do padrão mais elevado de ensino de formação de professores primários. Mesmo posteriormente, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal estabeleceu a existência de dois níveis diferentes nessa formação, São Paulo continuaria com seu ensino do tipo único, o que ainda hoje não foi alcançado pela maior parte dos Estados brasileiros. E foi exatamente a reforma de 1920 que, com vistas a democratizar o ensino primário, nivelou-o "por baixo", amputando parte de sua duração gratuita e obrigatória, a responsável pela unificação das escolas normais segundo o modelo de categoria mais elevada, contribuindo decisivamente para o aprimoramento do processo de formação de docentes. Unificavam-se 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.

A elevação do nível de ensino das escolas de formação do professorado não se fez apenas mediante a unificação de todos os estabelecimentos, mas também pelo acréscimo de um ano ao recém instalado curso complementar,(12) responsável pelo preparo dos candidatos à matrícula naqueles estabelecimentos. Desta forma, a duração dos estudos das escolas normais, que até 1917 se reduzia a quatro anos, fica nesta data, com a criação do curso complementar, aumentada para seis e, em 1920, para sete. Na verdade, a realização do curso complementar não era requisito indispensável para o ingresso nas escolas normais; nem havia condições para isso, uma vez que a escolarização, como um processo contínuo e regular, não estava implantada em regra geral. O sistema de ensino ainda se caracterizava pela existência de níveis mais ou menos independentes que, conquanto superpostos, eram relativamente desarticulados. Além do mais, a tradição já consagrara como condição suficiente pa

(12) Cf. Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 10.

ra ingresso em qualquer tipo de ensino (complementar, secundário, normal, superior) os estudos anteriores assistemáticos, fragmentários, perfeitamente redutíveis a exames substitutivos da escolarização regular. Compreende-se assim que o curso complementar ainda não fosse passagem obrigatória para o normal; havia a possibilidade de ingresso imediato, mediante apenas a prestação de exames de "suficiência" das matérias da escola complementar, sendo 50% das vagas da escola normal reservadas para esse fim.(13) Mas o simples fato de os 50% restantes estarem destinados aos concluintes do curso complementar, que, independentemente de exames, lograriam matrícula na referida instituição, já significa um avanço em favor da continuidade no processo de escolarização e da elevação do nível do ensino normal, cujos exames de ingresso passariam a se pautar pelos planos de estudos da escola complementar. E, cada vez mais essa escola iria definir-se como responsável, de direito e de fato, pelo preparo dos candidatos à matrícula nos cursos normais, uma vez que, com a reforma de 1925, os seus egressos passavam a contar com 70% das vagas e, em 1927, com 80%.

Paralelamente à unificação das escolas normais e como corolário dessa medida, a reforma de 1920 vinha equiparar todos os professores então existentes, extinguindo as distinções entre complementaristas, normalistas primários e secundários. O considerável aumento, já assinalado, na produção de professores, foi, indubitavelmente, a mola mestra que desencadeou a remodelação das escolas normais e a equiparação das diferentes categorias de professores. Aliás, é interessante notar que, inúmeras vezes, os aspectos quantitativos são os principais agentes das alterações qualitativas, capazes não apenas de criar condições para o estabelecimento das últimas, mas inclusive de motivá-las, de determinar-lhes o aparecimento. Os normalistas primários, em virtude da inferioridade do título, vinham sendo sistematicamente preteridos em favor dos secundários, de forma que as pressões no sentido da equiparação dos diplomas eram cada vez mais fortes, sobretudo depois de 1915. Em tais circunstâncias, já em 1917, a Lei nº 1579 vi

---

(13) Cf. Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 262.

nha satisfazer parcialmente essas reivindicações, estabelecendo que, para o provimento das escolas distritais, as duas categorias de professores concorressem em situação de igualdade, fazendo-se a classificação apenas com base nas notas exaradas nos diplomas. Ainda que aquela lei restringisse aos normalistas secundários o direito de iniciar a carreira em escolas urbanas, determinava também que os normalistas primários poderiam ser transferidos para esses estabelecimentos após apenas um ano de exercício em escolas distritais.(14) Já estava praticamente dado o passo para a equiparação total de todos os professores, de modo que a reforma de 1920 viria apenas consagrar uma tendência que já se mostrava evidente.

A elevação de todas as escolas normais à categoria das normais secundárias não foi feita conservando-se intacta a estrutura destas últimas. Novas alterações foram introduzidas e as principais diziam respeito à maior ênfase atribuída à formação profissional, ainda que não tenha havido aumento do número de disciplinas responsáveis por essa formação. A esse respeito convém lembrar que Sampaio Dória, ao ser convidado para a Direção Geral da Instrução Pública, era professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital, e que sua experiência no ensino dessas disciplinas deve ter-lhe indicado alguns pontos fracos no plano de estudos existente . Assim, a Educação Cívica foi dissociada da Cadeira de Psicologia e Pedagogia, à qual estivera unida, sem maiores razões, desde 1896 (Dec. nº 371, de 27/6/1896); a Metodologia Didática - nova denominação atribuída à Cadeira de Métodos e Processos de Ensino - deveria ocupar-se principalmente da "prática pedagógica sistemática", cuja participação no currículo era ampliada, uma vez que iniciava no segundo ano e não no terceiro, como estabelecia a reforma de 1912. (15) O conteúdo de formação profissional distribuía-se pelos três últimos anos do curso, através das disciplinas: Prática Pedagógica, Psicologia, Pedagogia e Didática.(16)

---

(14) Cf. Lei nº 1579, de 19/12/1917, arts. 14, 15 e 16.

(15) Cf. Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 8º e Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 247.

(16) Cf. Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 249

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Ainda que tenha havido uma inegável ênfase sobre a formação profissional, em termos de carga horária ela não parece significativa à primeira vista. Se em 1912, 17% do tempo total do curso das escolas normais secundárias destinava-se às matérias de caráter profissional, em 1920 essa porcentagem, embora um pouco maior, ainda não ultrapassava 18% (17), o que entretanto não dá uma idéia exata da situação, porque o primeiro dado inclui o ensino da Educação Cívica, feito conjuntamente com a Pedagogia durante dois anos, e o segundo refere-se exclusivamente às matérias pedagógicas. De qualquer forma, pode-se perceber que a escola normal ainda se identificava mais com uma instituição de ensino propedêutico, tão reduzida era, mesmo considerando-se o progresso havido a partir de 1912, a participação dos estudos de natureza técnico-profissional. E, apesar da contribuição positiva da reforma para tais estudos, ela não parece ter estado à altura das opiniões emitidas por Sampaio Dória na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro, de 12/10 a 16/11 de 1921. A respeito da organização do ensino normal, assim se manifestava Sampaio Dória: "O que o interesse do curso normal impõe é imprimir às matérias técnicas largo desenvolvimento e 'técnica' perfeita. As matérias não técnicas devem ser distribuídas pelos quatro anos do curso, em uma inteligente seqüência didática. Não são incompatíveis com as técnicas. Umas e outras podem ser dadas simultaneamente, contanto que as técnicas prevaleçam".(18) Mas, não só as disciplinas técnicas não prevaleciam, como estavam consideravalmente aquém das de cultura geral, do ponto de vista quantitativo, na composição curricular do curso normal.

Apesar de tudo, a lenta marcha da ampliação do conteúdo pedagógico das escolas normais continuava. A este respeito, a contribuição da reforma de 1920 não ficará suficientemente esclarecida se não forem mencionados alguns outros aspectos, quais sejam: a inclusão de Anatomia, Fisiologia Huma-

---

(17) Cf. ibidem.

(18) Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Op. cit., p. 254.

na e Biologia, bem como o maior desenvolvimento das disciplinas Música e Desenho nos currículos das escolas de formação de professores. Embora a Anatomia e Fisiologia Humanas já figurasse nos planos de estudos das referidas instituições, de 1892 a 1911, a reintegração dessa disciplina, acrescida da Biologia, adquire um novo sentido em face do movimento da escola renovada que então iniciava sua divulgação no país, colocando em destaque as ciências que deveriam servir de suporte para a Pedagogia, entre elas a Biologia. É oportuno lembrar ainda, que o movimento escolanovista valorizou certas disciplinas como Música, Desenho, Trabalhos Manuais, encarando-as como técnicas didáticas a serviço de um ensino mais concreto em oposição a um ensino de caráter "verbalista". Possivelmente tais idéias já se refletiam na reforma de 1920, uma vez que as disciplinas Música e Desenho passam a figurar em todas as séries do curso normal.

Ao lado da ampliação, ainda que limitada, do conteúdo pedagógico das escolas normais, a Lei nº 1750 trouxe uma simplificação dos estudos de cultura geral: suprimia-se a Língua Inglesa, instalando-se cursos livres dessa disciplina, apenas enquanto os professores não fossem aproveitados em outros cargos; eliminavam-se as aulas de Escrituração Mercantil, Datilografia e Taquigrafia, que, a bem dizer, não se ajustavam à natureza e à finalidade do curso normal; transferiam-se as aulas de Trabalhos Manuais para as escolas complementares; a Zootecnia e a Agricultura, inovações da reforma de 1912, eram retiradas do programa.(19)

Embora as alterações curriculares se tenham verificado no sentido de reduzir o número de disciplinas de forma

---

(19) Distribuíam-se da seguinte forma as disciplinas do curso normal: 1º ano - Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia e Cosmografia, História do Brasil, Desenho, Música, Ginástica; 2º ano - Português, Latim, Francês, Matemática, Corografia do Brasil, Física, Desenho, Música, Ginástica, Prática Pedagógica; 3º ano - Português, Latim, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia, Psicologia, Desenho, Música, Ginástica, Prática Pedagógica; 4º ano - Literatura Vernácula, Higiene, História Geral, Pedagogia, Didática (regência de classe), Desenho, Música, Ginástica. (Dec. 3356, de 31/5/1921, art. 249).

ção geral e dar maior ênfase à profissional, a reforma em apreço vinha reabilitar o estudo do Latim que, introduzido na escola normal apenas em 1894, já alguns anos depois era reunido à cadeira de Português,(20) anexo à qual passou a desempenhar papel subsidiário, tão subsidiário que não figurava isoladamente no currículo, mas associado à Língua Portuguesa. A reforma de 1920, conquanto tivesse evidenciado no equacionamento dos problemas da educação pública de São Paulo um "espírito inovador e voltado para o futuro", em face das idéias conservadoras ainda em voga, - como bem o demonstrou Heládio César Gonçalves Antunha(21) - vinha restabelecer a posição que o Latim ocupara por poucos anos no currículo da escola normal: não apenas o liberta da Cadeira de Português, como o inclui nas três séries iniciais do curso normal, duração esta só alcançada pela Língua Portuguesa, dentre as matérias de cultura geral. Além do mais, o Latim é introduzido nos dois últimos anos da escola complementar,(22) de forma que sua participação nos estudos de formação de professores se faz durante nada menos de cinco anos. É possível que a explicação para essa medida se encontre ou no lugar de destaque que o Latim ainda ocupava no currículo da escola secundária, ou na formação acadêmica de Sampaio Dória, que era bacharel em Direito, ou talvez nas idéias nacionalistas que inspiraram a reforma, cuja análise foge aos estritos limites fixados para este trabalho. Deve-se mencionar entretanto que, em defesa dos valores, interesses e instituições nacionais, várias foram as medidas adotadas, entre elas: a ênfase dada à educação moral e cívica e ao desenvolvimento do escotismo; o maior controle das escolas particulares, obrigando-as à utilização do português como veículo do ensino; a inclusão obrigatória, nos currículos das escolas particulares, de Português, Geografia e História do Brasil, cujo ensino deveria estar a cargo de brasileiros natos. Talvez o restabelecimento e a ênfase dada ao estudo do

---

(20) Cf. Lei nº 907, de 4/7/1904, arts. 1º e 2º.

(21) Heládio César Gonçalves Antunha - A Reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Op. cit., p. 220.

(22) Cf. Dec. 3356, de 31/5/1921, art. 200.

Latim - de par com a exclusão do Inglês - viesse ao encontro dos ideais nacionalistas presentes na reforma de 1920, considerando-se as vinculações fundamentais daquela língua com o idioma vernáculo.

A uniformização das escolas responsáveis pela formação do professorado foi acompanhada de algumas importantes implicações. Na medida em que se padronizavam todas as escolas normais pelas de nível mais elevado - as normais secundárias - estendiam-se também a todas elas alguns privilégios que eram exclusivos destas últimas. Em primeiro lugar deve-se mencionar a possibilidade de articulação dos cursos normais com os ginásios e conseqüentemente também com os estabelecimentos de ensino superior.(23) A partir da reforma de 1920 - o que persistiria inalterado em todo o decênio - os egressos de qualquer escola normal poderiam requerer, nos ginásios oficiais do Estado, exames das matérias não estudadas, para obtenção do título de "bacharel em ciências e letras" ou de "propedeuta". Por outro lado, como não foi revogado pela Lei nº 1750 e Decreto que a regulamentou, persistia ainda o dispositivo que facultava aos formados pelos referidos ginásios obterem o diploma de professor, uma vez aprovados nas disciplinas não pertencentes aos currículos desses estabelecimentos. No relatório do Secretário do Interior, do ano de 1921, consta que seis professores, cinco dos quais do sexo masculino, foram aprovados em exames de Psicologia e Lógica e de Italiano no Ginásio da Capital, obtendo o certificado de conclusão do curso secundário sem o grau de bacharel.(24) Essa equivalência entre os estudos realizados nas escolas normais e nos ginásios revela que as primeiras apresentavam um conteúdo e nível de ensino bastante semelhantes aos das escolas secundárias, o que torna improcedentes as observações, tantas vezes repetidas, a respeito do caráter estanque, bloqueado, dos cursos normais, e de sua impossibilidade de articulação com a es

---

(23) Cf. Lei nº 1750 de 8/12/1920, art. 38.

(24) Cf. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Washington Luís Pereira de Souza, Presidente do Estado, pelo Secretário do Interior Alarico Silveira: ano de 1921. S. Paulo, Secretaria do Interior, p. 40.

cola superior. Na verdade, as escolas normais secundárias e, a partir de 1920, todas as escolas normais de São Paulo foram, até a reforma de 1933, verdadeiros estabelecimentos de ensino secundário colocados a serviço da formação de professores primários.

Uma outra prerrogativa das escolas normais secundárias estendida a todas as demais foi a autonomia didática quanto à organização dos programas. Já mencionamos no capítulo anterior que a Secretaria do Interior expedia os programas das escolas normais primárias, impostos indistintamente a todas elas, devendo os professores restringir-se ao cumprimento dos mesmos. A reforma de 1920 procuraria romper esse regime de padronização do ensino, atribuindo aos professores a responsabilidade de organizar os respectivos programas, segundo alguns princípios gerais pré-fixados, programas estes que deveriam ser apresentados ao Secretário do Interior para aprovação final.(25) Não era, como se vê, a autonomia didática completa, como só bem mais tarde seria alcançada, mas de qualquer forma era uma tentativa feita no sentido de estimular o desenvolvimento da iniciativa do professor e de tornar suas funções algo mais amplas do que a simples obediência a um padrão oficial de programa. Além do mais, era o reconhecimento de que todas as escolas normais poderiam usufruir da autonomia concedida às três instituições de padrão mais elevado, existentes até o momento. A este respeito, Sampaio Dória tinha uma posição bem definida. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, embora tivesse advogado a participação da União no domínio do ensino normal em ordem a uniformizar esse ensino e preparar um "professorado nacional", procurou ressalvar o princípio da autonomia didática. A seu entender, "o que favorece a formação de uma consciência nacional, por intermédio da escola, é a unidade das bases na educação pública. As linhas mestras, os traços fundamentais devem ser idênticos. Mas o desenvolvimento das bases, não. Seria ridículo pensar-se que são os mesmos pontos de um programa o gerador da consciência pública viva e enérgica. Depois, onde a segurança de

---

(25) Cf. Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 253.

serem estes "pontos" a verdade lógica e didática da matéria? (...) Se um mesmo professor muda, de ano para ano, o seu programa, mercê de sua experiência pessoal e do seu espírito progressista, como impor a numerosos professores o seguimento dos mesmos passos? Conseqüência desta imposição é que cada um faz o que entende, independente e contra o programa imposto. A uniformização deles ficará, praticamente, um puro formalismo. Formalmente há um só programa. Realmente, tantos quantas cabeças. Nem ao menos se salva a unidade das bases".(26)

As medidas que acabamos de expor deixam transparecer a intenção dos legisladores de 1920 de valorizar e aperfeiçoar as escolas de formação do professorado. Poderiam ser citadas outras que, apesar de não atingirem diretamente esses estabelecimentos, repercutiram sobre os mesmos. Neste sentido, deve-se destacar a reestruturação das escolas complementares que, além do acréscimo de um ano na duração do curso, tiveram suas matérias distribuídas por cinco cadeiras e quatro "aulas", cada uma das quais entregue a um professor.(27) Desde que criadas em 1917, com o objetivo de completar o ensino primário e preparar os candidatos para os cursos normais, as escolas complementares apresentavam uma organização muito simples, com todas as disciplinas (exceto as práticas específicas como: Música, Desenho e Caligrafia, Trabalhos Manuais e Educação Física) a cargo de um único professor. A melhoria do padrão de ensino que aquela medida representou era contribuição significativa para a elevação do nível de ensino nas escolas normais, além de constituir-se em mais um avanço em direção à reforma de 1933, que substituiria o curso complementar pelo ginasial como embasamento à escola normal.

Com a referida organização e um currículo mais ampliado, o curso complementar define-se, na reforma de 1920, essencialmente como curso de "passagem", ficando eliminado da

---

(26) Sampaio Dória - Memória sobre a Educação Nacional. In: Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Op. cit., p. 351-389.

(27) Cf. Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 11.

legislação o seu objetivo de "completar o ensino primário". O Dec. nº 3356, de 31/5/1921, que regulamentou a Lei nº 1750, estabelecia: "As escolas complementares são cursos anexos às escolas normais. O fim da escola complementar é o de preparar alunos que já tiverem feito o curso médio para, sem solução de continuidade, prosseguirem seus estudos nas escolas normais ou nos ginásios".(28) Como se observa, não só se atribuía às escolas complementares função única, propedêutica, sem caráter de terminalidade, como se limitava o seu número ao de escolas normais. Na verdade, a redução da escola primária gratuita e obrigatória para apenas dois anos e a solução que isso pretendeu representar para a generalização do ensino básico, já por si não se coadunava com a existência de uma escola complementar com caráter de coroamento dos estudos primários. A escola "média" de dois anos, então criada, passaria a desempenhar esse papel. É interessante notar que também nas demais reformas dos anos vinte, de acordo com o modelo adotado de escola primária - alfabetizante ou integral - variou a organização da escola complementar, concebida ora como parte integrante do ensino primário, ora como curso de passagem, ulterior ao primário. Conseqüentemente também a escola normal, à qual a complementar se encontrava essencialmente ligada, sofreria o influxo dessa variação.

A reforma de 1920 consubstancia, a nosso entender, as mais significativas alterações introduzidas 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 nível do curso normal, mediante a reorganização e aumento da duração dos cursos complementares. A tentativa de valorização da escola normal e do aperfeiçoamento da qualidade de seu ensino parecem evidentes.

Coerente com essa tentativa é a criação da Faculdade de Educação, concebida como "instituto de aperfeiçoamen-

---

(28) Dec. nº 3356, de 31/5/1921, arts. 196 e 197.

to pedagógico e cultura geral", destinada precipuamente ao preparo de inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares e professores das escolas complementares. (29) A criação de um estabelecimento de ensino superior para o aperfeiçoamento do magistério foi ideada, como já nos referimos, pelos primeiros republicanos, dentro dos largos e ambiciosos planos que conceberam para a qualificação do professorado. Deve-se notar, entretanto, que a Escola Normal Superior, criada legalmente em 1892, destinava-se a preparar professores para as escolas normais e para os ginásios e, neste sentido, apresentava dois tipos de currículos colocados à opção dos alunos: um saturado de ciências exatas e naturais e outro de línguas e literaturas. Já a Faculdade de Educação estabelecida pelos legisladores de 1920 possuía um currículo híbrido de matérias pedagógicas, suas subsidiárias e matérias de cultura geral, não se caracterizando especificamente como instituição destinada a formar professores para os níveis ulteriores ao primário,(30) mas propunha-se, sobretudo, a preparar administradores escolares.

Não nos vamos alongar na análise da estrutura da Faculdade de Educação, uma vez que o objeto deste trabalho é tão somente a formação de professores primários. Mas, ao que parece, sua organização não foi considerada ideal para atender ao objetivo de qualificar elementos para os cargos técnicos e administrativos do ensino. Praticamente todos os educadores que responderam ao Inquérito de 1926 foram unânimes nes

---

(29) Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 21 e seu § 8º, alínea a.

(30) O curso da Faculdade de Educação deveria ser composto de dois ciclos: o primeiro de três anos, para todos os alunos; o segundo de especializações, facultativo e de duração variável. Eram as seguintes as matérias do primeiro ciclo: 1º ano - Literatura Nacional e Comparada; Fisiologia Aplicada à Higiene e ao Trabalho; Psicologia Geral; Economia Social. 2º ano - Literaturas Estrangeiras; Psicologia das crianças e suas aplicações; Lógica Indutiva e Dedutiva; Sociologia Jurídica. 3º ano - Educação da Inteligência e Educação Moral; História da Filosofia; História da Civilização Nacional; Sistemas antigos e modernos de educação. Constituíam cursos do segundo ciclo: Literatura Oriental; Literatura Grega; Literatura Latina; Filologia Comparada; Crítica da História; História das Ciências e das Artes. (Lei nº 1750, de 8/12/1920, art. 21, § 2º)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

se ponto de vista; ela se definiria, na melhor das hipóteses, como uma instituição de altos estudos desinteressados. Segundo depoimento de Almeida Junior, "o seu programa não é dos mais adequados à formação dos altos funcionários, administrativos ou técnicos, do ensino primário. Talvez dê educadores não profissionais que pretendam conhecer os problemas genéricos do ensino. Ou é uma faculdade de letras, em simbiose com a Pedagogia e o Direito, visando apenas estimular os altos estudos e a cultura desinteressada. Esta última hipótese parece a mais plausível".(31)

A Faculdade de Educação não chegou a ser instalada; permaneceu, entretanto, na legislação e foi reestruturada em 1925. Aliás, com a sua antecessora - a Escola Normal Superior - aconteceu coisa semelhante; embora não se cogitasse de sua instalação, ela constou de todos os regulamentos da instrução pública vigentes de 1892 a 1920. Vê-se aqui, mais uma vez, que as leis freqüentemente correspondem a planos ideais propostos, que, embora não realizáveis quando ultrapassam as condições e possibilidades do momento, indicam valores e aspirações a serem atingidos.

x

x x

A reforma de 1920 teria curta duração, mas a sua principal conquista relativa à formação de professores - a redução das escolas normais a um tipo único - não seria revogada. Aliás, a década de vinte assiste a uma verdadeira "dança" das estruturas do curso normal, com modificações rápidas e sucessivas na duração deste e do curso complementar. A freqüência de reformas que se sucedem - três em apenas uma década (1920, 1925 e 1927), o que não tinha precedentes até então - indica que o ensino normal passa a atrair, com maior intensidade, as atenções dos educadores, o que, até certo ponto, poderia ser considerado conseqüência dos amplos movimentos de

(31) Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada: problemas e discussões. Op. cit., p. 59.

renovação pedagógica que se difundiam nessa década e que não deixavam de ter seu reflexo nas estruturas escolares. Tal situação não era exclusiva do Estado de São Paulo, podendo ser encontradas, nos outros Estados brasileiros e no Distrito Federal, reformas de ensino que introduziram transformações bastante significativas, como demonstra Jorge Nagle ao analisar as mudanças por que passou a escola normal no Ceará, Distrito Federal, Pernambuco, Minas Gerais e Bahia.(32) Mas voltamos a acentuar que, especificamente no caso paulista, foram principalmente as cogitações em torno do modelo de escola primária e de seu desenvolvimento quantitativo as principais condicionantes das sucessivas mudanças sofridas pelo curso normal.

Essa maré de reformas, ainda que possa indicar as preocupações que o ensino normal passa a merecer no cenário educacional da época, não apresentava, a nosso ver, pelo menos no que se refere aos principais aspectos estruturais do curso normal, uma linha de continuidade que evidenciasse, já não diremos uma política orgânica traçada (o que, de fato, não existia), mas nem mesmo uma evolução coerente com as tendências que se manifestavam. Estamo-nos referindo, especialmente, às transformações que a organização do referido curso sofre em 1925 e 1927, as quais poderiam, quer-nos parecer, ser perfeitamente omitidas se imaginarmos teoricamente um encadeamento contínuo, lógico, linear das reformas. A este respeito, Fernando de Azevedo fala, com muita propriedade, de um "movimento pendular da educação, desde 1920, de uma política reacionária para uma política renovadora, e desta para aquela..."(33) O mesmo movimento pendular refletiu-se nas estruturas do curso normal, como vamos analisar a seguir.

A reforma realizada em 1925, pela Lei nº 2095, de 24/12, que aprovou com modificações o Dec. nº 3858, de 11/6 do mesmo ano, tinha como objetivo específico derrogar as transformações realizadas no ensino primário em 1920, reconduzin-

---

(32) Cf. Jorge Nagle - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Op. cit., p. 512-527.

(33) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Op. cit., t. 3, p. 154.

do-o à sua organização anterior. Tal ensino passa a ter a duração de quatro anos nos grupos escolares e de três nas escolas isoladas e reunidas, voltando a ser obrigatório e gratuito dos 7 aos 12 anos.(34) Entretanto, se as alterações que incidiram sobre o ensino primário em 1920 haviam sido objeto de grande polêmica, suscitando críticas acerbas por parte dos adversários, o mesmo não acontecia com as introduzidas nas escolas normais, uma vez que a unificação das mesmas, de há muito solicitada e programada pelo governo anterior, encontrou na reforma inspirada por Sampaio Dória apenas o momento propício para a sua concretização. Neste sentido, a reforma de 1925, ao abranger o ensino normal, parece-nos que o faz mais "por amor à simetria": reorganizando o primário, ocupava-se também do normal, já que ambos foram objeto de transformações realizadas em 1920.

As principais alterações introduzidas na escola normal em 1925, sob a gestão de Pedro Voss na Diretoria Geral da Instrução Pública e Carlos de Campos na Presidência do Estado, parecem não apresentar justificativas convincentes à primeira vista. Aumenta-se um ano no curso normal, cuja duração passa a ser de cinco anos e diminui-se um no complementar,(35) de forma que a situação permanece mais ou menos inalterada, com a única diferença de que parte do conteúdo do curso complementar se desloca para o primeiro normal. Muito embora essa mudança acarretasse a ampliação do curso especificamente destinado à formação dos professores primários, é preciso notar que a tendência que se vinha manifestando já há alguns anos era precisamente inversa, ou seja, no sentido de aumentar a duração dos estudos anteriores, destinados à formação geral e transformar a escola normal numa instituição dedicada ao preparo profissional. A própria criação do curso complementar em 1917 e a sua ampliação para três anos em 1920, já evidencia essa tendência.

A esse respeito é importante lembrar que as conclusões da Conferência Interestadual de Ensino Primário, rea-

---

(34) Cf. Dec. nº 3858, de 11/6/1925, art. 18, §§ 1º e 2º.
(35) Cf. Dec. nº 3858, de 11/6/1925, art. 17, §§ 3º e 4º.

lizada em 1921, previam um curso normal de curta duração, limitado a um conteúdo estritamente profissional. Assim dispunham as referidas conclusões: "As escolas normais federais serão essencialmente profissionais e terão um estágio de dois anos, dentro do qual será feito um curso de aplicação didática em escolas primárias anexas, sob a direção do diretor e dos professores destas. Para a matrícula nas escolas normais federais exigir-se-á a idade mínima de dezesseis anos e o necessário preparo verificado em exame de admissão, sendo dispensado deste os candidatos que houverem completado o curso ginasial, em estabelecimentos oficiais ou equiparados".(36) Como se constata, as escolas normais que o Governo Federal pretendia criar nos Estados (o que, de fato, não chegou a ser concretizado) se definiam como estabelecimentos de ensino de caráter estritamente profissional e de nível pós-ginasial.

Ainda ilustrativas da mencionada tendência são as idéias de vários educadores da época, relativas à organização ideal que se deveria imprimir às escolas normais. Respondendo ao Inquérito de O Estado de S. Paulo em 1926, declarava Lourenço Filho: "Antes de mais nada, separaria o curso propedêutico do técnico profissional, solução que já em 1918 eu lembrava em artigos por este jornal".(37) Também no mesmo Inquérito, mencionava o Prof. José Escobar: "Por estas colunas já propusemos um novo plano como base de estudos e discussões. A escola normal teria um ciclo cultural de cinco anos, incluindo um ano essencialmente utilitário e um ciclo profissional de um ou dois anos".(38) Em artigo publicado em 1925, no jornal O Estado de S. Paulo, fica mais ou menos claro que já era opinião corrente a necessidade de separação dos estudos de cultura geral dos de natureza profissional, então incluídos conjuntamente no curso normal. A respeito do tipo de organização vigente, manifestava-se o articulista: "Tecnicamente é um erro e não têm sido poucos os profissionais de renome que con-

(36) Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Op. cit., p. 334.

(37) Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada. Op. cit., p. 108.

(38) Idem, ibidem, p. 83.

tra ele se bateram, reclamando a separação dos dois cursos, a fim de melhor preparar o professor".(39) Para não nos estendermos muito, citemos apenas mais a opinião do Prof. Mariano de Oliveira, que já em 1920 escrevia na Revista da Escola Normal de São Carlos vigorosa crítica relativa à organização vigente nas escolas normais: "... enquanto nelas houver de cambulha com o curso profissional, um curso propedêutico, jamais se conseguirá o verdadeiro preparo técnico dos professores normalistas; enquanto todas as escolas técnicas exigem um curso propedêutico, garantidor da proficuidade da especialização a que o candidato se destina e sobre esse curso - de línguas e ciências - se calcam os estudos da especialidade de cada escola (...), nas escolas normais tudo se pretende fazer contemporaneamente. (...) Que reforma se propõe? A criação de uma escola preparatória ao curso normal com separação completa do curso propedêutico do profissional".(40) No mesmo artigo, que consubstancia as idéias contidas num relatório enviado ao Secretário do interior em 1/2/1920, o referido professor expõe detalhadamente um plano para a reestruturação do ensino destinado à formação dos professores primários: o curso preparatório básico estender-se-ia por quatro anos com um programa composto principalmente de ciências e línguas vivas e serviria de embasamento necessário para a realização do curso normal, de apenas dois anos de duração, mas "positivamente profissional, exclusivamente técnico".

Além das opiniões de inúmeros educadores da época, favoráveis à separação do conteúdo geral do profissional nas escolas normais, assinale-se ainda que o Distrito Federal já se havia aproximado dessa solução, através da reforma aí realizada pelo Dec. nº 1059, de 14/2/1916, durante a administração de Afrânio Peixoto na Diretoria da Instrução Pública. Essa reforma devidiu o curso normal em dois ciclos: um preparatório e outro técnico, cada qual com dois anos de duração.

---

(39) A Reforma Estadual do Ensino (VI). O Estado de S. Paulo, 1/7/1925, p. 4.

(40) Mariano de Oliveira - Escolas Normais (idéias contidas no relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior em 1/2/1920). Revista da Escola Normal de São Carlos, 4(8): 21-31, junho, 1920, p. 21-22 e 24.

Como estamos tentanto demonstrar, tudo parecia indicar a tendência para que a formação propedêutica fosse cada vez mais destacada do curso normal, e não para que se verificasse movimento contrário, como ocorreu na reforma de 1925, uma vez que a ampliação daquele curso para cinco anos não significou propriamente um aumento na duração dos estudos destinados à formação do professor primário, mas a absorção do terceiro ano complementar pelo curso normal.

A reforma de 1925, como já mencionamos, foi realizada por um ato do poder executivo apenas posteriormente ratificado pelo legislativo, de modo que o Presidente do Estado, Carlos de Campos, em Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo, assim procurava justificar a medida em questão: "A lei anterior estabelecia três anos para o curso complementar; mas dos alunos aprovados no 3º ano, 50% teriam garantia à matrícula no 1º ano da normal, sofrendo os outros 50% a concorrência de estranhos ao curso, que prestassem exame de suficiência em dezembro, por um programa publicado na segunda quinzena de novembro. Sabedores disso os alunos do 1º e 2º anos da escola complementar preparavam-se para esses referidos exames e acontecia conseguirem sempre matrícula no 1º normal, prejudicando os do 3º ano - excedentes das vagas regulamentares. Além de ser uma anomalia, tal fato importava numa verdadeira injustiça, porque os de menos tempo de curso por tal modo se avantajavam aos de maior tirocínio escolar, dando em resultado os alunos desertarem do 3º ano complementar, que lhes não oferecia maiores vantagens, principalmente na secção masculina". (41)

Entretanto, apenas essa razão não justificava por si a inclusão do 3º ano complementar no curso da escola normal, uma vez que o mesmo problema de deserção poderia continuar verificando-se no 2º ano da escola complementar. Essa situação se resolveria, por exemplo, concedendo-se aos egressos desta escola um maior número de vagas no curso normal, o que, de fato, foi adotado na reforma de 1925; não mais 50%, mas 70% das vagas passaram a ser-lhes destinadas, independentemen

(41) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1925, p. 26.

te de exames de admissão, havendo concurso entre tais candidatos no caso de sua superioridade numérica em relação às vagas que lhes eram reservadas.(42)

Os dados de que dispomos nos permitem julgar que a principal causa da redução do curso complementar e ampliação do normal residia no propósito de transformar o primeiro em parte integrante do ensino primário. Com esse intuito procuraram os autores da reforma dar a esse curso uma organização mais simplificada, semelhante à da escola primária, dotando-o de um único professor para todas as disciplinas de cada série e reduzindo o seu plano de estudos. Já foi mencionado neste capítulo que os legisladores de 1920 haviam introduzido no curso complementar o regime de um professor para cada matéria ou grupo de matérias, o que, sem dúvida, significava a tentativa de elevar o nível de seu ensino, aproximando-o das escolas secundárias. Já o regime estabelecido em 1925 retrocedia à situação anterior a 1920, mais propriamente à situação vigente de 1895 a 1911 e de 1917 a 1920. Em tais condições, pode-se dizer que foi sobretudo em virtude da simplificação da estrutura do curso complementar e do rebaixamento do ensino que disso adviria que o legislador de 1925 houve por bem modificar a duração dos cursos complementar e normal nos moldes mencionados. Dando-se à escola complementar o caráter de escola primária, tornava-se conveniente passar parte de seu curso para a escola normal, já de padrão mais elevado de ensino.

Na verdade, o ponto importante para a compreensão da reforma de 1925 parece encontrar-se na reação que ela significou às medidas tendentes a democratizar o ensino primário e eliminar o deficit de escolarização adotadas em 1920, quais sejam: a redução do ensino primário obrigatório e gratuito para apenas dois anos, a taxação do ensino médio, a determinação da faixa etária de 9 a 10 anos para o cumprimento da obrigatoriedade escolar. Procurou-se reavivar os ideais dos primeiros republicanos, que haviam concebido uma escola primária de longa duração que incluísse a complementar com a

---

(42) Cf. Dec. nº 3858, de 11/6/1925, art. 54.

finalidade de ampliar os estudos primários e dar-lhes o arremate final. Os planos esboçados pelos primeiros republicanos, só parcialmente concretizados e, ainda assim, não nos moldes por eles pretendidos, como tivemos oportunidade de analisar no terceiro capítulo deste trabalho, voltavam à mente dos reformadores de 1925 como modo de insurgir-se contra a reforma de 1920, que havia significado uma tentativa de renovação, um rompimento dos tradicionais modelos de organização do sistema de ensino, os quais se mantiveram, sem grandes alterações, durante as três décadas iniciais da República.

Assim, com a reforma de 1925, não só o ensino primário nos grupos escolares volta a ser ampliado para quatro anos, como pretendia-se que a escola complementar fosse o seu complemento natural. Novamente abribuía-se à essa escola a função precípua de ampliar aquele ensino, além de servir de curso propedêutico para a escola normal. Neste sentido, o Dec. nº 3858 determinava em seu art. 63: "O programa das escolas complementares será apenas um desenvolvimento do curso primário, acrescido de língua francesa, álgebra e geometria, em suas noções mais elementares". E a regulamentação posterior vinha explicitar: "O curso complementar tem por fim desenvolver os conhecimentos dos alunos que concluírem o curso dos grupos escolares, habilitando-os melhor para a vida prática e bem assim a prosseguir, sem solução de continuidade, os seus estudos nas escolas normais".(43) (o grifo é nosso)

Compreende-se melhor agora a mencionada simplificação do regime de ensino da escola complementar e o caráter de escola primária que lhe foi atribuído: assim conseguir-se-ia a redução do custo do seu ensino, o que tornaria possível a sua expansão quantitativa, conforme pretenderam os reformadores de 1925. Aliás, o Presidente do Estado, justificando o ato do executivo que realizara a reforma, não deixava de abordar essa questão, como se pode observar no seguinte trecho de sua Mensagem: "A despesa per capita em ambos os tipos escolares (complementar e normal) diminuirá, por sua vez, pois bastarão quatro professores (um para cada classe) nas quatro

---

(43) Cf. Dec. nº 4101, de 14/12/1926, art. 505.

classes do curso complementar (primeiros e segundos anos masculinos e femininos) em vez dos onze (sic) que atualmente constituem o seu corpo docente, embora com aumento de mais três lentes no curso normal, mas que lecionarão mrior número de alunos - talvez uma centena. As escolas complementares assim organizadas (...) poderão ser oportunamente disseminadas por outras cidades do Estado, sem grande aumento de despesa, desde que funcionem anexas a grupos escolares, com reais vantagens para a elevação do nível intelectual da mocidade paulista".(44) (o grifo é nosso)

Desta forma, os cursos complementares deixavam de ser considerados apenas anexos às escolas normais e a elas limitado o seu número, voltando a ser concebidos, aliás confessadamente, de acordo com as metas idealizadas pelos legisladores da reforma de 1892, ou seja, como parte integrante da escolarização primária; como tal deveriam ser instalados não apenas junto às escolas normais, mas disseminados pelo interior do Estado, anexos aos grupos escolares.

A partir dessa análise, julgamos esclarecidas as principais alterações introduzidas na estrutura dos cursos complementar e normal em 1925: a tentativa de "volta ao passado", ou seja, aos padrões da escola primária de longa duração, concebida em 1892, impunha a necessidade do barateamento do ensino complementar, o que determinou a redução de seu plano de estudos e a atribuição de todas as disciplinas a um único professor. Essa estrutura simplificada, bastante semelhante à da escola primária, tornava conveniente a diminuição do curso complementar e a transferência de seu último ano para o curso normal, exatamente o inverso do que se solicitava na época para este último.

Entretanto, a pretendida expansão das escolas complementares não foi concretizada, de forma que da organização rudimentar que lhes foi dada resultou apenas um rebaixamento do nível de seu ensino e, conseqüentemente, um solapamento das

(44) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1925, p. 26. Deve-se notar que as escolas complementares, no período de vigência da reforma de 1920, possuíam nove professores e não onze como mencionou o Presidente do Estado no trecho transcrito.

bases do curso normal. Reduziam-se as exigências para ingresso neste curso, uma vez que 70% de suas vagas eram preenchidas por candidatos provenientes das escolas complementares e 30% por aprovados em exames de suficiência que abrangiam exatamente o programa destas escolas.(45)

Em longa série de artigos publicada no jornal O Estado de S. Paulo, em 1925, o articulista considerou que "a maior destruição que a reforma do ensino levou a efeito está nas escolas complementares. A atual reforma pega deste curso e o destrói. Reduz-lhe o tempo de três para dois anos e limita-lhe o programa a simples desenvolvimento do curso primário, acrescido de Língua Francesa, Álgebra e Geometria, em suas noções mais elementares".(46) Na verdade, em termos de número de disciplinas componentes do currículo, a alteração consistiu apenas na exclusão do Latim, mas os programas foram reduzidos e, além disso, a atribuição de todas as atividades docentes a um único professor era um marcante retrocesso em relação à reforma anterior. É importante considerar que nesta última, já foi cedendo a numerosas críticas e representações do professorado que se estabeleceu a separação das disciplinas e a distribuição das mesmas por nove professores. Mesmo em 1917, quando foi criado o curso complementar, o ensino de Música, Desenho, Caligrafia, Educação Física e Trabalhos Manuais estava a cargo de professores da escola normal, o que, de certa forma, reduzia as atividades do professor responsável por cada classe daquele curso. Já a reforma de 1925, ainda no dizer do mesmo articulista, "transforma professores especializados em uma matéria em outros tantos enciclopédicos, capazes de lecionar até Música e Desenho e mais Trabalhos Manuais e Ginástica".(47)

A ampliação do curso normal para cinco anos, com a redução do complementar que lhe servia de propedêutico, trouxe como conseqüência a ampliação do conteúdo de cultura geral da escola normal. A reforma reabilita a cadeira de Inglês, ex-

---

(45) Cf. Dec. nº 3858, de 11/6/1925, art. 55.

(46) A Reforma Estadual do Ensino (XI). O Estado de S. Paulo, 17/7/1925, p. 4.

(47) Ibidem.

tinta em 1920; inclui uma nova disciplina - noções de Direito Usual - junto à cadeira de História do Brasil e efetua o desdobramento de várias disciplinas já existentes no currículo. A Matemática desdobra-se em: Aritmética, Álgebra e Geometria Plana, Geometria e Trigonometria retilínea; o Português em: Português e Califasia, Literatura, História da Língua e da Literatura. Os três primeiros anos do curso normal ficaram constituídos única e exclusivamente de disciplinas de cultura geral, enquanto que, na reforma de 1920, a Prática Pedagógica tinha início já no segundo ano.(48)

Quanto ao conteúdo de natureza profissional, deve-se destacar apenas a introdução de Puericultura, ao lado da disciplina Higiene, estabelecendo-se assim os alicerces para que em 1933 Fernando de Azevedo viesse desenvolver ainda mais esse aspecto da formação profissional do professor, criando a cadeira de Biologia Educacional. Entretanto, em termos de carga horária destinada ao referido conteúdo, não há progresso algum. Mesmo computando-se as horas destinadas à Puericultura (ministrada conjuntamente com Higiene e Noções de Geologia), apenas 15% da duração total do curso normal era utilizada para a formação profissional propriamente dita.(49) É bem verdade que essa porcentagem reduzida, inferior à que vinha sendo apresentada há muitos anos, é conseqüência da transposição para o curso normal de parte do ensino que era feito no complementar. Em

---

(48) O Dec. nº 4101, de 14/12/1926, que regulamentou a Lei nº 2095, de 24/12/1925, distribuía as matérias pelas séries do curso normal da seguinte forma: 1º ano - Português e Califasia, Francês, Inglês, Cosmografia e Geografia Geral, Aritmética, Desenho, Música, Ginástica educativa. 2º ano - Português e Califasia, Latim, Francês, Inglês, Geografia da América e do Brasil, Álgebra e Geometria Plana, Desenho, Música, Ginástica educativa. 3º ano - Português, Latim, História da Civilização, Geometria e Trigonometria Retilínea, Física, Biologia Animal e Vegetal, Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica. 4º ano - Literatura, História da América, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Psicologia Pedagógica, Didática, Desenho, Música, Trabalhos Manuais. 5º ano - História da Língua e da Literatura, História do Brasil e noções de Direito Usual; Higiene, noções de Geologia e Puericultura, Pedagogia, Didática, Desenho, Música, Trabalhos Manuais. (art. 345).

(49) Cf. Dec. nº 4101, de 14/12/1926, art. 345.

termos absolutos, ou seja, confrontando-se apenas o número de aulas dedicadas ao conteúdo pedagógico em 1920 e 1925, a situação permanece mais ou menos inalterada, sem ampliação do referido número de aulas.

A exposição anterior procurou ressaltar as principais medidas que atingiram o ensino normal na reforma de 1925. Aliás, é interessante observar que quando da apresentação do Decreto como projeto de lei, tais medidas e, de um modo geral, todas as demais, não suscitaram grandes controvérsias no Congresso, nem foram alvo de muitos debates, talvez por se referirem a um ato já realizado pelo executivo, de forma que o texto do Decreto foi quase que integralmente aprovado, sem alterações fundamentais, e assim transformado em lei. Enquanto a reforma do governo Washington Luís havia sido objeto de acaloradas discussões e agitado profundamente os meios educacionais da época - o que é compreensível, uma vez que introduziu soluções inovadoras nos tradicionais modelos vigentes - a reforma de 1925 foi quase que passivamente aceita pelos legisladores. Elaborada em silêncio pelo executivo, sem publicidade alguma, passou pelo legislativo sem causar impacto, nem despertar atenções, e daí saiu praticamente incólume.

Apesar disso, a reestruturação feita nos cursos complementar e normal em 1925 não foi bem aceita, de um modo geral, pelos educadores da época. Já em 1926, ainda antes da regulamentação da reforma, que só se realizou em 14/12/1926, pelo Decreto nº 4101, a quase totalidade dos participantes do Inquérito organizado por Fernando de Azevedo, através do jornal O Estado de S. Paulo, apontavam numerosos vícios no ensino complementar e normal, indicando a superioridade da organização anterior. Nesse ponto, diga-se de passagem, a reforma de 1920 não foi criticada; os seus opositores ou calavam-se ou chegavam mesmo a reconhecer-lhe os méritos. É o caso, por exemplo, do Deputado Gama Rodrigues, um de seus mais ardorosos opositores por ocasião da tramitação do projeto, e que sete anos depois reconhecia perante à Câmara: "A reforma de 1920, feita pela Lei nº 1750, que tanta discussão provocou nesta casa, teve o grande merecimento de unificar todas as escolas normais,

dando-lhes um tipo de regime igual a todas e equiparou todos os professores. (...) ...melhorou (o curso das escolas normais) se não diretamente quanto ao tempo do curso, quanto ao número de disciplinas professadas, quanto ao número de aulas adscritas a cada uma delas e quanto à reforma introduzida no curso das complementares anexas, que era aumentado de um ano".(50)

Em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, logo após a assinatura do Decreto de 1925, o autor manifestava sua preferência pela estrutura dada ao ensino normal na reforma anterior, criticando a nova organização introduzida. A seu ver, "o que os reformadores realizaram foi a cópia dos moldes que serviram em 1892. Não imitaram o exemplo, nem o espírito que ditara as transformações. Tentaram apenas adaptar à situação atual do Estado o mesmo mecanismo que serviu a São Paulo no início da fase republicana, e deram-nos a impressão que nos daria Barroso se quisesse, hoje, pôr em prática o mesmo movimento genial que lhe assegurou a vitória de Riachuelo. (...) A reforma do quatriênio Washington Luís, respeitando o tipo misto da preferência dos pedagogos, era uma obra solidamente arcabouçada, que poderia estar solicitando um ou outro retoque de pequena monta, mas que satisfazia plenamente aos seus fins, porque a ditara a preocupação fundamental de elevar a cultura do professorado".(51)

As principais críticas que incidiram sobre a organização da escola normal na vigência da reforma de 1925 diziam respeito à sua reduzida feição profissional, advinda, na opinião dos educadores, sobretudo do "regime de cursos mistos", ou seja, da conjugação dos cursos propedêutico e técnico-pedagógico; à mutilação das escolas complementares, como responsável pelo rebaixamento do nível das normais; à má distribuição das matérias entre os professores que, repentinamente, viram suas cadeiras acrescidas de novas disciplinas, como por exemplo: Noções de Direito Usual, História da Língua, etc.

---

(50) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1927, p. 910.

(51) A Reforma Estadual do Ensino (VI). O Estado de S. Paulo, 1/7/1925, p. 4.

Uma questão mencionada freqüentemente na época era a referente ao número de escolas normais, considerado excessivo e inconveniente aos cofres públicos. Aliás, os legisladores de 1925 evidenciavam o reconhecimento dessa opinião, determinando que as escolas normais que não tivessem cem alunos matriculados fossem transformadas em escolas profissionais.(52)

Diversos participantes do já referido Inquérito de 1926 - Almeida Junior, Sud Menucci, Lourenço Filho e o próprio Fernando de Azevedo, seu organizador - mencionaram a existência de um excesso de escolas normais e a necessidade de se suprimir parte delas ou de transformá-las em ginásios. Na opinião de Sud Menucci, da expansão das escolas normais resultara uma queda da qualidade de seu ensino; embora julgando que a melhor medida seria a realização do curso normal em nível pós-secundário, acreditava que o Estado não teria condições de remunerar suficientemente bem o professor assim formado, para que o magistério primário, em competição com outras atividades do mercado de trabalho, não ficasse relegado a segundo plano. Assim, a solução proposta por Sud Menucci consistia em "extinguir todas ou quase todas as normais do interior, transformando-as em ginásios". O pessoal necessário para o ensino primário seria recrutado por meio de concursos nos quais se estabelecesse a exigência de um certo prazo de prática escolar realizada em estabelecimentos oficiais.(53) Já a clarividente resposta de Lourenço Filho propõe quase que exatamente as medidas que iriam ser adotadas alguns anos mais tarde: "Se se tornasse o curso propedêutico autônomo, ele poderia ser feito em cinco anos, com o mesmo programa e regime dos ginásios. Esta medida teria mais uma vantagem: a de resolver a um tempo o problema da superabundância de normais e a de facilitar o ensino secundário à população do Estado. Apenas duas ou três escolas normais atuais é que deveriam continuar com o curso técnico para professores, de dois anos, mas um curso sério de especialização".(54) Nas conclusões do Inquérito, Fernando de Azevedo rei

(52) Cf. Lei nº 2095, de 24/12/1925, art. 1º.

(53) Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada. Op. cit., p. 93.

(54) Idem, ibidem, p. 108.

terava o pedido de redução do número de escolas normais, propondo que se transformassem algumas em normais rurais.(55)

Entretanto, é interessante observar que apesar das referências a uma suposta superabundância de escolas normais e das sugestões relativas à necessidade de suprimi-las, havia dificuldades para provimento das escolas rurais afastadas dos locais mais populosos ou situadas em lugares de difícil comunicação. O Estado tinha professores diplomados em quantidade consideravelmente superior às necessidades de sua rede de escolas primárias (vide quadro XIII no final deste capítulo) mas não dispunha de elementos que aceitassem a regência das escolas rurais. Assim, a própria Lei nº 2095 de 1925, que determinou a extinção de escolas normais com menos de cem alunos, estabeleceu também que para as escolas rurais de lugares mais afastados, não escolhidas por candidatos diplomados, o governo poderia nomear interinamente professores leigos, examinados por uma comissão de três membros presidida pelo inspetor geral da zona.(56)

As soluções parecem realmente contraditórias: de um lado se reconhece o excesso de escolas normais, tão comentado na época; de outro se reconhece também a falta de professores qualificados para as escolas rurais. De fato, em 1926, a Diretoria Geral da Instrução Pública faz realizar, em vários distritos escolares, concursos para leigos, a fim de nomear professores interinos para as escolas de difícil acesso, do litoral ou afastadas de estradas de ferro, conseguindo dar provimento a 135 escolas, "algumas delas jamais providas", conforme informação do Anuário do Ensino. (57)

Na verdade, o problema da superabundância de escolas normais parecia referir-se não a excesso de professores habilitados mas à reduzida freqüência que a maior parte delas vinha apresentando, sobretudo depois da instalação do curso com-

---

(55) Cf. idem, ibidem, p. 119.

(56) Cf. Lei nº 2095, de 24/12/1925, art. 1º.

(57) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instruçao Pública com autorizaçao do Governo do Estado. São Paulo, 1926, p. 20.

plementar em 1917 e do conseqüente aumento na duração dos estudos destinados à formação do professor. Assinale-se, por exemplo, que o número de diplomados decaíra sucessivamente de 1006 em 1915, para 631 em 1920, chegando a atingir 238 em 1925, o que, neste ano, dava uma média de apenas 23,8 alunos por escola. (vide quadro XII) Desta forma, as escolas normais vinham-se tornando instituições bastante custosas para o erário público, devido a sua baixa produtividade. Num momento em que o Estado possuía apenas três ginásios oficiais e em que a necessidade de expansão do ensino primário nas zonas rurais estava a exigir grande número de professores habilitados, sentiam os educadores que os dispêndios com as dez escolas normais não atingiam a rentabilidade desejada. Tal como se achavam organizadas e localizadas, essas instituições não só apresentavam reduzida procura, como não conseguiam encaminhar seus egressos para as regiões mais carentes de pessoal docente. Daí as opiniões da época sobre o excesso de escolas normais e sobre a conveniência de transformar algumas delas em ginásios e outras em normais rurais.

Os Anuários do Ensino da época registram os depoimentos de autoridades escolares sobre as dificuldades de pessoal docente para as escolas rurais e a inadequação das escolas normais existentes para sanar satisfatoriamente tais dificuldades. "O tipo das nossas escolas normais - argumentava o Inspetor Geral César Pietro Martinez - já pelo longo curso que adotam, já pela sua localização em centros onde a vida é cercada de conforto, preparam professores para as populações urbanas. Raríssimo é o aluno que as procura com o fito de instalar a sua escola na zona rural, principalmente nos lugares distantes dos centros populosos."(58)

x

x x

(58) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1926. Op. cit., p. 204.

A reforma de 1925 foi a de menor período de vigência em toda a história do ensino normal paulista. Acusada por vários participantes do Inquérito de 1926 de "retrógrada", de "inspirada num estreito e lamentável espírito primário",(59) as soluções que ela ofereceu para a escola normal não eram,sem dúvida, as exigidas pela maior parte dos educadores progressistas, partidários das idéias renovadoras. Mercê do slogan conservador de "volta ao passado", imprimiu à escola normal uma estrutura que mais ainda reforçava suas características de instituição de cunho propedêutico, o que já desde algum tempo vinha sendo combatido como insatisfatório para a formação adequada do professor primário. É bem verdade que a questão do ensino normal no Inquérito de O Estado de S. Paulo foi examinada à luz da reforma de 1925, o que, até certo ponto, explica as críticas tão contundentes que essa reforma recebeu, sobretudo devido à bandeira do conservantismo que procurou hastear.Aliás, é preciso que se diga, o Inquérito de 1926 teve o mérito de evidenciar, de trazer a lume duas tendências que então se divisavam entre os educadores: a conservadora, fixada nos modelos do passado, e a renovadora, apoiada em novos ideais de educação e em novos padrões de organização escolar.

Em 1927, e portanto, transcorridos apenas pouco mais de dois anos da reforma de 1925, novas alterações vieram incidir sobre o sistema de formação de professores primários, alterações essas descontínuas e desconexas em relação à reforma anterior. Evidenciavam essas mudanças sucessivas, sem uma linha de continuidade, a ausência de diretrizes advindas de uma política escolar traçada, refletindo mais as idéias pessoais dos detentores do poder. A cada mudança de governo e substituição da cúpula dirigente do ensino, novas alterações sofria o sistema escolar.

A reforma realizada em 1927, sob o governo de Júlio Prestes, com Amadeu Mendes na Diretoria Geral da Instrução Pública, tinha diretrizes semelhantes àquelas que haviam norteado os legisladores de 1920, quais sejam, os propósitos de

(59) Vejam-se as respostas de Francisco Azzi e de outros educadores que responderam ao Inquérito de 1926. Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada. Op. cit.

expandir o ensino primário e de levá-lo aos recantos mais afastados do Estado, mesmo a custo de sua qualidade. Em sua plataforma eleitoral, Júlio Prestes procurou ressaltar que a população rural - "alma de nossa riqueza e que jaz no desamparo com 151 000 crianças crescendo na ignorância por falta de professores e de escolas" - seria objeto de cuidados especiais de seu governo.(60) O fundamento da reforma de 1927 calcava-se na alegação de que não havia professores diplomados em número suficiente para preenchimento das vagas nas escolas rurais e de que urgia reorganizar o ensino de modo a satisfazer as necessidades imperiosas do Estado referentes à escolarização primária. Era novamente a tentativa de resolver o problema do analfabetismo, que mais uma vez voltava a ser questionado na década de vinte, como se apenas modificações nos padrões de ensino e nas estruturas escolares fossem suficientes para dar ao problema o devido equacionamento e solução a fim de que se estendesse a escolarização a todos os habitantes das zonas rurais e urbanas. Colocava-se na formação rápida de um professorado numeroso, o cerne da solução do problema do analfabetismo na zona rural.

Em Mensagem dirigida ao Congresso a 14/7/1928, o Presidente Júlio Prestes de Albuquerque salientava a existência de mais de 150 000 crianças analfabetas por falta de escola, o que, considerando-se a média de 30 alunos por classe exigiria 5 000 novos professores, número esse inacessível às possibilidades das escolas normais existentes, mesmo porque já existiam 2 150 escolas criadas nas zonas rurais que, no dizer do Presidente, se achavam vagas por falta de professores. "Devido às dificuldades do programa - argumentava Júlio Prestes - e ao lapso de tempo necessário para o curso completo das escolas normais, o número de pretendentes decrescia de ano para ano, mas mesmo que a média de diplomados em 1927 continuasse a ser verificada, seriam necessários seis anos para que o Estado pudesse ter professores para preencher as escolas que estavam vagas. Isso tendo-se em vista apenas as escolas até então criadas por necessidade do ensino, sem que se levasse em conta o

---

(60) Uma Entrevista com o Dr. Júlio Prestes, no Rio. Correio Paulistano, 25/5/1927, p. 1.

crescimento de nossa população, o aumento da corrente imigratória, as renovações das escolas já providas e o número dos professores que, depois de formados, deixam de seguir a carreira, procurando outras profissões."(61)

Considerando o número reduzido de diplomados que as escolas normais vinham apresentando e baseando-se no ponto de vista de que a solução do problema da escolarização primária na zona rural dependia sobretudo do combate à carência de professores, o Congresso aprovou a Lei nº 2269, de 31/12/1927, que reformou a instrução pública, atingindo principalmente a escola normal. Quanto ao ensino primário, não houve modificações substanciais, a não ser a redução do curso nas escolas rurais de três para dois anos e a limitação da obrigatoriedade escolar, que passou a atingir apenas o grupo etário de 8 a 10 anos.(62) No tocante à formação de professores, a reforma trouxe as seguintes alterações principais:

- simplificação do currículo das escolas normais, cujo curso passa a ser de três anos, com exceção da Escola Normal da Praça da República(63) que conserva a sua organização anterior;

- ampliação do curso das escolas complementares para três anos, atribuindo-lhes o regime de professores especializados por matéria, de acordo com a organização que lhes foi dada em 1920;

- equiparação das escolas normais livres que se fundassem no Estado, às escolas normais oficiais de três anos.

A redução do curso normal de cinco para três anos e a ampliação do complementar de dois para três redundaram na diminuição de um ano na duração total dos estudos destinados à formação de professores primários, que passa de sete para

---

(61) Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1928. São Paulo, 1929, p. 105.

(62) Cf. Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 24.

(63) A partir do Dec. nº 3858, de 11/6/1925, a Escola Normal da Capital passou a denominar-se Escola Normal da Praça da República, denominação esta que foi substituída por Instituto de Educação Caetano de Campos, pelo Dec. nº 5303, de 24/12/1931.

seis anos. Com isso interrompia-se, pela primeira vez, o progressivo aumento dos anos de escolaridade que se vinha observando na preparação do professorado, desde a criação da primeira escola normal em São Paulo. E, aliás, este aspecto foi um dos mais controvertidos durante a rápida tramitação de apenas um mês, pela qual o projeto passou.(64) O Deputado Gama Rodrigues, que aplaudia a remodelação das complementares, não deixava de tecer considerações contrárias ao retrocesso que aquela medida representava: "... nas circunstâncias atuais, é na grande generalidade dos casos impossível fazer prover todas as escolas da nossa vastíssima e dilatada zona rural por professores diplomados. Mas, daí concluir que o dever do Estado está em diplomar professores de poucas letras e nenhuma sabedoria, para despachá-los para tais lugares e para tal incumbência, há uma distância enorme. Para solução emergente do singular caso que todos observamos, oferece o projeto a entidade transitória do professor leigo, interino, que irá ensinando o que souber, mas só até que o Estado tenha podido encontrar outra e melhor solução. Mas deduzir daí que, paralelamente, é necessário baixar o nível do professor público, diminuir-lhe a cultura, cercear-lhe os conhecimentos, há um salto intransponível, porque esbarra com os básicos princípios da própria pedagogia".(65)

De fato, quer-nos parecer que a redução do curso normal não era medida indicada para resolver o problema do provimento das escolas primárias nas zonas rurais mais longínquas. Muito embora tal medida pudesse carrear para o referido curso um maior número de candidatos, é preciso considerar que, conforme nos demonstram as estatísticas (vide quadro XIII) e as publicações da época,(66) o contingente de professores forma-

---

(64) Projeto nº 45, de 28/11/1927. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de Sao Paulo: 1927, p. 894-899, 908-938, 963-971, 1045-1064, 1170-1181, 1228-1264.

(65) Ibidem, p. 915.

(66) Vejam-se, por exemplo, as observações do Prof. Reinaldo Kuntz Busch: "A partir de 1926, desencadeou-se neste Estado uma interessante crise - a crise de candidatos ao magistério - que vinha se delineando havia alguns anos, em marcha paralela à da alta de preços do café, das melhores vantagens pecuniárias nas colocações bancárias, comer-

dos anualmente superava as exigências do desenvolvimento apresentado pela rede de ensino primário; a questão residia sobretudo na carência de professores dispostos a se deslocar para regiões isoladas, de difícil comunicação. Considerando-se que a quase totalidade das escolas normais situavam-se na zona centro-leste do Estado e que a maior parte dos formados pertencia ao sexo feminino, pode-se deduzir as dificuldades existentes na época para que tais elementos se radicassem em locais desprovidos de recursos e distantes de suas cidades de origem. Quanto ao elemento masculino, além de constituir parcela reduzida no corpo discente das escolas normais, de posse de um diploma que praticamente equivalia ao certificado do curso secundário, encontrava nas zonas urbanas oportunidades mais vantajosas que o exercício do magistério em escolas rurais.

Na verdade, não poucos parlamentares contestaram a conveniência da redução do curso normal em ordem a formar o professor de que carecia a zona rural. Resistindo à idéia de ver mutilados, simplificados, reduzidos os cursos que sucessivas administrações puseram sempre empenho em aperfeiçoar, procuraram alguns parlamentares sugerir outras medidas para o equacionamento e solução do problema. Entre essas medidas destacava-se a criação de um tipo de escola normal rural, de natureza mais profissional ou técnica do que propedêutica, já reclamada no Inquérito de 1926. "As nossas escolas normais - expunha o deputado Dagoberto Sales - pela sua localização, pela organização que se lhes deu e, sobretudo, pelos seus processos de ensino, só podem formar professores para as escolas da cidade. Criadas numa época em que todo o interesse educativo estava voltado para os centros populosos, ainda hoje, e talvez hoje mais do que nunca, essas escolas constituem o ambiente do mais puro urbanismo.(...) Eis aí, na minha opinião, a causa em virtude da qual há excesso, no nosso Estado, de professores

---

ciais, industriais e ao conseqüente encarecimento da vida. Interessante foi essa crise porque tendo o Estado alguns milhares de professores recém-formados, não os tinha para reger cerca de 1500 escolas vagas." Reinaldo Kuntz Busch - O Ensino Normal em São Paulo. São Paulo, Livraria Record-Editora, 1935, p. 48.

para as escolas urbanas e falta sensível de professores para as escolas rurais."(67) Embora defendendo a idéia da criação de uma escola normal rural, não chegou o mencionado parlamentar a formular concretamente, em emenda ou substitutivo, a solução do problema nesses termos. A reforma era apresentada como "medida de emergência" e graças a esse caráter acabou por ser aceita.

A diminuição do curso das escolas normais veio acompanhada da exclusão de diversas matérias de seu currículo; muito embora os cursos complementares fossem ampliados de um ano, tais matérias não chegaram a ser transferidas para eles. Assim é que foram simplesmente suprimidas as disciplinas: Trigonometria, Inglês e Latim, deixando também de figurar no currículo outras como: Cosmografia, Anatomia e Fisiologia Humanas, Puericultura, História da América que, ou sofreram o mesmo destino das anteriores, ou passaram a ser abrangidas por outras matérias do plano de estudos, o que, entretanto, somente um exame acurado dos programas poderia evidenciar e que, infelizmente, não tivemos oportunidade de fazer.

Com essas alterações, o currículo das escolas normais, exceto a da Praça da República, na Capital, passa a compreender as seguintes disciplinas: Português, Caligrafia, Francês, Geografia, História da Civilização, História do Brasil, Educação Cívica, Aritmática, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais.(68) Como se observa, além da supressão das já mencionadas matérias de cultura geral, não há inovação alguma e muito menos enriquecimento da formação de caráter profissional, uma vez que esta continua a ser realizada principalmente através das tradicionais disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Didática, colocadas, a primeira no segundo ano e as duas últimas no terceiro. Em termos de proporção de tempo destinado a tais disciplinas, ela é de apenas 17%(69) para o total do curso, o que evidencia um ligeiro

---

(67) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1927, p. 1234.

(68) Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 1º.

(69) Cf. Dec. nº 4600, de 30/5/1929, art. 297.

acréscimo em relação à reforma anterior, devido, entretanto, tão somente à diminuição do curso normal de cinco para três anos.

Esse regime de minoração tanto do conteúdo do currículo como da duração do curso normal não atingiu a Escola Normal da Praça de República, que conservou a estrutura que lhe foi dada em 1925. Desta forma, aos seus egressos, bem como aos formados na vigência da reforma de 1925, eram concedidas regalias especiais, como: preferência para os cargos de diretores de escolas primárias, profissionais e secundárias, professores de escolas complementares e normais, inspetores de ensino, bem como dispensa do estágio de duzentos dias de efetivo exercício em zona rural, exigido a todos os diplomados pelas outras escolas normais, no caso de nomeação para escola urbana. Idênticas regalias eram proporcionadas aos alunos formados pelo curso ginasial completo (de seis anos), que cumprissem as matérias pedagógicas nas escolas normais.(70)

É importante observar que com a reforma de 1927 persistem alguns aspectos do conservantismo que vinha dominando a organização de nosso sistema de preparação de professores, descontando-se talvez o breve hiato que representou a reforma Sampaio Dória, já que, com esta, adotava-se pelo menos uma medida de vulto: a unificação das escolas normais e a equiparação de todos os professores primários. Estamo-nos referindo, por exemplo, além da inexistência de uma contribuição positiva para o aprimoramento do ensino normal, à tentativa de volta ao reconhecimento de diferentes categorias de professores (os formados pela Escola Normal da Praça da República e os egressos das demais escolas) e ao estabelecimento de uma instituição de padrão superior, modelar, em face das demais instituições que foram, por assim dizer, rebaixadas em sua duração e conteúdo. Parece que, supondo a impossibilidade de expandir escolas normais do mesmo nível das existentes, os reformadores buscaram as soluções dos primeiros republicanos que, dispondo de uma única instituição dessa natureza e premidos, ao mesmo tempo,

---

(70) Cf. Lei nº 2269, de 31/12/1927, arts. 3º e 25.

pelas limitações financeiras e pelas necessidades de docentes para as escolas primárias, adotaram concomitantemente outras instituições de nível e padrão inferior.

Não estamos propriamente mencionando a volta ao regime de dualidade de escolas normais, vigente até 1920, já que a duração de três anos foi estendida a todos os estabelecimentos existentes e aos demais que viessem a ser criados, com a única exceção da já referida Escola Normal da Praça da República. Apenas que esta instituição reassume a posição de superioridade diante das demais - tal como acontecera até a criação das primeiras escolas normais secundárias - passando a ter o caráter simbólico de escola normal superior, inexistente ainda, malogradas que foram as duas tentativas anteriores de estabelecê-la. Neste aspecto, os legisladores de 1927 retrocediam nas metas visadas: não só reduziam o curso normal, mas deixavam de consignar, na lei que reformou o ensino, a criação de um estabelecimento superior de formação do magistério, preferindo atribuir à Escola Normal da Praça da República, com a mesma organização que então apresentava, o papel e a função do referido estabelecimento.

Na verdade, isso não fica expresso declaradamente no texto legal. Mas, a organização superior atribuída à Escola Normal da Praça, relativamente às suas congêneres, e o fato de serem eliminados da Lei de 1927 os dispositivos referentes à Faculdade de Educação, parecem levar a tal conclusão. Ademais, isso foi sentido na Câmara dos Deputados, durante a tramitação do projeto, como se pode depreender das seguintes palavras do Deputado Gama Rodrigues: "A criação e conservação de um grande curso, de um curso de aperfeiçoamento, seria assunto de real relevância, mas conservando nós o atual curso normal como pequeno curso, ou curso comum. (...) Criava-se o grande curso, (na reforma de 1920) mas com a Faculdade de Educação e não com o curso atual. A reforma de 1925 manteve a Faculdade de Educação, que seria o grande curso. Que no projeto em debate os seus ilustres signatários criassem um curso de aperfeiçoamento ou mantivessem o aparelhamento atual, compreende-se. Mas não se compreende o dar-se à Escola Normal da Praça da República o

grande curso, diminuindo-se o das demais".(71)

Se os cursos normais foram submetidos a este regime de redução, o mesmo não aconteceu com os complementares, que lhes serviam de embasamento. Estes voltavam novamente à mesma organização que lhes haviam dado os legisladores de 1920: um curso de três anos, estruturado à base de disciplinas atribuídas a diferentes professores.(72) Com isso, conseguem a sua quarta organização num período de apenas dez anos: criados em 1917, com dois anos de duração e com um professor para cada classe, passaram em 1920 a três anos, com professores especiais para cada "cadeira", voltaram em 1925 a dois anos com professores por classe, retornando, com a reforma em questão, ao sistema de 1920.

Abandonam-se as pretensões advindas da reforma anterior de expandi-los junto aos grupos escolares, como prolongamento da escolarização primária, passando a ser concebidos tão somente como "cursos anexos às escolas normais", com o fim exclusivo de preparar os egressos dos cursos primários para, sem solução de continuidade, prosseguirem seus estudos nas escolas de formação do magistério, única função, aliás, que os cursos complementares vinham desempenhando no sistema escolar paulista desde que estabelecidos em 1917. Mais especificamente ainda se definem como curso "de passagem", quase obrigatório aos candidatos às escolas normais, uma vez que não mais 70%, mas 80% das vagas destas passam a ser reservadas aos concluintes do curso complementar anexo, independentemente de exames de admissão.(73) Ia-se, aos poucos, estabelecendo a continuidade dos estudos para acesso à escola normal, substituindo-se os tradicionais exames de ingresso por um processo regular de es-

---

(71) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1927. Op. cit., p. 918.

(72) Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 13: "Haverá nas escolas complementares, de classes mistas ou não, um professor para cada uma das seguintes aulas distribuídas pelo curso: 1) Língua vernácula e Califasia; 2) Francês; 3) Geografia e História do Brasil; 4) Matemática e Logicidade; 5) Ciências Físicas e Naturais; 6) Música; 7) Desenho; 8) Trabalhos Manuais; 9) Ginástica.

(73) Cf. Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 10.

colarização. Reduzindo a apenas 20% das vagas a possibilidade de admissão de candidatos desprovidos de estudos sistemáticos propedêuticos à referida escola, o legislador evidencia o reconhecimento da superioridade destes em relação aos exames vagos que proporcionavam acesso direto à escola normal.

Além da redução do curso normal e da conseqüente simplificação de seu plano de estudos, medida com a qual se esperava arregimentar um maior número de alunos, procuraram os legisladores de 1927 encontrar novas fontes para o aliciamento de candidatos ao magistério primário. Entre essas fontes destacava-se, em primeiro lugar, o reconhecimento de escolas normais livres, dependentes da iniciativa privada e municipal,(74) medida nova na legislação de São Paulo, mas já adotada em outras unidades da Federação, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul. Justificadas perante os parlamentares em função da exigüidade de professores para o exercício do magistério nas zonas rurais, bem como do pesado ônus para o erário público que adviria da disseminação de novas unidades no interior, as quais mais facilmente seriam procuradas por alunos das próprias localidades, as escolas normais livres foram aceitas sem grandes resistências. No capítulo posterior teremos oportunidade de analisar a introdução de tal medida no sistema escolar paulista.

Também os ginásios do Estado foram chamados a participar da arregimentação e preparo de pessoal docente para as escolas primárias. Na verdade, isto não significava inovação, uma vez que, de há muito, como foi observado em várias passagens anteriores deste trabalho, concedia-se a esses estabelecimentos o direito de preparar professores primários, mediante apenas a realização de exames das disciplinas não incluídas em seus currículos. As providências adotadas pela Lei de 1927 viriam apenas facilitar a tarefa dos ginásios no exercício da mencionada atribuição: criava-se uma cadeira de Pedagogia e Didática no Ginásio de Ribeirão Preto,(75) única cidade que, com

---

(74) Cf. ibidem, art. 19.

(75) Ibidem, art. 52.

ser sede de um ginásio estadual, não o era de uma escola normal, e estabelecia-se que os alunos dos ginásios oficiais, desejosos de exercer o magistério primário, poderiam requerer dispensa das matérias não exigidas nas escolas normais de três anos e cursar as disciplinas pedagógicas em qualquer destas escolas.(76) Em outras palavras, permitia-se ao aluno "organizar" o seu curso normal, freqüentando concomitantemente dois estabelecimentos distintos e escolhendo as matérias com vistas a tal fim.

Finalmente, uma outra solução seria preconizada para que se pudesse levar a instrução primária aos recantos mais afastados do Estado: o professor leigo, velho recurso de emergência já acolhido pela reforma anterior, que deveria ir exercendo a atividade docente em caráter provisório, até que as escolas normais reduzidas, oficiais ou leigas, fornecessem pessoal devidamente habilitado em quantidade suficiente. Em tais condições, previa-se que as escolas rurais não pleiteadas por professores diplomados fossem providas interinamente por leigos aprovados em exames perante uma comissão constituída por um inspetor escolar e mais dois membros por ele nomeados.(77)

A nomeação de leigos, que praticamente estava em desuso no Estado desde os meados da década de dez - quando começaram a se formar as primeiras turmas das escolas normais criadas em 1911 e 1912 - até 1925, voltava a ser largamente utilizada. Segundo informação do Presidente Júlio Prestes, de 14 de julho de 1927 a 30 de junho de 1928 foram providas 2012 classes, sendo 889 por normalistas diplomados e 1123 por leigos.(78) Muito embora a legislação tivesse procurado cercar de certas cautelas a nomeação de leigos - exigindo aprovação em exames, limitando sua ação à zona rural e fixando um prazo de trinta dias durante o qual a escola vaga ficaria à disposição de qualquer diplomado que se apresentasse - cumpre notar que,

---

(76) Cf. ibidem, art. 53.

(77) Cf. ibidem, art. 39.

(78) Cf. Mensagem do Presidente ao Congresso Legislativo. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1928, p. 106.

na prática, os favores pessoais e a política do apadrinhamento acabaram por desvirtuar completamente os intentos e a letra da lei. Este problema seria enfrentado pelo Prof. Lourenço Filho quando, levado à Diretoria Geral da Instrução Pública, com a vitória da Revolução de 1930, efetuou a dispensa de cerca de 1050 professores leigos(79), nomeados por critérios políticos, "muitos dos quais ocupavam cadeiras em localidades de fácil acesso e desejadas até por professores do quadro efetivo".(80)

Como se depreende das disposições que acabamos de mencionar, as principais providências adotadas pela Lei de 1927 visavam facilitar o acesso à profissão docente, e aumentar o número de seus pretendentes, com o que se esperava solucionar o problema da falta de professores para as zonas rurais do Estado. Em nome do preceito da Constituição Estadual que determinava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todas as crianças em idade escolar, ensino este invocado, já de há muito, como o problema vital da nacionalidade e fundamento do regime democrático, procurava-se justificar todas as medidas da reforma de 1927, que implicavam em simplificações, concessões, facilidades. Limitava-se a obrigatoriedade escolar a três anos, diminuía-se o curso das escolas rurais de três para dois anos, reduzia-se a duração do curso normal, concedia-se às escolas normais de iniciativa particular e municipal o direito de equiparação, aceitava-se a colaboração dos leigos no exercício do magistério... Sacrificava-se a qualidade em favor da quantidade, em nome dos princípios democráticos, de forma semelhante ao que acontecera com o ensino primário na reforma do governo Washington Luís. Aliás, o próprio Júlio Prestes, na plataforma que apresentara ao povo paulista quando candadato ao Governo do Estado, já mencionava suas intenções nesse sentido: "Se essa instrução (primária) puder ser completa, realizaremos o ideal, mas se as nossas forças não forem suficientes, ela será dada com um curso menor, nos termos da reforma levada a efeito no governo Washington Luís. Se perdermos em al

---

(79) Cf. considerandos do Dec. nº 4780, de 28/11/1930.

(80) Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936. São Paulo, Secretaria da Educação e Saúde Pública, p. 291.

tura, ganharemos em extensão e cumpriremos a obrigação que a Constituição nos impõe".(81)

Compreende-se assim o fato de a reforma ter-se revestido para os legisladores do caráter de uma medida de emergência e em função desse caráter justificou-se a conveniência e a oportunidade de sua adoção, muito embora se reconhecessem inúmeras limitações no projeto. "Que a reforma tem muitos pontos fracos - afirmava o deputado Orlando Prado - é escusado dizer: a crítica que ela tem sofrido é eloqüente atestado disso, mas, de todos os seus males, sobreleva notar esse assaz grave de entregar a leigos a tarefa da educação preliminar. Mas, trata-se de uma reforma de emergência, de um remédio de ocasião, de um paliativo...(...) Nessas condições, parece que ela corresponde - mesmo com seus pontos fracos - a uma necessidade do momento."(82)

Dentre esses "pontos fracos" um dos mais criticados era a redução do curso normal. Aliás, a nova organização dada às escolas normais não correspondia às tendências gerais das sugestões oferecidas pelos educadores participantes do Inquérito de 1926, nem parecia satisfazer as aspirações e expectativas dos educadores em geral. Se as escolas normais haviam sido acusadas de instituições destituídas de acentuado caráter profissional, possuidoras de um currículo excessivamente sobrecarregado e portanto inadequadas ao fim a que se destinavam, (83) a reforma de 1927 não fez mais que eliminar algumas matérias de cultura geral. Não apresentou um corpo de princípios pedagógicos que pudessem informar as medidas adotadas, não contribuiu para enriquecer a formação técnico-pedagógica do professor, não introduziu uma remodelação mais profunda na estrutura geral do curso, que conservou a antiga organização "híbrida", ou seja, com os programas propedêutico e profissional ministrados conjuntamente, ainda em acentuado detrimento do se-

---

(81) Uma Entrevista com o Dr. Júlio Prestes, no Rio. Correio Paulistano, 25/5/1927, p. 1.

(82) Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1927, p. 1047.

(83) Cf. Fernando de Azevedo - A Educação na Encruzilhada. Op. cit., p. 119.

gundo. É bem verdade que, reduzindo o elenco das matérias de cultura geral, contribuiu para atenuar o caráter de curso secundário de que se revestia o curso normal, mas também não é menos certo que se limitou a este corte no currículo de formação geral toda a sua contribuição em favor de um curso normal suficientemente definido em função de seus objetivos profissionais.

A reforma de 1927 não parece ter suscitado grande movimentação de idéias nem muitas manifestações por parte da opinião pública, exceto no que se refere à introdução de escolas normais livres, sendo pouco numerosas as referências que sobre ela encontramos nos jornais e outras publicações da época. De resto, também não ganhou dimensão, nem se projetou no cenário educacional do país, mais reforçando a idéia de alguns depoentes do Inquérito de 1926 de que São Paulo, em face dos movimentos de reforma que então se operavam em alguns Estados da Federação, ia perdendo a liderança no setor educacional. Ao comentar o projeto que se transformaria na Lei nº 2269 de 1927, ponderava um articulista de O Estado de S. Paulo: "Que poderemos opor doravante que resista ao confronto com a recente reforma do ensino em Minas Gerais, orientada nos moldes do grande Decroly? E que paralelo suportará a atual reforma comparada com o brilhante projeto que o Sr. Fernando de Azevedo entregou ao Conselho Municipal do Rio de Janeiro? O aparelhamento escolar de São Paulo já não era superior, respeitadas as proporções, ao de Estados como Paraná, Santa Catarina, Ceará, Espírito Santo e Sergipe(sic). Aprovada esta lei, teremos perdido mais quatro anos no terreno das inovações indispensáveis e imprescindíveis e quatro anos representam muitíssimo para povos na fase de franco crescimento em que estamos. Precisamos libertar o ensino dessa atmosfera do passado em que mergulhou, mas não será o projeto deste ano que o fará".(84) (o grifo é nosso)

Por ocasião da III Conferência Nacional de Educação, em 1929, Sud Menucci referia-se às censuras que o sistema escolar paulista vinha recebendo: "Reprochavam-nos pouco entusiasmo pelos tipos de escolas novas que enxameiam pelo mundo,

---

(84) A Nova Reforma da Instrução(III). O Estado de S. Paulo, 2/12/1927, p. 5.

enquanto Minas Gerais, o Distrito Federal e recentemente Pernambuco haviam enveredado francamente para o regime da escola ativa, adotando de preferência o método de Decroly".(85) Num momento em que os paulistas se preocupavam em mostrar à Associação Brasileira de Educação e aos representantes dos diversos Estados brasileiros a obra educacional de São Paulo, Sud Menucci esforçava-se por rebater essas críticas e defender a "velha hegemonia"do sistema paulista, ele que, no Inquérito de 1926, proferira tão contundentes críticas a esse sistema.

Pode-se dizer que com a reforma de 1927, a última da Primeira República, permaneciam inalteradas as características fundamentais que vinham definindo as escolas normais paulistas. As reivindicações relativas à sua organização, amadurecidas durante a década de vinte, só iriam encontrar possibilidade de concretização na década posterior. Os velhos problemas, de há muito pressentidos, referentes à necessidade de maior caracterização profissional das escolas normais, de ampliação de seus estudos de natureza pedagógica, de criação de um estabelecimento superior de aperfeiçoamento e formação do magistério seriam abordados nas primeiras reformas que sucederam à revolução de 1930.

Matriz Azevediana de História da Educação

Assim, a reforma de Lourenço Filho em 1931 cria o curso de aperfeiçoamento para professores e retoma, de certa forma, as grandes linhas estabelecidas para os cursos complementar e normal em 1920: três anos de complementar seguidos de quatro de curso normal, para todos os estabelecimentos. Já a reforma realizada em 1933 corporificaria as idéias que vinham sendo apontadas como as mais adequadas para solucionar os problemas do ensino de formação de professores: separavam-se os estudos propedêuticos dos técnico-profissionais, ficando o curso normal restrito apenas a estes últimos e recebendo por base o curso secundário organizado pelos padrões federais; criava-se, no Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga Escola Normal da Capital), um curso para preparar professores secundários, o qual, com a fundação da Universidade

(85) Sud Menucci - A Escola Paulista. (Artigo de O Estado de S. Paulo) In: Anais da III Conferência Nacional de Educação. Op. cit., p. 943.

de São Paulo em 25/1/1934, passou a responsabilizar-se apenas pela formação pedagógica dos alunos das diversas secções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que pretendessem dedicar-se ao magistério secundário.

x

x x

Para finalizar o presente capítulo vejamos uma rápida análise do desenvolvimento quantitativo do ensino normal na década de vinte.

Com a unificação dos estabelecimentos responsáveis pela formação do magistério primário, a Escola Normal Primária e a Secundária da Praça da República foram reunidas numa única instituição, passando o Estado de São Paulo a contar com dez escolas normais, duas na Capital e oito no interior, número esse que permaneceria constante até a instalação das normais livres em 1928. Restringir-nos-emos a apresentar por ora apenas os dados quantitativos referentes às escolas normais oficiais, deixando para o capítulo posterior os pertinentes às instituições equiparadas; havendo-se diplomado apenas em 1930 a primeira turma de alunos destas instituições, coube às escolas normais oficiais, até o final da década de vinte, responder às solicitações da rede escolar primária.

Foi observado no capítulo anterior que as matrículas e conclusões de curso das escolas normais vinham sofrendo um decréscimo a partir de 1915, mais ainda acentuado com a criação do curso complementar em 1917. Tal decréscimo continua constante até 1925, conforme informam os quadros XI e XII. Entre as variáveis responsáveis por essa diminuição na procura das escolas normais, colocaríamos o aumento de exigências para o ingresso nas referidas instituições, em virtude do estabelecimento dos cursos complementares e de sua ampliação para três anos ocorrida em 1920. Também a necessidade, cada vez mais imperiosa, de ingresso no magistério em escolas rurais, graças ao maior número de professores formados do que o que poderia ser absorvido pela rede urbana, deve ter-se constituído em mo-

tivo da aludida redução da procura das escolas normais.

A partir de 1925 começa a haver um progressivo crescimento tanto das matrículas como das conclusões de curso, não interrompido mesmo após a instalação das escolas normais livres. A esse respeito cumpre lembrar que a reforma de 1925, apesar de aumentar a duração dos cursos normais para cinco anos, facilitou as condições para ingresso nos mesmos, quer simplificando seus exames de admissão, quer reduzindo os estudos complementares, que serviam de base aos referidos cursos. Ao determinar a transformação das escolas normais com menos de cem alunos em estabelecimentos de ensino profissional, os legisladores de 1925 introduziram um mecanismo de pressão que agiria no sentido de forçar os diretores a atenuar as dificuldades dos exames para ingresso naquelas instituições. A reforma de 1927, reduzindo a duração do curso normal, também deve ter contribuído para o aumento de sua procura e, aliás, essa era uma das intenções declaradas de tal reforma. Acrescente-se também que, se a princípio a criação dos cursos complementares significou um obstáculo para acesso às escolas normais, atuando em desfavor de sua capacidade de absorção, a longo prazo a situação se normalizaria e o encaminhamento dos alunos do curso complementar para o normal, independentemente de exames de admissão, acabou por ampliar a clientela das escolas de formação de professores.

É provável que outros fatores, além da problemática interna do sistema de formação do magistério, tenham atuado no comportamento das matrículas e conclusões de curso das escolas normais, o que, entretanto, só poderia ser verificado através de uma minuciosa análise dos setores econômico e social, bem como da oferta de oportunidades educacionais em outras modalidades de ensino.

Evidenciam os quadros XI e XII que a participação das mulheres nas escolas normais, consideravelmente superior à do elemento masculino desde o início da República, tornava-se cada vez mais pronunciada. Nos anos finais da década de vinte, cerca de 90% das matrículas e conclusões de curso das escolas normais pertenciam ao sexo feminino. Tais escolas já então

se caracterizavam como instituições especificamente destinadas às mulheres. Um confronto entre a distribuição de matrículas nestas instituições e nas escolas secundárias e superiores do Estado de São Paulo pode ilustrar melhor a preferência do elemento feminino pelas escolas normais e conseqüentemente pelo setor ocupacional constituído pelo magistério primário. Assinale-se, por exemplo, que em 1930, de um total de 27 839 matrículas nas escolas secundárias públicas e particulares do Estado, a população feminina contava com apenas 6 309. Com referência ao ensino superior, existiam 558 mulheres para um total de 3 697 alunos matriculados.(86)

Ao procurar as escolas normais as mulheres visavam ou a obtenção de um diploma que lhes possibilitasse o desempenho da profissão julgada, na época, mais apropriada ao sexo feminino, ou simplesmente a aquisição de uma cultura geral de nível secundário. Neste sentido, as mencionadas escolas satisfaziam aos anseios do elemento feminino, em vista da natureza de seu curso, ao mesmo tempo propedêutico e profissional. Devido à exigüidade de escolas destinadas exclusivamente a moças e não sendo ainda a co-educação plenamente aceita em nível de segundo grau, as instituições formadoras do magistério - onde o elemento feminino constituía maioria absoluta - prestavam-se também à tarefa de ilustras a mulher.

Compreende-se assim que apesar de se diplomarem, pelas escolas normais, alunos em número superior às exigências da rede de ensino primário da época, (vide quadro XIII) persistia a deficiência de professores para as zonas rurais, obrigando o Estado a utilizar-se de elementos sem qualificação profissional para o exercício do magistério. Conforme indicam os dados registrados no quadro XIII, poucos foram os anos em que o aumento de classes nas escolas primárias superou o número de professores diplomados pelas escolas normais. O maior crescimento do número de classes ocorreu em 1928, ano imediatamente posterior à reforma do governo Júlio Prestes, quando, em conse

---

(86) Cf. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. XVII.

qüência da preocupação pelo ensino rural, foram criadas 1056 novas classes em escolas isoladas.

A introdução das escolas normais livres iria, do ponto de vista quantitativo, alterar profundamente o panorama geral do ensino normal paulista, contribuindo para resolver o problema da necessidade de professores titulados para o exercício do magistério nas diferentes regiões do Estado. Tal medida será objeto de estudo do capítulo seguinte.

Quadro XI

Matrículas nas Escolas Normais Oficiais, de 1920 a 1930

Ano	Sexo Masculino Nº	%	Sexo Feminino Nº	%	Total
1920	525	20,22	2072	79,78	2597
1921	437	17,95	1998	82,05	2435
1922	313	17,13	1514	82,87	1827
1923	228	15,09	1283	84,91	1511
1924	183	12,79	1248	87,21	1431
1925	182	10,43	1563	89,57	1745
1926	221	10,46	1892	89,54	2113
1927	255	9,90	2322	90,10	2577
1928	285	9,12	2841	90,88	3126
1929	401	11,09	3215	88,91	3616
1930	409	11,10	3275	88,90	3684

Forte: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. XXIV.

Quadro XII

Diplomados pelas Escolas Normais Oficiais, de 1920 a 1930

Ano	Sexo Masculino Nº	%	Sexo Feminino Nº	%	Total
1920	172	27,26	459	72,74	631
1921	96	17,39	456	82,61	552
1922	65	14,07	397	85,93	462
1923	67	15,73	359	84,27	426
1924	54	13,92	334	86,08	388
1925	26	10,92	212	89,08	238
1926	31	11,79	232	88,21	263
1927	37	10,54	314	89,46	351
1928	53	9,89	483	90,11	536
1929	52	11,21	412	88,79	464
1930	137	11,39	1066	88,61	1203

Fontes: de 1920 a 1929 - João Lourenço Rodrigues - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. Op. cit., p. 265-267. 1930 - Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. 72.

unesp

Quadro XIII

Diplomados pelas Escolas Normais Oficiais e Aumentos do Número de Classes na Rede de Ensino Primário Oficial do Estado de São Paulo de 1920 a 1930

Anos	Grupos Escolares		Escolas Reunidas		Escolas Isoladas		Total das Unidades escolares		Dipl. pelas Escolas Normais
	Classes	Diferença	Classes	Diferença	Classes	Diferença	Classes	Diferença	
1920	2700	+ 183	249	+ 4	1688	+ 34	4637	+ 221	631
1921	2632	- 68	668	+419	1597	- 91	4897	+ 260	552
1922	2579	- 53	1078	+410	1521	- 76	5178	+ 281	462
1923	2151	- 428	1427	+349	1563	+ 42	5141	- 37	426
1924	2318	+ 167	1485	+ 58	1505	- 58	5308	+ 167	388
1925	3663	+1345	1004	-481	1328	- 177	5995	+ 687	238
1926	3909	+ 246	994	- 10	1483	+ 155	6386	+ 391	263
1927	4020	+ 111	853	-141	1628	+ 145	6501	+ 115	351
1928	4166	+ 146	894	+ 41	2684	+1056	7744	+1243	536
1929	4249	+ 83	968	+ 74	2788	+ 104	8005	+ 261	464
1930	4479	+ 230	892	- 76	2848	+ 60	8219	+ 214	1203

Fontes: Numero de Classes - Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. XXIII.
Número de Diplomados - Vide tabela anterior.

Capítulo VI

O Estabelecimento de Escolas Normais Livres

O princípio da liberdade de ensino, que tão boa acolhida teve em São Paulo nos tempos imperiais, seria garantido, explicitamente, na Constituição Paulista de 24/7/1891 , com a seguinte formulação: "Compete ao Congresso Estadual legislar sobre o ensino primário, secundário, superior e profissional, que será gratuito e obrigatório no primeiro e livre em todos os graus". (art. 20, nº 11, alínea e) (o grifo é nosso)

A primeira reforma geral da instrução pública paulista, no regime republicano, realizada pela Lei nº 88, de 8/9/1892 e Dec. nº 144-B, de 30/12/1892, regulamentou o livre exercício da iniciativa privada no setor do ensino, independente de exigências relativas à qualificação do corpo docente, bem como de fiscalização oficial, salvo no caso de ser o estabelecimento subsidiado pelo Estado.(1)

Atingindo considerável desenvolvimento na esfera do ensino primário e secundário, o ensino livre encontraria, no início da República, sérios obstáculos à sua concretização no âmbito do ensino normal. A administração estadual reconhecia apenas os títulos fornecidos pelos estabelecimentos oficiais dessa modalidade, constituídos pela Escola Normal da Capital e pelas escolas complementares que foram sendo criadas, de modo que os egressos das eventuais escolas normais livres que fossem instaladas poderiam, em decorrência, apenas exercer o magistério particular ou concorrer às cadeiras provisórias como elementos leigos.

Já a partir do início do presente século registram-se algumas tentativas de estender à iniciativa particular e municipal o direito de criar estabelecimentos de ensino normal,

---

(1) Cf. Lei nº 88, de 8/9/1892, art. 66; Dec. nº 144-B, de 30/12/1892, art. 441.

cujos títulos fornecidos gozassem das mesmas regalias que os das escolas estaduais. Entretanto, a despeito dessas tentativas, pouco numerosas aliás, não abdicou o poder estadual, até 1927, nem em favor dos particulares, nem em favor dos municípios, da prerrogativa de exercer o monopólio do ensino de formação de professores para as escolas públicas primárias.

O primeiro projeto que conferiu à iniciativa privada e às Câmaras Municipais o privilégio de criar escolas normais e equipará-las, para efeito de validade dos diplomas que expedissem, às escolas normais do Estado - que, em realidade, então se reduziam a uma única instituição - data de 1900.(2) O instrumento da equiparação que, nessa época, já estava previsto para os estabelecimentos estaduais e particulares de ensino secundário e superior, relativamente aos padrões federais, era sugerido também para as escolas normais livres que se criassem, em relação às suas congêneres estaduais.

O Estado contava, então, com apenas duas escolas complementares e uma normal, de modo que o ensino livre foi apresentado como medida capaz de solucionar o problema da necessidade de docentes qualificados para o ensino primário bem como de eliminar a categoria dos docentes provisórios e adjuntos de concurso, sem ônus para os cofres públicos. É preciso considerar ainda que a Câmara dos Deputados vinha recebendo representações de inúmeras cidades, entre elas, Botucatu, Pindamonhangaba, Guaratinguetá,(3) que reivindicavam o direito de serem sedes de escolas normais ou complementares, e que vários projetos de criação desses estabelecimentos nos mais diversos municípios - São João do Rio Claro, Jacareí, Moji Mirim, Taubaté, Amparo, Sorocaba, Botucatu, Pindamonhangaba, Guaratinguetá (4) - estavam sendo apresentados por deputados

(2) Projeto nº 74, de 1900. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1900, p. 902-904.

(3) Cf. Projeto 59/1900 e emendas apresentadas. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1900, p. 392, 393, 551 e 552.

(4) Cf. Projeto nº 24/1895. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1895, p. 702. Projeto nº 59/1900 e emendas apresentadas. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1900, p. 392, 393, 551 e 552.

que já então encontravam nesse instrumento o meio ideal para obter prestígio político e atrair a clientela. O atendimento a essas solicitações implicaria, naturalmente, em considerável aumento de despesa que os cofres estaduais não tinham condições de suportar, o que deve ter concorrido para que se buscasse na instituição do ensino normal livre, equiparado ao oficial, uma fórmula para a solução do problema.

O projeto obteve aceitação geral na Câmara dos Deputados, que procurou emendá-lo no sentido de estabelecer certas restrições à criação de estabelecimentos livres e garantir a qualidade do ensino neles ministrado, bem como a possibilidade de manutenção dessas escolas, independente de subvenções oficiais. Assim, a prerrogativa da equiparação só seria concedida a associações - de iniciativa de particulares ou da Câmara Municipal - e não a pessoas individualmente, como facultava o projeto original, ficando, ainda, vinculada ao preenchimento das seguintes condições: a) observância do plano e do programa de ensino da escola normal do Estado; b) existência de um patrimônio de 30:000$000 representado por apólices da dívida pública federal ou estadual ou de 40:000$000 representado pelo prédio em que funcionasse o estabelecimento; c) a associação deveria apresentar-se constituída judicialmente.(5) Além do mais, uma inspeção prévia seria realizada pelo Inspetor Geral do Ensino, encarregado de verificar a "idoneidade moral e técnica do diretor e do corpo docente, a existência de laboratórios, gabinetes e aparelhos necessários ao ensino das ciências físicas e naturais, a observância do plano e programas de ensino do estabelecimento e se este reune todas as condições legais".(6) Concedida a equiparação, o estabelecimento passava a subordinar-se à fiscalização do Inspetor Geral do Ensino.

Cumpre notar, ainda, que o projeto procurava salvaguardar certas regalias aos elementos formados pela Escola Normal da Capital - alvo das atenções dos primeiros reforma-

---

(5) Projeto nº 74 de 1900, art. 2º. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1900, p. 902.

(6) Ibidem, art. 7º, p. 903.

dores republicanos - estabelecendo que os diplomas expedidos pelas escolas normais livres só habilitassem para a regência de classes primárias fora do município da Capital. Com isso esperava-se canalizar os egressos dessas escolas para o interior do Estado, mais carente de professores, bem como eliminar a possibilidade de concorrência, no município da Capital, entre os diplomados pelas escolas normais livres e pela estadual, o que, de resto, indicava o reconhecimento de uma certa superioridade do título fornecido por esta última.

O referido projeto mereceu aprovação na Câmara dos Deputados e, ainda no mesmo ano (1900), foi encaminhado ao Senado, onde teria sua discussão adiada até 1903. Durante esse tempo foi enviado ao poder executivo que o prestigiou com um parecer favorável e sugeriu emendas a fim de que "os estabelecimentos por ele reconhecidos não se constituam perniciosos concorrentes das escolas oficiais, pela distribuição barata e fácil de títulos e diplomas, e não se fundem sem elementos de vida, só confiando nas subvenções oficiais e com o propósito de se tornarem logo pensionistas do Tesouro".(7)

Entretanto, os sucessivos adiamentos que sofrera a discussão do projeto no Senado, sob a alegação de que exigia um estudo mais acurado, já evidenciavam que os parlamentares nutriam apreensões a respeito da concretização das idéias que ele consubstanciava. Por ocasião dos debates que se travaram em torno do mesmo, essas apreensões vieram claramente à baila. A este respeito cumpre lembrar que os diplomados pela Escola Normal tinham certa precedência sobre os diplomados pelas complementares na nomeação para cargos administrativos do ensino e nos concursos para provimento das escolas primárias. Ora, o que estabelecia o projeto em questão era a possibilidade de equiparação de escolas livres à Escola Normal e não às complementares, de forma que os habilitados pelas mencionadas escolas livres se colocariam em situação de superioridade em face de seus colegas das complementares. Em tais condições, temiam alguns parlamentares o esvaziamento das escolas ofi-

---

(7) Apud Parecer da Comissão de Instrução Pública, de 10/2/1902. Anais do Senado do Estado de São Paulo: 1903, p. 394.

ciais (as complementares) em favor das particulares, de modo que o Estado pudesse encontrar-se na contingência de ter que fechar seus próprios estabelecimentos que, praticamente, acabavam de ser instalados. Além disso, consideravam muitos parlamentares que as escolas oficiais responsáveis pela formação do magistério primário - já então em número de cinco complementares e uma normal - seriam suficientes para atender, dentro de poucos anos, as necessidades do crescimento apresentado pela rede de ensino primário, o que dispensava a colaboração da iniciativa privada e municipal.

Contudo, atrás desses argumentos, encontrava- se, sem dúvida, o desejo de preservar incólume a qualidade do ensino ministrado na única Escola Normal e a organização traçada pelos primeiros reformadores republicanos, bem como o temor de que a atribuição de franquias à iniciativa privada e municipal - que poderia resultar em franca e rápida multiplicação de escolas normais - viesse proporcionar uma deterioração dos padrões de ensino. A exigência de fiscalização, bem como de obediência aos planos e programas da Escola Normal oficial, não eram garantias seguras capazes de afastar esses temores, uma vez que poderiam, na opinião de alguns parlamentares, apenas assegurar a legalidade aparente da situação. Comparando as escolas particulares com empresas industriais, cujo fim último era o lucro, argumentava Duarte de Azevedo, o mais ardoroso opositor do projeto: "Se o Estado de São Paulo tem dispendido tanto esfôrço para a criação de suas escolas normal e complementares; se ainda não chegamos ao desideratum a que deveremos chegar, no aperfeiçoamento destes institutos, achar-se-á maior vantagem, maiores garantias, em entregar- se a formação dos professores públicos a empresas industriais? Porventura, há para as escolas particulares pessoal mais competente ou mais vantajosa fiscalização? (...) ...diverso é um instituto público que se formou, se criou e vive na presença do governo e sob a responsabilidade de funcionários públicos e o colégio particular que é simplesmente visitado em algu-

mas épocas do ano por um delegado fiscal do governo".(8)

Deve-se ressaltar, entretanto, que não se questionava o problema da liberdade de ensino enquanto ideal genérico. Em princípio ela era tacitamente aceita (o que era compreensível, pois o ensino livre já estava efetivado na prática) mesmo pelos opositores do projeto, que só se recusavam a consagrá-la na legislação para o caso específico da escola normal, com a regalia da equiparação. "Eu admitiria com mais facilidade a generalização (do ensino livre) quanto aos demais institutos do ensino, contanto que se ressalvasse a Escola Normal" - dizia o já mencionado Senador Duarte de Azevedo - pois "o que temos de melhor na instrução pública é a nossa Escola Normal".(9)

Em que pese a opinião de alguns senadores que, em nome dos princípios liberais e dos ideais democráticos, pregavam, não apenas a concessão à iniciativa particular do direito de preparar professores para o magistério público elementar, mas a progressiva transição para a total desoficialização do ensino ulterior ao primário,(10) o projeto não chegou a ganhar a opinião favorável do Senado, sendo rejeitado por

---

(8) Anais do Senado do Estado de São Paulo: 1903, p. 397. Também um articulista de O Estado de S. Paulo manifestava o seu descrédito pelo regime de equiparação e fiscalização que o projeto pretendia estender ao ensino normal: "Ninguém ignora que entre nós os colégios e academias equiparados, sem patrimonio suficiente, vivem de expedientes condenáveis, iludindo a lei com subterfúgios vergonhosos. Para subsistirem, muitos deles sujeitam-se a todas as exigências dos seus fregueses, praticando escândalos clamorosos. Ainda ultimamente vieram à luz, na imprensa do Rio, revelações apavorantes pelas quais se patenteou que diversos colégios equiparados vendem por 500$000 réis certificados de exames a quem é reprovado nos ginásios oficiais. É semelhante regime que se pretende aplicar no ensino normal de São Paulo?" E, a fim de que o Congresso Paulista não viesse "vibrar o mais profundo golpe no que mais honra este povo", bem como "arruinar pela base a mais bela obra da República de São Paulo", encarecia o articulista a rejeição do projeto. Cf. A Vida Nacional: O Ensino Normal Livre em São Paulo. O Estado de S. Paulo, 20/9/1903, p. 1.

(9) Anais do Senado do Estado de São Paulo: 1903, p. 440 e 442.

(10) Cf. Discurso do Senador Almeida Nogueira, em sessão de 16/9/1903. Ibidem, p. 418-435.

trinta votos contra seis. Houve mesmo quem desse voto contrário, apesar de defender, apoiando-se na filosofia positivista de Comte, a atribuição de liberdade irrestrita à iniciativa privada - sem as limitações impostas pelo projeto, através da interferência oficial - por considerar que o Estado ainda não tinha condições para colocar em prática tal idéia.(11) A apologia que se fez do sistema americano, onde o ensino normal livre tivera franca expansão desde o século XIX, o exemplo dos Estados de Minas e Rio de Janeiro que já haviam concedido aos particulares e às municipalidades o direito de criar escolas normais equiparadas, não foram suficientes para convencer o Senado no sentido de tentar essa inovação em São Paulo.

Submetido novamente à análise em sessão de fusão das duas casas do Congresso Estadual - Câmara e Senado - o projeto foi novamente rejeitado pela maioria absoluta de seus membros.

Compreendem-se, até certo ponto, as restrições colocadas pelos parlamentares à idéia de franquear à iniciativa particular e municipal o direito de criar escolas que conferissem títulos idênticos, em seus efeitos legais, aos da única escola normal existente. Certamente, o crescente prestígio que esta começava a gozar entre as instituições escolares da época e o nível satisfatório de seus estudos, graças às reformas dos anos iniciais da República, davam-lhe uma posição privilegiada no sistema de ensino, de estabelecimento modelar, o que concorria para que se procurasse conservar a modalidade de ensino em questão, sob os cuidados do Estado. Já assinalamos, mais de uma vez, a importância de que se revestiu a escola normal aos olhos dos primeiros reformadores, como responsável pelo aprimoramento do ensino primário, e as atenções que sobre ela concentraram, dotando-a de condições que julgavam ideais, tanto do ponto de vista material (laboratórios, biblioteca, prédio, mobiliário) como estrutural e de pessoal docente. Ora, tais condições dificilmente poderiam ser reproduzidas se disseminados, de imediato, estabelecimentos de en-

---

(11) Cf. Discurso do Senador Ezequiel Ramos, em sessão de 17/9/1903. Ibidem, p. 447-451.

sino normal pelo interior do Estado, o que fatalmente iria acontecer, em virtude do crescente número de municípios que solicitavam dos poderes públicos a criação de escolas complementares e normais. Também já observamos que, impossibilitados pelas limitações financeiras de criar estabelecimentos do padrão da Escola Normal, preferiram os primeiros reformadores republicanos, ao invés de baixar o nível desta, conservá-la como instituição única, onde concretizaram suas idealizações, e lançar mão das escolas complementares para satisfazer quantitativamente as necessidades de docentes para o ensino primário. Em não aprovando o projeto que concedia equiparação de estabelecimentos livres à Escola Normal, respeitavam os legisladores tais atitudes e propósitos.

Apesar do malogro da primeira tentativa de se estender à esfera do ensino normal o regime de equiparação de estabelecimentos particulares e municipais, já a 6/9/1905 a Associação Comercial de Santos vinha solicitar à Câmara dos Deputados a equiparação do "Liceu Feminino Santista" - para a manutenção do qual concorria - à Escola Normal do Estado. Este Liceu, fundado a 5/8/1902 (12) e administrado pela Associação Feminina Santista, embora se destinasse a oferecer ensino secundário para os elementos do sexo feminino, tinha o seu plano de estudos calcado nos moldes do da Escola Normal. Não havendo a cidade de Santos sido agraciada com uma escola normal ou complementar, pretendia a Associação Comercial, secundando pedido já feito pela Associação Feminina e reiterado pela Câmara Municipal daquela cidade, que se equiparasse o referido Liceu em vantagens e garantias à Escola Normal do Estado.(13) Em atendimento a essa solicitação, o Deputado Veiga Filho, provavelmente cônscio da resistência que o projeto anterior havia suscitado, propõe a equiparação do Liceu às escolas complementares e não à Escola Normal, conforme haviam rei

---

(12) Cf. Costa e Silva Sobrinho - Santos Noutros Tempos. São Paulo, Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1953, p. 278.

(13) Cf. Relatório da Associação Comercial de Santos: Apresentado pela Diretoria à Assembléia Geral Ordinária de 15/1/1907 (anos de 1905-1906). Santos, Tip. Brasil, 1907, p. 64-66.

vindicado os interessados.(14) Ainda assim, a população santista apoiou sem reservas o projeto, manifestando-se favoravelmente nos jornais da localidade - O Diário de Santos e A Tribuna (15) - e encarecendo aos poderes públicos a aprovação do mesmo. Mas a despeito das modestas pretensões do projeto, uma vez que o ensino desse Liceu apresentava organização superior à das escolas complementares - lembre-se, por exemplo, que na época um único professor se responsabilizava pelo ensino de todas as matérias do curso complementar, o que não acontecia no mencionado Liceu (16) - a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados deu parecer contrário ao mesmo, sob a alegação de que já era pensamento do governo "retirar às escolas complementares o caráter profissional que, por exceção, lhes fora concedido". Por outro lado, não emendava o projeto no sentido de adaptá-lo às pretensões dos requerentes - equiparação à Escola Normal - por ser "contrária, em princípio, às equiparações".(17)

Mas, mesmo independente da equiparação negada pelos poderes públicos, o referido Liceu já estava funcionando, e assim continuaria, como verdadeira Escola Normal Livre, cujos egressos não somente eram aceitos como colocados em posição prioritária para provimento das escolas primárias munici-

---

(14) Cf. Projeto nº 59 de 10/10/1906. Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1906, p. 420.

(15) Cf. O Diário de Santos, 13/10/1906; A Tribuna, 13/10/1906.

(16) Conforme informação de Costa e Silva Sobrinho, entre os primeiros professores do "Liceu Feminino Santista", encontravam-se: D. Robertina Simonsen, D. Francisca de Faria, D. Zilda Pereira, D. Luci Simonsen, D. Alzira de Breyne, D. Júlia Campos Caldas, D. Rosa Caiaffa, D. Vitalina Caiaffa, os Drs. Adolfo Porchat de Assis, Benedito Moura Ribeiro, Vitor de Lamare, Clinto Dantas, Antenor de Campos Moura, Soter de Araujo, Tomás Catunda, Roberto Simonsen, João Carvalhal Filho, e os Srs. Tarqüínio da Silva, Manuel Augusto Alfaia, Luís Sá de Afonseca, Benedito Calixto, Alfredo Tabira. Cf. Costa e Silva Sobrinho - Santos Noutros Tempos. Op. Cit., p. 278.

(17) Parecer nº 68, de 14/8/1907, da Comissão de Instrução Pública. Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1907, p. 233.

pais.(18) Na Estatística da Instrução, relativa ao ano de 1907, publicada no Rio de Janeiro, consta que o Estado de São Paulo possuía um estabelecimento de ensino normal particular - o Liceu Feminino Santista - com 57 alunos matriculados. Nesse mesmo ano, os Estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais tinham escolas normais dependentes da iniciativa privada, contando com escolas municipais dessa natureza o Distrito Federal e Minas Gerais. Aliás, nesse último Estado a iniciativa particular encontrava-se em franco desenvolvimento, mantendo doze escolas, ao lado de duas municipais e apenas uma estadual.(19)

A despeito do desinteresse dos poderes públicos de São Paulo em conceder equiparação a escolas normais particulares e municipais e em face das reivindicações de inúmeras cidades no sentido de obter um estabelecimento desse tipo, então considerado motivo de justo orgulho e um dos objetivos máximos a que poderiam aspirar em matéria de instrução pública, é provável que em alguns municípios do Estado tenham sido criadas escolas normais livres (ou escolas secundárias, sobretudo, femininas, que desempenharam também funções de Escola Normal) as quais, embora não equiparadas às oficiais, forneceram pessoal docente para o ensino primário municipal e particular. Podemos, de antemão, citar além do Liceu Feminino da cidade de Santos, a Escola Normal Livre fundada em Jacareí, no ano de 1902 (20) e a estabelecida, não sabemos exatamente

---

(18) Informação prestada pela Profª Maria Conceição Vicente de Carvalho, cujo pai, Vicente de Carvalho, lecionou Português no mencionado Liceu. Cf. também Francisco Martins dos Santos - História de Santos. São Paulo, Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1937, v. 2, p. 180.

(19) Cf. Diretoria Geral da Estatística - Estatística da Instrução. Op. cit., v. 1.

(20) Cf. Discurso do Senador Almeida Nogueira. Anais do Senado do Estado de São Paulo: 1903, sessão de 16/9/1903, p. 423. Conforme informação obtida no jornal O Estado de S. Paulo, a Escola Normal Livre de Jacareí contou com 41 alunos matriculados no 1º ano, que se submeteram aos exames finais em 1902; destes, 36 foram aprovados e 5 reprovados. Cf. Escola Normal Livre de Jacareí. O Estado de S. Paulo, 12/12/1902, p. 2.

quando, na cidade de Itu; esta ultima, segundo informação de 1909, fora extinta imediatamente após a sua criação.(21) Os Anuários do Ensino de 1918 e 1919 registram a existência de um "Colégio Normal" na cidade de Santa Rita, bem como de "Externatos Normais" na cidades de Itapetininga e São Paulo, - todos de iniciativa particular - sem trazer, porém, quaisquer informações sobre a natureza desses estabelecimentos. Apenas uma longa e minuciosa pesquisa, a ser realizada sobretudo em jornais de cidades do interior, poderia elucidar a hipótese sugerida.

O ensino livre, já consagrado na prática, no Estado de São Paulo, para o ensino primário, secundário, profissional e superior, não o seria, no âmbito da escola normal, pelo menos com a regalia da equiparação aos estabelecimentos oficiais, até 1927. A princípio, preocupados em conservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios da República - o que de fato fizeram, ao menos até o final da segunda década do século atual, como já tivemos oportunidade de observar em outros capítulos deste trabalho - e temerosos de que a regalia da equiparação viesse alterar ou deteriorar essa organização, os legisladores paulistas limitaram aos poderes públicos o direito de titular professores para as escolas primárias oficiais. Acrescente-se ainda que o desenvolvimento quantitativo alcançado pelo ensino normal até o início da década de dez, contando a partir de 1913 já com 11 escolas - três normais secundárias e oito normais primárias - que logo se mostraram suficientes para atender a expansão apresentada pelo ensino primário na época, não era certamente um incentivo para que se lembrasse de uma possível contribuição da iniciativa privada e municipal nesse setor. Quer-nos parecer que tais fatores respondem pelo monopólio exercido pelo Estado, quase até o final da Primeira República, na esfera do ensino normal, ou melhor dizendo, na esfera do ensino destinado à preparação de professores para as escolas públicas primárias.

---

(21) Cf. Francelino Cintra - Almanaque Histórico-Biográfico e Indicativo da Comarca de Itu para o Ano de 1910. Itu, Tip. S. José, 1909, p. 32-33.

Assim, novamente não encontraria eco na Câmara dos Deputados o projeto nº 14 de 28/8/1911 (22) equiparando o Ginásio de São Joaquim, da cidade de Lorena, à Escola Normal da Capital. Nem tampouco a representação que lhe foi dirigida em 1915 pela Congregação belga de Santo André - mantenedora de escolas normais na Europa, entre elas a de Bruges e a de Tournai na Bélgica - que fundara no ano anterior um colégio para o sexo feminino em Jaboticabal e que solicitava autorização para anexar a esse colégio uma escola normal secundária, cujos diplomas gozassem das mesmas regalias que os fornecidos pelas suas congêneres oficiais.(23) O Deputado Rocha Barros, que encaminhou e justificou a Representação perante a Câmara, não deixava de mencionar e refutar a opinião corrente na época de que já havia excesso de professores para o mercado de trabalho existente no magistério primário. "Muita gente poderá pensar - advertia o referido parlamentar - que com tantas escolas normais, tão bem aparelhadas, tão numerosamente freqüentadas, já haja em São Paulo superabundância de professores. Pois não há. Grande parte dos freqüentadores das nossas escolas normais não se destinam ao professorado. Vêm apenas procurar neste curso, o mais fácil, o menos caro e também o mais perfeito modo de instruir o espírito. Mesmo os que se entregam ao honroso mister do ensino fogem de procurar outra zona que aquela onde os radicou o nascimento ou a aprendizagem."(24) Entretanto, a Comissão de Instrução Pública nem sequer se manifestou sobre a petição proveniente do Colégio de Jaboticabal. O ensino normal livre só seria objeto de cogitações na Câmara dos Deputados em 1927, quando a difusão do ensino primário, sobretudo na zona rural, e a eliminação do deficit de escolarização voltava mais uma vez na década de vinte a polarizar a atenção dos legisladores.

---

(22) Cf. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1911, p. 143.

(23) Cf. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1915, p. 585-587.

(24) Ibidem, p. 587.

x

x x

Entre as medidas adotadas no governo de Júlio Prestes no sentido de solucionar o problema da "crise de professores", então considerada a principal responsável pela "crise de escolas" no ensino primário, destaca-se, ao lado das já analisadas - redução do curso normal, aproveitamento dos egressos do ginásio mediante o estudo de Pedagogia e Didática, utilização de leigos para o exercício do magistério - a equiparação de escolas normais livres municipais e particulares às oficiais de três anos.(25)

Ainda que inéditas na legislação escolar do Estado, as escolas normais livres foram encaradas pelos legisladores de 1927 como solução necessária ao preparo de professores quantitativamente suficientes para a difusão do ensino primário na zona rural e assim pacificamente aceitas na Câmara, durante a tramitação do projeto.(26) Colocados diante do problema da insuficiência de elementos diplomados dispostos a exercer a atividade docente na região rural, não hesitaram os parlamentares em aplaudir o concurso da iniciativa privada e municipal, que parecia representar a medida mais econômica e mais indicada para auxiliar os poderes públicos na tarefa de qualificação do professorado. Em tais condições, os debates parlamentares pouco incidiram sobre esta inovação, porquanto a discordância fundamental residia em outra medida, também inédita, relativa à redução do curso das escolas normais.

Lembra o Prof. Fernando de Azevedo, em entrevista que nos concedeu, um outro fator que provavelmente deve ter concorrido para que o Estado estendesse aos particulares e às Câmaras Municipais o direito de titular professores primários: as reivindicações das localidades, no sentido de serem aquinhoadas com escolas normais e as dificuldades financeiras para o atendimento das mesmas, teria favorecido a instituição de es

(25) Cf. Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 19.

(26) Projeto nº 45, de 28/11/1927. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo: 1927, p. 894-899, 908-938, 963-971, 1045-1064, 1170-1181, 1228-1264.

tabelecimentos livres e a sua considerável e rápida expansão quantitativa, semelhantemente ao que acontece hoje com as Faculdades de Filosofia.

Encaradas como medida de emergência, juntamente com as principais alterações introduzidas pela reforma de 1927, as escolas normais livres foram recebidas de maneira bastante diversa pela opinião pública.(27) Se é verdade a observação do Prof. Romeu A. Camargo, Inspetor Fiscal da Escola Normal Livre de Limeira, de que "como acontece a todas as medidas de exceção, a todos os recursos de emergência, o aparecimento desse instituto educacional despertou certo 'interesse' em uns, alguma 'indiferença' em outros, bastante 'curiosidade' em todos",(28) não é menos certo que suscitou críticas, dúvidas e incertezas em muitos que temiam as possíveis consequências perniciosas do regime de equiparações numa instituição que tantos cuidados já merecera do poder público, e muito contribuíra para a projeção de São Paulo no cenário educacional do país. O Prof. Carlos Correa Mascaro, que classifica de "um erro" a medida instaurada em 1927 e que, embora concebida como recurso de emergência, não mais deixou de figurar no sistema escolar paulista, observa: "Quem assistiu à inauguração dessa nova or-

---

(27) Também como "medida de emergência", a equiparação de escolas normais livres foi aprovada pela III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em setembro de 1929, tendo em vista a elevada porcentagem de analfabetos do país, a insuficiência de professores habilitados para o magistério primário e as limitações financeiras dos cofres estaduais. Frisava o Parecer da Comissão das Escolas Normais: "Estes estabelecimentos são, em nosso meio, institutos de emergência, aceitáveis em face da carência de mestres e da exiguidade de escolas oficiais. Enquanto as condições econômicas dos Estados não lhes permitirem formar, em escolas suas, professores em número suficiente às necessidades do ensino, as Normais Livres representam a solução mais razoável." Anais da III Conferência Nacional de Educação. São Paulo, Departamento de Publicidade da Diretoria Geral da Instrução Pública, 1930, p. 513.

(28) Romeu A. Camargo - O que Perdermos em Altura Ganharemos em Extensão. In: Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Fábio de Sá Barreto, Secretário do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes: 1927-1928. São Paulo, Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1929, p. 57.

dem educacional há de lembrar-se de como ela foi recebida com reservas e depois combatida em largos círculos de educadores".(29)

Já na fase final de tramitação do projeto nº 45, Freitas Vale - o parlamentar que de há muito se ocupava de assuntos da instrução pública - manifestava no Senado suas apreensões acerca das conseqüências prejudiciais que poderiam advir para o ensino, caso não se observasse um absoluto rigor na equiparação e fiscalização das normais livres. "Insisto, porém, neste ponto: - advertia Freitas Vale - se na execução da lei não houver esse rigor irredutível, nós nos arriscaremos ao lamentável regime, que tão tristes provas deu no Brasil - o dos célebres ginásios particulares equiparados."(30) Na imprensa diária, ao lado de algumas manifestações bastante imparciais, registram-se outras assaz negativistas a respeito do futuro sombrio que se supunha projetado sobre o ensino normal, lançado à sanha de mercadores do ensino ou de políticos ávidos de prestígio. Em artigo publicado no Diário Nacional, de 13/11/1928, sob o significativo título "Mercantiliza-se o Ensino Normal", relata o autor a movimentação que apressadamente se processava em várias localidades à simples notícia da aprovação da lei facultando a criação de escolas normais livres e lamentava que fosse o próprio governo a promover "a fundação de arremedos de normais como algumas dessas escolas de farmácia e odontologia que tão bem conhecemos".(31) Confirmando as palavras desse articulista, mencionava, pouco depois, um outro colaborador do mesmo periódico: "Das dezenas de iniciativas de que há notícia, três ou quatro apenas se justificarão, quiçá, pelas necessidades das zonas a que pretendem servir. Na generalidade serão fábricas de diplomas".(32) E,

---

(29) Carlos Correa Mascaro - O Ensino Normal no Estado de São Paulo: subsídios para o estudo de sua reforma. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Cadernos da Faculdade, nº 10, 1956, p. 8.

(30) Anais do Senado do Estado de São Paulo: 1927, p. 656.

(31) Gonçalo Simões - Mercantiliza-se o Ensino Normal. Diário Nacional, São Paulo, 13/1/1928, p. 2.

(32) Ensino Normal. Diário Nacional, São Paulo, 9/2/1928, p.3.

apenas três anos depois de inaugurado o regime de equiparações, opinava um articulista de O Estado de S. Paulo: "O Estado de São Paulo tentou um ensaio perigoso, cópia de coisas de nosso vizinho (provavelmente Minas Gerais), já desaconselhadas. Igualmente culminaram no desleixo, constituindo-se instrumento de politiquice.(...) As normais livres primam pelo caráter de indústria vulgaríssima, exceto poucas talvez..."(33)

Não nos vamos alongar no relato dessas impressões, mas cumpre assinalar que o acréscimo da nova instituição à organização escolar paulista, se de um lado vinha satisfazer as aspirações de inúmeras cidades que pleiteavam escolas normais, de outro encontrou algumas resistências por parte daqueles que, ou temerosos da queda do nível do ensino ou, o que é mais provável, motivados pelo orgulho das tradições das escolas estaduais, e desejosos de preservar a organização do ensino normal paulista tal como se vinha apresentando, não viram com bons olhos a inovação. Um articulista da Folha da Manhã tecia as seguintes considerações, ao comentar a iniciativa de Rodrigues Seckler, diretor da Faculdade de Farmácia e Odontologia da Capital, que solicitara autorização do Secretário do Interior para instalar na cidade vizinha de Santo Amaro uma Escola Normal livre: "A Escola Normal de São Paulo era considerada até bem pouco tempo a Sorbonne do Brasil, graças à seriedade dos estudos que aí se faziam, e que ainda se fazem, e graças, principalmente, à projeção de seus alunos, que foram espalhando por todo o Brasil os ensinamentos recebidos, com uma dedicação à causa do ensino, que fazia muita honra aos nossos foros de Estado-líder da Federação. A iniciativa do Sr. Rodrigues Seckler faz supor, entre outras coisas piores, que as escolas normais da Capital já não preenchem os fins a que foram destinadas, pois só assim se poderá justificar a fundação de uma terceira a dois passos das duas que possuímos".(34)

Se as dificuldades para provimento de escolas nas

---

(33) O Ensino nas Zonas Rurais. O Estado de S. Paulo, 5/12/1930, p. 3.

(34) Escolas Normais Livres. Folha da Manhã, São Paulo, 14/1/1928, p. 1.

zonas rurais, sobretudo as longínquas e de difícil acesso, motivaram, em grande parte, o advento da escola normal livre, a legislação que as criara não estabeleceu restrições ao exercício do magistério primário por parte de seus egressos. Gozariam dos mesmos direitos e regalias dos diplomados pelas oficiais, podendo, como estes, após o estágio de um ano em escola rural, ser nomeados para escolas urbanas do interior, ou após dois anos de exercício candidatar-se, através de concurso de provas, às escolas urbanas da capital.(35) Entretanto, é interessante notar que o aparecimento de escolas livres, ao lado dos já tradicionais estabelecimentos do Estado, despertaria dúvidas na opinião pública sobre a igualdade de direitos que confeririam aos seus egressos. O Dr. Romeu A. Camargo, inspetor fiscal da Escola Normal Livre de Limeira, numa série de artigos publicados, refere-se às perguntas que neste sentido repetidamente lhe eram dirigidas: "E por sobre o espírito dessa multidão de interrogantes paira ainda esta dúvida: os professores formados por essas escolas só poderão exercer o magistério em escolas rurais?"(36)

Evidentemente, as próprias escolas normais livres, no afã de conseguirem seus alunos, se encarregariam de dissipar essas dúvidas e de ressaltar, não o principal motivo que determinara sua existência, mas os privilégios que seriam concedidos aos diplomados. Veja-se o seguinte anúncio de uma Escola Normal livre, inserido em um artigo de O Estado de S. Paulo: "Esta instituição tem apenas dois anos de existência, sendo reconhecida pelo governo do Estado e goza de todas as regalias como as outras do Estado. Muitas pessoas desconhecem os resultados que trazem as escolas normais livres e pensam que elas são inferiores às escolas normais do governo: é um grande erro, pois não há diferença alguma. Terminado o curso,

---

(35) Cf. Lei nº 2269, de 31/12/1927, respectivamente, arts. 23, 36, 37 e 38.

(36) Romeu A. Camargo - Por que foram criadas as Escolas Normais Livres? Quais os direitos e as regalias que a lei confere aos professores diplomados por essas escolas? In: Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Fábio de Sá Barreto, Secretário do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes (1927-1928). Op. cit., p. 53.

as professoras formadas pelas escolas normais livres vão ensinar nas escolas rurais, somente no primeiro ano, no segundo ensinam nas cidades em escolas reunidas e no terceiro ano de magistério ensinarão em grupos, na capital do Estado, por meio de um concurso muito brando". E o articulista, descrente de que as escolas normais livres resolveriam o problema de professores para a zona rural, continuava: "O anúncio se completaria assim: iniciam o trabalho, pedem licença de dois meses, prorrogação em seguida, ganham as férias e exoneram-se se não vier a escolinha da capital".(37)

Embora qualificadas de "livres", as escolas normais de iniciativa privada e municipal só o eram na denominação que lhes foi emprestada. Não apenas se subordinavam à fiscalização do governo através de um inspetor fiscal nomeado para cada uma delas, como deviam satisfazer as seguintes condições para que lhes fosse concedido o privilégio da equiparação:

- terem sido fundadas e serem mantidas por nacionais, com corpo docente também de nacionais;
- serem seus cursos e programas organizados de acordo com o regime adotado nas escolas normais oficiais;
- possuírem um patrimônio mínimo de duzentos contos de réis;
- serem situadas em municípios que não possuíssem escola normal oficial, exceto no caso de escolas com regime de internato; apenas uma escola normal livre no regime de externato seria equiparada em cada município;
- ser o professor de Pedagogia e Didática de nomeação do Governo, com os mesmos vencimentos de

(37) O Ensino nas Zonas Rurais. O Estado de S. Paulo, 5/12/1930, p. 3. Na verdade não poucos consideravam que se os formados pelas escolas normais públicas não se dirigiam para o exercício do magistério na zona rural, o mesmo aconteceria, e com maior razão, com os diplomados pelas normais livres, uma vez que, sujeitando-se ao pagamento de anuidades, deveriam dispor de melhores condições econômicas.

seus pares das escolas normais oficiais.(38)

Mediante fiscalização e orientação oficiais, esperavam os legisladores garantir a qualidade e a uniformidade do ensino a ser ministrado nas escolas normais livres. E, a fim de que esses estabelecimentos não viessem a onerar os cofres públicos, determinaram que os responsáveis pelos mesmos depositassem de seis em seis meses, no Tesouro do Estado ou na Coletoria Estadual local, a importância correspondente aos vencimentos do inspetor fiscal e do professor de Pedagogia e Didática.(39)

Cumpre notar, entretanto, que logo se veriam frustradas as pretensões de que as escolas normais livres se manteriam exclusivamente às suas próprias expensas, uma vez que já no ano seguinte a Lei nº 2269 de 1927 sofreu algumas alterações, ficando estabelecido que os professores de Pedagogia e Didática seriam remunerados pelo Estado, deixando-se a cargo das escolas normais os vencimentos dos inspetores fiscais.(40) Além do mais, já em 1928 o Almoxarifado da Instrução Pública - órgão dependente da Diretoria Geral - fez um fornecimento de material escolar às escolas normais livres no valor de 7:528$400, ao lado de um fornecimento de 5:338$862 para as normais oficiais.(41)

Voltando às exigências estabelecidas para a equiparação, pode-se observar que não preocupou os legisladores a fixação de dispositivos rigorosos capazes de assegurar satisfatórias condições materiais das escolas normais livres, de seu aparelhamento pedagógico, nem mesmo critérios fidedignos

---

(38) Lei nº 2269, de 31/12/1927, art. 20. O último dispositivo citado persistiria na legislação do ensino normal paulista até que a Lei nº 2943, de 30/12/1954, viesse revogá-lo.

(39) Ibidem, art. 22.

(40) Cf. Lei nº 2315, de 21/12/1928, art. 2º, § único.

(41) Cf. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Fábio de Sá Barreto, Secretário do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes: 1927-1928. Op. cit., p. 117-118. Cf. também: Tirsa Regazzini Peres - Advento da Escola Normal Livre e seus Resultados Comparados com os da Normal Oficial (1927-1930) Inédito, 11 p. datilografadas, p. 6.

para a escolha do pessoal docente, e verificação do adequado preparo do mesmo. Ainda que devessem funcionar sob a imediata fiscalização da Diretoria Geral do Ensino, não houve inspeção prévia para que fosse concedida a equiparação, nem sequer se nomeou comissão alguma que verificasse, "in loco", quais as reais condições dos estabelecimentos que a solicitavam.

É interessante observar a rapidez espantosa com que foram equiparadas as primeiras escolas normais livres, tão logo aprovada a lei que lhes concedia esse direito e ainda antes de qualquer tentativa de regulamentação da mesma. Sancionada a referida lei a 31/12/1927, apenas dois meses depois, mais precisamente a 1/3/1928, o Governo já havia equiparado dezessete escolas normais. O processo continuaria célere, de modo que puderam funcionar, no ano de 1928, 26 escolas normais livres - duas na capital e 24 no interior - que solicitaram e obtiveram equiparação. (vide quadro XIV)

Verifica-se, a partir das informações registradas no quadro XIV, que houve nessas escolas 44 classes com 1503 alunos matriculados, ao lado de 3126 matrículas nas dez escolas normais oficiais. Embora inferior o número de alunos dos estabelecimentos equiparados, deve-se lembrar, todavia, que funcionaram, em 1928, apenas com classes de primeiros anos, enquanto que os oficiais, ainda no regime de transição da Lei de 1925 para a de 1927, ou seja, do curso de cinco para o de três anos, apresentavam classes relativas às cinco séries. Já se tornava claro que o regime de equiparação havia alterado profundamente o panorama quantitativo do ensino normal paulista, e que a iniciativa privada e municipal se apresentava em condições de superar, de muito, a iniciativa estadual nesse setor. Com efeito, já em 1930, o Estado de São Paulo, que durante cerca de quinze anos conservara inalterado o número de suas escolas normais oficiais, vê atingir 49 unidades o número de normais livres, com 4017 matrículas, ao lado dos dez estabelecimentos oficiais, com 3684 matrículas, conforme demonstra o quadro XV. Nesse ano, formava-se a primeira turma de alunos das escolas normais livres, num total de 934. Sendo 1203 os diplomados pelas oficiais, o Estado dispunha de 2137 novos professores que então significavam cerca de uma quarta

parte do número de classes, e portanto, de professores em efetivo exercício, nas escolas públicas primárias.(42)

Em face disso pode-se compreender a atitude do governo provisório, instituído com a revolução de 1930, de promover a exoneração em massa de todos os professores leigos do Estado, então em número de 1050, grande parte dos quais nomeados por critérios exclusivamente políticos.(43) Quando, após esse ato, foi aberto concurso para provimento de 900 cadeiras, concorreram mais de 1600 professores diplomados,(44) o que, até certo ponto, evidencia a contribuição das escolas normais livres.

Na verdade, a multiplicação rápida e desordenada de escolas normais se processou com a completa ausência de planejamento, quer quanto à prévia verificação de recursos materiais e humanos, quer no que respeita às reais necessidades definidas pela expansão do ensino primário na época. De um lado, é preciso considerar que este crescimento da rede de ensino normal, ao mesmo tempo que vinha satisfazer às aspirações de inúmeros municípios em sua ânsia por maiores oportunidades educacionais, foi também responsável por um ritmo mais acelerado de expansão do ensino primário. Produzindo professores em quantidade superior à capacidade de absorção do mercado de trabalho,(45) as escolas normais acabaram por influir

---

(42) No ano de 1930 existiam 8219 classes nas escolas primárias públicas do Estado de São Paulo. Cf. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. XXIII.

(43) Cf. Dec. nº 4780, de 28/11/1930.

(44) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936. Op. cit., p. 291.

(45) O Prof. Eusébio de Paula Marcondes, Chefe do Serviço de Educação Secundária e Normal, em seu relatório publicado no Anuário do Ensino de 1935-1936, (p. 435) refere-se ao "aumento inútil do número de professores", resultante da instituição de escolas normais livres. E, já no ano seguinte, reafirmava sua opinião nos seguintes termos: "Apesar de julgarmos que essas escolas (normais livres), como elementos de formação de professores, são atualmente desnecessárias, não opinamos pela sua supressão imediata.(...) Medidas oportunas poderão reduzi-las, então, ao número justo das que, satisfazendo às exigências legais, puderem ser realmente valioso elemento na obra de formação de professores." Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937. São Paulo, Secretaria da Educação e Saúde Pública, p. 435.

na ampliação desse mercado. Não é sem razão que afirma o Prof. Oracy Nogueira que "os professores, ao acionarem a política da clientela, no afã por conseguirem suas cadeiras, foram os principais agentes de expansão da rede escolar paulista".(46)

De outro lado, deve-se mencionar, entretanto, que a Lei de 1927, ao possibilitar a equiparação de escolas normais particulares e municipais, introduziu um mecanismo no sistema de ensino que não mais pôde ser sustado, não obstante os esforços de algumas administrações que procuraram cercar de maior cautela a concessão da equiparação. O indiscriminado desenvolvimento quantitativo do sistema particular, reforçado, a partir de 1940, pelo novo alento que ganhou a iniciativa pública, viria constituir-se em objeto de preocupações de várias autoridades escolares na década de cinqüenta e sessenta, motivando o aparecimento de inúmeros projetos e mesmo de algumas reformas tendentes a minorar os efeitos da política expansionista.

Quando da regulamentação da Lei de 31/12/1927,que se realizou pelo Decreto nº 4600, de 30/5/1929, já aparecem os primeiros indícios de que o governo procurava cercar de maiores exigências o reconhecimento de escolas livres. Assim, às condições já estabelecidas pela Lei de 1927, acrescentam-se as seguintes: parecer favorável emitido por uma comissão de três membros designada pela Diretoria Geral da Instrução Pública para "investigar no lugar as condições da escola"; obediência à orientação didática emanada da Diretoria Geral.(47) Além do inspetor responsável pela fiscalização de cada escola normal livre, cujas funções ficavam explicitadas no

---

(46) Oracy Nogueira - O Desenvolvimento de São Paulo através de Índices Demográficos, Demógrafo-sanitários ("vitais") e Educacionais. Revista de Administração, Órgão do Instituto de Administração da Universidade de São Paulo, 30:1-140, maio, 1963, p. 63.

(47) Dec. nº 4600, de 30/5/1929, respectivamente arts. 396 e 398, nº 5.

Decreto,(48) instituíam-se inspetores especiais para orientar o ensino de música, desenho, ginástica e trabalhos manuais, bem como um Inspetor Geral que visitasse freqüentemente as escolas.(49)

Evidenciam as disposições contidas neste Decreto que o Governo de Júlio Prestes, responsável pela penetração da iniciativa privada e municipal no setor do ensino normal, já se dava conta do potencial expansionista da referida iniciativa e procurava dotá-la de condições tendentes a assegurar a eficiência de sua atuação e evitar os possíveis resultados deletérios que poderiam advir para o ensino normal.

Posteriormente outras tentativas buscaram fixar novas e mais exigentes condições com o fito de disciplinar e restringir a volumosa corrente de equiparações e de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas normais livres, já então objeto de críticas. Lourenço Filho, que com a vitória do movimento revolucionário de 1930 é elevado à posição de Diretor Geral da Instrução Pública, tão logo galga o posto, suspende a equiparação de todas as escolas normais, sujeitando-as, para que pudessem restabelecê-la, ao cumprimento de maiores exigências, como: funcionar em prédio de perfeitas

---

(48) Eram as seguintes as atribuições do inspetor fiscal: "1) comparecer diariamente à escola para visar o ponto do pessoal, ficando sujeito ao regime de faltas e licenças estabelecido para o funcionalismo do Estado; 2) verificar e visar os documentos de inscrição dos candidatos aos exames de admissão; 3) verificar, assistindo às aulas com assiduidade, se a orientação didática adotada está sendo seguida; 4) manter com a Diretoria Geral correspondência assídua, informando-a, com a possível urgência, sobre qualquer irregularidade que se verifique na escola; 5) resolver as dúvidas que apareçam na execução das leis e regulamentos do ensino, sujeitando seu ato à aprovação da Diretoria Geral; 6) chamar a atenção do diretor da escola para as irregularidades que porventura verificar; 7) acompanhar o inspetor geral ou o especial em suas visitas, prestando-lhe com a diretoria da escola, as informações que forem solicitadas; 8) lembrar ao diretor da escola as medidas que julgar necessárias; 9) justificar as faltas, atestar o exercício e informar os pedidos de licença do professor de pedagogia e didática." Dec. nº 4600, de 30/5/1929, art. 407.

(49) Dec. nº 4600, de 30/5/1929, art. 411.

condições higiênicas e pedagógicas; possuir mobiliário adequado, gabinete de ciências físico-naturais, biblioteca especializada e material didático indispensável; manter curso primário anexo para a prática pedagógica.(50) Em face destas condições, das 48 escolas que voltaram a requerer a equiparação, apenas 35 conseguiram obtê-la.(51)

Também Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela Diretoria Geral, renova a tentativa de colocar um paradeiro no processo de equiparações, não só impondo novas exigências, mas estabelecendo que "nenhuma escola normal livre poderá ser equiparada além das já existentes e em regime de fiscalização prévia".(52) Graças a estas iniciativas, pôde-se controlar, ainda que por breves anos, o crescimento da rede de ensino normal livre. (vide mapa no final deste capítulo)

x

x x

Criados em 1927, e submetidos aos mesmos cursos e programas adotados pelas escolas normais oficiais de três anos, os estabelecimentos livres apresentavam, entretanto, algumas diferenças fundamentais que já os colocavam, de antemão, em condições de inferioridade relativamente aos estaduais.

Não será demais aludirmos novamente ao papel desempenhado pelo curso complementar que, intermediário entre o primário e o normal, se responsabilizou por estabelecer uma certa continuidade no processo de escolarização regular, substituindo progressivamente os tradicionais exames de admissão, bem como por elevar a posição do curso normal no sistema escolar da época, tornando-o paralelo aos graus finais do ensino

---

(50) Dec. nº 4794, de 17/12/1930, art. 3º. Este Decreto suprimia os inspetores fiscais das escolas normais livres, atribuindo ao professor de Psicologia e Pedagogia, nomeado pelo governo mediante concurso, a função de "professor-fiscal".

(51) Cf. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936. São Paulo, Diretoria do Ensino, p. 295.

(52) Dec. nº 5846, de 21/2/1933, art. 172.

secundário. A reforma de 1927 endossaria essa tendência, ao determinar que 80% das vagas da escola normal - ao invés de 70% estabelecido pela reforma anterior - seriam preenchidas pelos concluintes do curso complementar, independentemente de exames de admissão, e apenas 20%, mediante os referidos exames, destinar-se-iam aos demais candidatos. Nestas condições, o curso normal, que com a reforma de 1925 era constituído praticamente de sete anos - dois de complementar mais cinco de normal - reduzia-se, em 1927, à fórmula 3 + 3, ou seja, três anos de complementar mais três de normal.

Tal não sucedia, entretanto, com as escolas normais livres, uma vez que a Lei não lhes impôs a exigência de curso complementar anexo. Desta forma, os cursos normais de iniciativa privada e municipal recebiam uma clientela heterogênea, proveniente de níveis diversos do sistema escolar, mais provavelmente do primário, e que, por via de regra, não apresentava o mesmo preparo regular que os candidatos às escolas estaduais. Organizados com apenas três anos de duração, sem portanto o complementar anexo, o ingresso nesses cursos se fazia, independentemente de escolarização anterior, através de exames de admissão abertos a todos os eventuais candidatos.

Um outro aspecto que pode evidenciar a organização mais modesta, dada às escolas normais livres em 1927, é a ausência de dispositivos legais que prescrevessem a instalação de escolas-modelo, a elas anexadas, para o exercício da prática pedagógica. Enquanto as normais do Estado possuíam um grupo escolar e duas escolas-modelo isoladas - uma com a organização das escolas urbanas e outra das rurais - destinados à prática de ensino dos normalistas, esta seria cumprida pelos alunos das normais livres em grupos escolares da localidade ou, caso existissem, nas escolas primárias anexas à Normal, quando então seria necessária uma autorização da Diretoria Geral da Instrução Pública.(53)

Já denotam essas observações que acabamos de fazer que os estabelecimentos de ensino livre apresentavam ini-

---

(53) Dec. nº 4600, de 30/5/1929, art. 404.

cialmente uma organização bem mais simplificada e modesta que os seus congêneres estaduais, não se revestindo daquele caráter de "instituições completas" - de que tanto se orgulhavam os educadores paulistas - dotadas de todos os níveis de ensino que o aluno deveria percorrer para se tornar professor. Apenas em 1930, Lourenço Filho introduz a exigência de escolas primárias anexas para que fosse concedido às escolas normais livres o direito da equiparação e, em 1933, quando da reforma realizada por Fernando de Azevedo, que substituiu o curso complementar pelo fundamental (primeiro ciclo do secundário) como via de acesso ao normal, impõe-se-lhes a criação do curso fundamental.(54)

Deve-se mencionar ainda que as escolas normais livres não conseguiram escapar, devido sobretudo à proliferação rápida e numerosa desses estabelecimentos, à apresentação de deficiências materiais e humanas que vinham comprometer o nível do ensino de formação de professores. Dependentes, em maior escala, dos recursos humanos já existentes nas localidades onde se instalaram, essas escolas normais não puderam, na verdade, realizar a seleção de seu pessoal docente nos moldes processados pelas oficiais. Sujeitas principalmente às disponibilidades financeiras das municipalidades ou das entidades responsáveis pela sua manutenção, logo se tornariam evidentes as dificuldades para a sua adequada instalação e aparelhamento pedagógico.

Criadas nas mais diversas condições, seja como estabelecimentos isolados, seja como meros apêndices de ginásios municipais e de colégios particulares confessionais ou leigos, quer no regime de internato, quer de internato-externato ou simplesmente externato (vide quadro XIV), as escolas normais livres, conquanto submetidas aos planos e programas oficiais e à fiscalização do governo, apresentaram características peculiares que as tornaram distintas das escolas oficiais.

Embora padecendo de limitações, puderam atender a

---

(54) Respectivamente, Dec. nº 4794, de 17/12/1930, art. 3º, alínea f e Dec. nº 5884, de 21/4/1933, art. 815.

uma parcela cada vez mais ampla e diversificada da população, penetrando em regiões onde o ensino oficial, quer normal, quer secundário, ainda não havia chegado. E, a partir da reforma de 1933, quando foram obrigadas a manter o curso secundário fundamental como preparatório para o normal, passaram a colaborar também na tarefa de expansão do ensino secundário no interior do Estado.

A produção de professores em quantidades significativamente superiores às fornecidas apenas pelas escolas normais oficiais existentes, e que o mercado de trabalho não tinha condições imediatas de absorver, levaria não somente à ampliação da rede escolar primária, como já nos referimos, mas também a um aperfeiçoamento do processo de seleção dos docentes para ingresso e promoção na carreira do magistério público primário. Embora a forma de provimento das escolas primárias viesse sendo regulamentada nas diversas reformas de ensino realizadas na Primeira República, os concursos anuais únicos e coletivos, nos quais deveriam inscrever-se todos os candidatos às vagas existentes no magistério, só se realizaram a partir de 1933.(55) As escolas primárias foram organizadas em "estágios", a partir das zonas rurais mais afastadas até os grandes centros urbanos e a Capital, devendo os professores ingressar - de acordo com os "pontos" obtidos pelas notas de curso, tempo de exercício no magistério, número de anos decorridos da data de formatura até o concurso - nas escolas de primeiro estágio (mais afastadas e de difícil acesso) e sucessivamente serem removidos por intermédio de concursos de títulos. É bem verdade, entretanto, que os critérios políticos, bastante utilizados até 1930 no processo de nomeação e remoção de docentes, não seriam eliminados totalmente, persistindo ainda, por muito tempo, paralelamente aos concursos oficiais organizados.

Assim e por isso, não se pode minorar a contribuição das escolas normais livres no desenvolvimento e expansão do ensino em São Paulo. Um outro aspecto, que nos parece até

---

(55) Cf. Dec. 5804, de 16/1/1933, modificado pelo Dec. 6197, de 9/12/1933.

certo ponto relacionado com o advento das escolas normais equiparadas, é o pertinente à inspeção dos estabelecimentos de formação de professores. Muito embora não tenhamos abordado esse aspecto no decorrer do presente trabalho, convém mencionar que não existiu, durante toda a Primeira República, um serviço destinado especificamente à inspeção dessa modalidade de ensino em São Paulo. As escolas normais vinham, até 1920, subordinadas diretamente à Diretoria Geral da Instrução Pública. Nessa oportunidade tendo sido criados os cargos de delegados regionais de ensino, atribuía-se a estes, em suas respectivas regiões, a inspeção das escolas normais.(56) Entretanto, o ensino primário, também sob a responsabilidade dos mesmos funcionários, absorvia, completamente, o trabalho dos delegados regionais. A reforma de 1925 previa a criação de cinco inspetores gerais, dos quais apenas um designado para a orientação e fiscalização das escolas normais e ginásios do Estado; também seis inspetores especiais foram previstos - um para as escolas maternais e creches e os outros cinco respectivamente para cada uma das disciplinas: trabalhos manuais masculinos, trabalhos manuais femininos, música, desenho, e educação física - cujas funções técnicas de orientação e supervisão se exerceriam nas escolas complementares, profissionais, normais e primárias.(57) Tal situação, vigente até 1930, já por si revela que a inspeção das escolas normais não era motivo de particular preocupação da Diretoria Geral da Instrução Pública. Provavelmente, uma das causas desse fato encontrava-se no alto prestígio de que gozavam as referidas instituições e conseqüentemente na confiança depositada em seus professores e diretores.

Com o acréscimo das escolas equiparadas, municipais e particulares, à rede de ensino normal, e com a rápida proliferação desses estabelecimentos, o Estado sentiria a necessidade de instituir um órgão especificamente destinado à fiscalização das escolas normais. Em tais condições, o Decre-

---

(56) Cf. Dec. nº 3356, de 31/5/1921, art. 33, item 6º.

(57) Cf. Dec. nº 4101, de 14/12/1926, art. 14, § único e art. 22.

to nº 6425, de 9/5/1934 criou, na Diretoria do Ensino, o Serviço de Educação Secundária e Normal que, entre outras atribuições, passou a cuidar de todo o trabalho de inspeção dos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal e das escolas normais livres.

Estamos procurando indicar diversos aspectos da contribuição das escolas normais livres ao ensino paulista e das conseqüências advindas do rápido desenvolvimento quantitativo das mesmas. Mas não se pode esquecer também que essa contribuição teve um preço. Já não vamos mencionar o rebaixamento da qualidade do ensino oferecido, conseqüência menos do advento de escolas livres, do que da proliferação de estabelecimentos, da democratização do ensino em última análise e que, aliás, não foi prerrogativa da escola normal, mas atingiu a primária, a secundária e nos dias atuais até a superior. A medida inaugurada em 1927 apenas precipitaria tal situação, delineando o fim de uma fase do ensino normal em São Paulo; o crescimento da rede de escolas de formação de professores e conseqüentemente da capacidade de absorção da mesma, que se processou a partir daí, imprimiu novos rumos ao ensino normal, propiciando, de certa forma, condições para que a reforma Fernando de Azevedo viesse separar a formação propedêutica da profissional, canalizando para o ensino secundário fundamental a numerosa clientela que buscava os cursos normais. Ao mesmo tempo que se restringia o conteúdo destes à parte exclusivamente técnico-pedagógica, elevavam-se as exigências para o ingresso no curso normal, cujo pré-requisito passou a ser o secundário e não mais o complementar.

O "preço" a que nos referimos foi sobretudo a dificuldade de se assegurar um crescimento racional, planificado da rede de escolas normais, e, além do mais, compatível com a boa qualidade da formação profissional a ser ministrada ao futuro professor. Como escolas profissionais, o ritmo de sua expansão deveria ter sido condicionado pelas necessidades de pessoal para a docência em escolas primárias, a fim de que se proporcionasse a máxima rentabilidade dos recursos nela aplicados e a fim de que se ministrasse à clientela escolar o tipo de ensino mais conveniente a suas futuras ocupações. A ex-

tensa rede de escolas normais particulares que se desenvolveu em São Paulo, num processo verdadeiramente irreversível, acabou por constituir-se, juntamente com outras variáveis, - entre elas as pressões sociais pela democratização da escola em todos os níveis - em dificuldade para que o crescimento do sistema de formação de professores fosse calcado em critérios de planejamento científico, de forma a não permitir a proliferação de estabelecimentos (públicos ou particulares) na base da improvisação, sem um estudo prévio dos locais onde se faziam sentir as maiores necessidades.

QUADRO XIV - ESCOLAS NORMAIS LIVRES EQUIPARADAS ÀS OFICIAIS DE 3 ANOS, QUE FUNCIONARAM EM 1928

	Estabelècimentos aos quais são anexas	Localidade	Data da equiparação	Regime	Nº de classes	Alunos matriculados	Eliminados durante o ano	Reprovados	Dep. de 2ª época	Promovidos
1	Col.Puríssimo Coração de Maria	Rio Claro	16-2-1928	Int.-ext.	2	68	8	-	-	60
2	Col.do Sag. Coração de Jesus	Campinas	16-2-1928	Internato	1	21	2	1	4	14
3	Escola Normal Livre de	Tietê	16-2-1928	Externato	3	118	14	2	14	88
4	Ginásio Municipal Mackenzie	Araraquara	16-2-1928	Externato	2	62	2	11	-	49
5	Ginásio de São Luiz	Jaboticabal	16-2-1928	Externato	1	49	5	10	17	17
6	Colégio Santa Inês	Capital	16-2-1928	Internato	1	25	2	3	7	13
7	Esc.de Farmácia e Odontologia	Ribeirão Preto	16-2-1928	Externato	2	91	2	23	-	66
8	Col. Nossa Srª Auxiliadora	Batatais	20-2-1928	Int.-ext.	1	18	-	-	-	18
9	Escola Normal Livre de	Franca	20-2-1928	Int.-ext.	2	110	19	4	24	63
10	Escola Normal Livre de	São Simão	20-2-1928	Externato	2	120	14	9	-	97
11	Colégio Progresso Campineiro	Campinas	23-2-1928	Internato	1	20	1	-	-	19
12	Col. Nossa Srª do Amparo	Amparo	23-2-1928	Int.-ext.	1	36	3	5	-	28
13	Assoc.Instrutiva "José Bonifácio"	Santos	29-2-1928	Externato	2	104	8	6	21	69
14	Col. Santo André	Jaboticabal	29-2-1928	Internato	1	28	4	4	4	16
15	Escola Normal Livre de	Bauru	1-3-1928	Externato	1	100	49	18	11	22
16	Col. Nossa Srª do Carmo	Guaratinguetá	1-3-1928	Internato	1	18	-	-	2	16
17	Col. Nossa Srª d'Assunção	Piracicaba	1-3-1928	Internato	1	40	1	-	4	35
18	Colégio Progresso	Araraquara	8-3-1928	Internato	1	25	5	-	1	19
19	Esc.Prof.al Patrocínio S. José	Lorena	15-3-1928	Int.-ext.	2	96	13	5	27	51
20	Ginásio Municipal	Jaú	29-3-1928	Int.-ext.	1	50	3	-	6	41
21	Colégio Patrocínio	Itu	29-3-1928	Int.-ext.	3	92	11	13	13	55
22	Colégio Imaculada	Moji Mirim	12-4-1928	Int.-ext.	1	43	2	5	-	36
23	Colégio São José	Limeira	12-4-1928	Int.-ext.	1	25	2	-	-	23
24	Colégio "Florence"	Jundiaí	12-4-1928	Int.-ext.	1	47	2	2	-	43
25	Colégio Batista-Brasileiro	Capital	12-4-1928	Internato	1	10	-	-	4	6
26	Colégio São José	Pindamonhangaba	19-4-1928	Int.-ext.	2	87	14	15	44	14
	Total Geral				44	1503	186	136	203	978

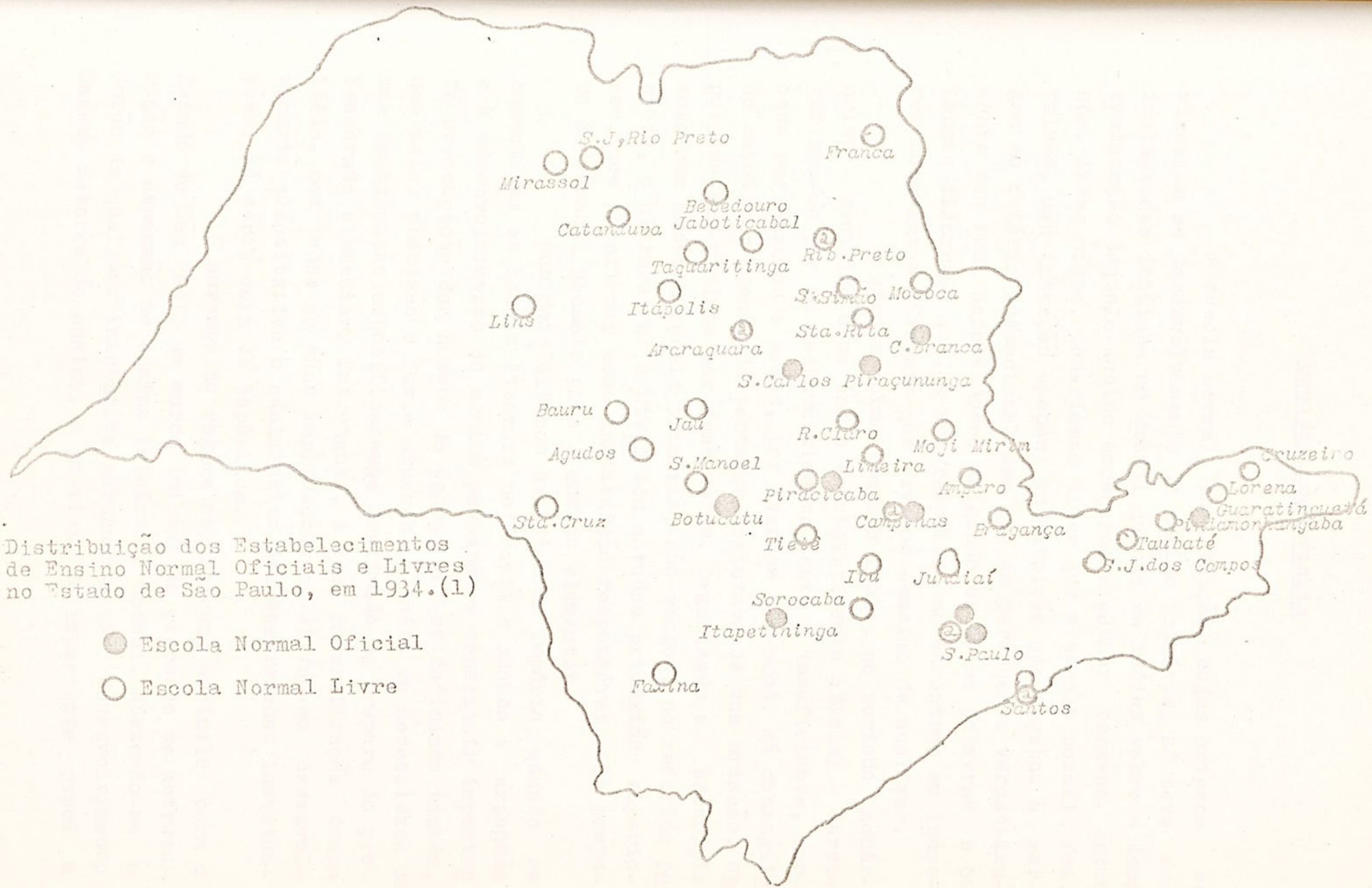
Fonte: Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Fábio de Sá Barreto, Secretário do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes: 1927-1928. Op. cit., p. 59.

QUADRO XV

MOVIMENTO GERAL DAS ESCOLAS NORMAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1930

Categorias	Estabelecimento	Classes	Alunos matriculados durante o ano			Alunos eliminados durante o ano			Alunos existentes em novembro			Alunos aprovados				Total geral	Porcentagem de Aprovação
			Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Promovidos	Diplomados				
													Masc.	Fem.	Total		
E. Normais Oficiais	10	74	409	3275	3684	16	173	189	393	3102	3495	2026	137	1066	1203	3229	92,38
E. Normais Livres	49	132	282	3735	4017	27	274	301	255	3461	3716	2359	43	891	934	3293	88,61
GERAL	59	206	691	7010	7701	43	447	490	648	6563	7211	4385	180	1957	2137	6522	90,44

Fonte: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. Op. cit., p. 72.



Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino Normal Oficiais e Livres no Estado de São Paulo, em 1934.(1)

● Escola Normal Oficial

○ Escola Normal Livre

(1) Das 49 escolas normais livres existentes em 1930, algumas desapareceram com o estabelecimento de mais rigorosas exigências para equiparação. Em 1934, o Estado de São Paulo contava com 43 esco - las normais livres, conforme indica o mapa acima.

Considerações Finais

A escola normal, instituição cujas origens se vinculam ao desenvolvimento do ensino primário, só teve sua implantação iniciada no Brasil quando as idéias sobre a democratização daquele ensino começaram a ganhar terreno entre nós. Antes disso, poderíamos dizer que a escola normal foi, talvez, uma intenção apenas; instituição que vegetou à margem do cenário educacional sem que se percebesse verdadeiramente sua real necessidade, malgrado as belas palavras e os longos discursos que, a seu respeito, se encontram em inúmeros documentos oficiais que tivemos ocasião de analisar.

A escola normal em São Paulo, no período monárquico - restrita a um único estabelecimento oficial - caracterizou-se por um desenvolvimento lento e insuficiente, marcado por ensaios e erros, por avanços e recuos, só conseguindo subsistir quando da terceira tentativa de sua criação, depois de ser extinta por duas vezes. Organizada a princípio como uma modesta escola primária, não chegou, no referido período, a ultrapassar o nível dos estudos primários superiores, nem se afirmar como instituição responsável pelo preparo do pessoal docente para o ensino elementar.

Nos dois últimos decênios do Império, quando se consolidam os ideais liberais no Brasil e quando a expansão e o desenvolvimento do ensino passaram a constituir importante preocupação dos homens da época, vai-se definindo também, com maior precisão e força atuante, a idéia da necessidade de uma instituição especificamente destinada ao preparo do professorado elementar. Entretanto, a real concretização dessa idéia, com todas as suas implicações relativas ao desenvolvimento quantitativo e qualitativo das mencionadas instituições, só seria obra da República.

O advento do regime republicano assinala para o Estado de São Paulo um marco inicial do processo de estruturação e expansão do ensino primário e normal. Abstendo-se a União de qualquer iniciativa pertinente ao desenvolvimento desses setores do ensino, e em vista do importante papel a

eles atribuído pelos republicanos paulistas, compreende-se que as maiores atenções da administração estadual se canalizassem para tais setores. O esforço em prol das instituições responsáveis pela formação do magistério, processando-se conjuntamente e como resultado da valorização do ensino público primário, e das iniciativas de disseminá-lo e aprimorá-lo, fez dessas duas modalidades de ensino - primário e normal - as mais bem aquinhoadas pelo poder público estadual durante toda a Primeira República; o ensino superior e sobretudo o secundário foram objeto de empenho e atenção consideravelmente inferiores.

Já nos primeiros anos do novo regime os legisladores paulistas procuraram organizar o rudimentar ensino primário e normal legado pelo Império. Impelidos por ardente entusiasmo pela causa da instrução, a qual encaravam como o mais sólido alicerce das instituições democráticas, o intuito que os moveu foi dotar o Estado de um sistema de ensino de padrão elevado, a par dos existentes nos países mais desenvolvidos da época. Com tal propósito, idealizaram e consubstanciaram em documentos legais uma organização escolar que os nossos recursos, quer econômicos, quer culturais, ainda não tinham possibilidades imediatas de comportar. Nestas circunstâncias, observa-se nos anos que se seguiram à reforma de 1892-1893 um rebaixamento das ambiciosas metas que presidiram às primeiras medidas determinadas; percebendo os múltiplos obstáculos e sobretudo os embaraços financeiros para a execução do que fora previsto, os reformadores acabaram por retroceder de suas metas iniciais e por procurar adequá-las às condições objetivas da época. Ainda que não tenham sido postos em prática todos os dispositivos da reforma, tal como foram de início formulados, ela continuou por largo prazo, mais fundamentalmente, até 1920, a orientar o desenvolvimento escolar do Estado de São Paulo, permanecendo aos olhos dos educadores como a corporificação dos padrões e modelos ideais de ensino que deveriam ser atingidos.

Tivemos oportunidade de ressaltar inúmeras vezes, no decorrer do presente trabalho, o papel norteador e modelar que as primeiras reformas republicanas desempenharam pe-

rante o sistema escolar paulista e a projeção que lograram obter nas demais unidades da Federação. À sombra dessas reformas e graças ao impulso dos primeiros anos do novo regime, desenvolveu-se o sistema de competência do poder estadual. De fato, assentadas as bases do ensino primário e normal, ainda que com alguns importantes ajustes e simplificações na estrutura inicialmente prevista, não se observam modificações substanciais até o final do segundo decênio do presente século. Mesmo na década dos anos vinte, quando sucessivas reformas vinham agitar a estabilidade e o continuísmo verificados até esse momento no sistema escolar paulista, eram as primeiras reformas republicanas que serviam de ponto de referência ou ainda, como aconteceu em 1925, de paradigma para a organização que se pretendia estabelecer. Mal tentaram os reformadores de 1920 introduzir alterações nos tradicionais modelos vigentes, e já se manifestava a reação com vistas a retomar os velhos padrões de ensino, dos quais não se considerava prudente nem aconselhável distanciar-se. Compreende-se porque a reforma de 1920, ao estabelecer medidas pertinentes ao ensino primário, que, de certa forma, rompiam os laços com a tradição - ainda que assim não julgassem os seus defensores - foi a mais controvertida e a que provocou maiores debates e agitação da opinião pública em todo o período ora estudado. A auréola que se criou em torno da atuação dos primeiros republicanos e o respeito que os cercou - graças às suas grandiosas idealizações e aos efetivos avanços que logo conseguiram obter no setor da instrução pública - acabaram por se perpetuar por toda a Primeira República, permitindo a permanência na estrutura escolar, das grandes linhas estabelecidas no último decênio do século passado.

Os legisladores dos anos iniciais da República procuraram aprimorar o ensino ministrado na única escola normal herdada do Império, ampliando seu currículo, dilatando a duração de seu curso, em suma, aproximando-a das escolas secundárias, em conteúdo e nível de estudos. Ao mesmo tempo, compreendendo a necessidade de alargar o âmbito de ação da escola normal, pretenderam descentralizar o sistema de formação de professores, criando outras unidades no interior do

Estado, do mesmo tipo daquela existente na Capital. Um ensino primário "integral", de longa duração, dividido em dois ciclos - preliminar e complementar - também estava incluído nos elevados propósitos dos referidos legisladores. Quando tomaram consciência da difícil concretização desses propósitos, quer referentes ao ensino primário, quer referentes ao ensino normal, não hesitaram em assumir uma atitude bastante realista, chamando as escolas complementares à função de preparar professores para atender às solicitações quantitativas do ensino primário em expansão.

Desvirtuando as escolas complementares dos verdadeiros fins que haviam inspirado sua criação, os legisladores abandonavam suas pretensões iniciais por outras mais modestas: desistiam de uma instrução primária "integral", de oito anos de duração, em favor de outra mais reduzida, de apenas quatro anos; contentavam-se com realizar em uma única instituição - a Escola Normal da Capital - o ensino normal de alto padrão que haviam idealizado, admitindo, para atender às exigências de natureza quantitativa, as escolas complementares com funções profissionais. Tal atitude foi de fundamental importância para que se conseguisse disseminar, em proporções significativas para a época, escolas destinadas a qualificar elementos para o exercício do magistério elementar.

Essa medida inaugurou no sistema escolar paulista uma dualidade de escolas de formação de professores, dualidade essa que persistiu até 1920. Os objetivos iniciais dos reformadores de 1892 não seriam, entretanto, completamente abandonados, permanecendo por muito tempo, perante os educadores, como metas ideais a serem atingidas a longo prazo; em função dessas metas deve-se compreender a criação dos cursos complementares em 1917, com objetivos semelhantes aos que lhes haviam sido atribuídos em 1892, e a uniformização das escolas normais em 1920, que consagrou um tipo único de escolas dessa natureza, conforme aspiração dos primeiros anos do novo regime. Ademais, assinale-se que pela Escola Normal da Capital - única que nas duas décadas iniciais da República representou o modelo idealizado pelos primeiros reforma-

dores - modelaram-se as escolas normais secundárias e, posteriormente, em 1920, todas as demais.

Pode-se dizer que com a reforma de 1920 a escola normal de São Paulo atingiu, na Primeira República, o ponto alto de sua organização. As reformas seguintes trouxeram contribuição pouco significativa para o preparo do professorado, limitando-se, fundamentalmente, a alterar a duração dos cursos complementar e normal, redistribuindo os anos de estudos que compunham os dois referidos cursos. A este respeito é importante lembrar que as grandes linhas da organização que esses cursos receberam em 1920 são retomadas na reforma de 1931, aliás a última que conservou a estrutura híbrida, de conjugação dos estudos propedêuticos e profissionais.

Em face das considerações feitas, compreende-se que tenham permanecido constantes, até o final do período abrangido por este trabalho, as características essenciais que vinham sendo apresentadas pelas escolas normais paulistas. Certamente outros fatores, inerentes às condições internas do sistema escolar, concorreram para que isso sucedesse. A escassez de escolas secundárias oficiais - que até 1930 se reduziam a apenas três estabelecimentos - e as dificuldades financeiras para disseminá-las pelo interior do Estado, justificavam o fato de persistirem as escolas normais como instituições que ministravam, ao lado de um exíguo curso profissional propriamente dito, um ensino de humanidades quantitativamente mais significante.

Tal organização, já a partir do final do segundo decênio deste século, começou a ser objeto de críticas e descontentamentos. Sobretudo na década de vinte, quando se processa a difusão dos princípios e ideais da escola nova no Brasil, a remodelação das escolas normais, no sentido de acentuar o seu caráter de instituição de natureza profissional, era cada vez mais insistentemente reclamada. Sentiam os educadores que as escolas normais, como se encontravam organizadas, não possuíam características próprias que as diferenciassem bem das escolas secundárias e, mais, que se apresentavam como modalidade de ensino secundário destinado fundamentalmente à escolarização da mulher. Afirmações categóri-

cas de que "era preciso acabar com essa nova espécie de bacharelismo feminino constituído pelas escolas normais"(1), aparecem com freqüência na década dos anos vinte. A medida que deveria separar o ensino de cultura geral do ensino técnico-pedagógico, com a qual se visava transformar as referidas escolas em instituições estritamente profissionais, só seria adotada depois da Primeira República, em 1933.

A idéia de separação dos cursos propedêutico e profissional, amadurecida ao longo dos anos vinte, foi reforçada por algumas importantes variáveis que provavelmente concorreram para a sua efetivação em 1933. De um lado, deve-se mencionar a equiparação de escolas normais livres, a partir de 1927, e os numerosos estabelecimentos que foram imediatamente instalados, de forma a encaminhar para os cursos normais considerável clientela que demandava escolarização, buscando, não apenas a qualificação para o exercício do magistério, mas a aquisição de uma cultura geral, indispensável para o desempenho de inúmeras atividades. De outro lado, a preocupação que o ensino secundário passava a despertar, e as conseqüentes pressões no sentido de se ampliar, por iniciativa do poder público, sua rede de escolas, também deve ter sido variável influente para que se excluísse do curso normal o conteúdo propedêutico, exigindo-se a anexação, a cada escola normal, de um curso secundário fundamental, destinado a ministrar o referido conteúdo aos futuros normalistas.

Com a organização que apresentaram na Primeira República, sobretudo depois de unificadas em 1920, as escolas normais paulistas se definiram mais como instituições de ensino secundário do que de cunho profissional propriamente dito. Embora tivessem conseguido qualificar grande parte dos professores do ensino primário, não foi esta a única função que tais escolas exerceram. Contando com uma rede de dez estabelecimentos oficiais, quando eram apenas três os ginásios existentes, puderam absorver grande número de moças e rapazes, sobretudo de moças, que se dirigiam, posteriormente,

---

(1) A Reforma Estadual do Ensino (VI). O Estado de S. Paulo, 1/7/1925, p. 4.

para o magistério oficial, para o magistério particular, para outras atividades ocupacionais, para o ensino superior, ou, simplesmente, no caso da mulher, para a vida doméstica. No entender de Oracy Nogueira, "pode-se dizer, sem perigo de exagero, que, pelo menos até a criação da Universidade de São Paulo, com a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o normalista foi, em São Paulo - mesmo sem qualquer outro diploma - de uma versatilidade ocupacional e intelectual só comparável, em todo o Brasil, à do advogado".(2)

Realmente, não se pode subestimar a ação cultural e as múltiplas funções exercidas pelas escolas normais de São Paulo nas quatro primeiras décadas da República, em face das restritas oportunidades do ensino público de grau médio. Facilitava-lhes o desempenho das funções extra-profissionais a larga participação das disciplinas de cultura geral em seu currículo. Aliás, graças ao seu conteúdo predominantemente cultural, elas puderam articular-se com o curso secundário, numa época em que eram escassas as possibilidades de articulação entre as várias modalidades de ensino do sistema escolar. A partir de 1920, quando todas as escolas normais foram uniformizadas, elevando-se as primárias à categoria das secundárias, passaram todas elas a se beneficiar da aludida articulação. Havendo equivalência legal entre disciplinas idênticas cursadas nas escolas normais e nos ginásios, era permitido aos ginasianos, mediante completamento de estudos, diplomar-se pelas escolas normais; sob a mesma condição, podiam os normalistas obter o certificado de conclusão do curso ginasial, que lhes abria as portas dos cursos superiores. Assim e por isso, não julgamos pertinentes as afirmações freqüentemente encontradas, relativas ao período em questão, acerca de um suposto caráter de "escolas fechadas" ou de "becos sem saída" apresentado pelas escolas normais.

Essas escolas não mais puderam desfazer-se das variadas funções que, devido a circunstâncias da época, aca-

---

(2) Oracy Nogueira - O Desenvolvimento de São Paulo através de Índices Demográficos, Demógrafo-sanitários ("vitais") e Educacionais. Op. cit., p. 62.

baram por anexar à sua missão específica. Mesmo posteriormente, quando transferidos os seus cursos para o segundo ciclo do grau médio, e organizados os seus currículos com preponderância das disciplinas de natureza profissional, outros fatores vieram atuar no sentido de descaracterizar a feição profissional que, com tais medidas, se pretendia atribuir às referidas instituições. A expansão de sua rede de escolas, com a ausência de uma política educacional claramente formulada e de uma ação disciplinadora sobre a iniciativa particular, constituiu, a nosso ver, o mais importante desses fatores. À medida que se expandiam quantitativamente, as escolas normais absorviam uma população cada vez mais numerosa - constituída principalmente pelo elemento feminino - preenchendo funções outras que não apenas a de preparação para o magistério. Procuradas sobretudo como forma substitutiva da educação geral, continuaram, aliás em proporções mais significativas, a serviço de múltiplas finalidades, da mesma forma que acontecera, por fatores imperativos, na Primeira República.

B I B L I O G R A F I A

1. Relatórios Oficiais

Falas, Discursos e Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo à Assembléia Legislativa Provincial:

- Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva, 7/1/1847.
- Vicente Pires da Mota, 15/2/1849.
- Vicente Pires da Mota, 15/4/1850.
- Vicente Pires da Mota, 15/2/1851.
- José Tomás Nabuco d'Araujo, 1/5/1852.
- Josino do Nascimento Silva, 16/2/1853.
- Josino do Nascimento Silva, 16/2/1854.
- José Antonio Saraiva, 15/2/1855.
- José Joaquim Fernandes Torres, 1858.
- José Joaquim Fernandes Torres, 6/6/1859.
- João Jacinto de Mendonça, 1862.
- Vicente Pires da Mota, 2/2/1863.
- João Crispiniano Soares, 2/2/1865.
- João da Silva Carrão, 3/2/1866.
- José Tavares Bastos, 12/5/1867.
- Joaquim Saldanha Marinho, 2/2/1868.
- Antonio Cândido da Rocha, 2/2/1870
- Barão de Itaúna, 7/5/1869.
- Antonio da Costa Pinto Silva, 5/2/1871.
- José Fernandes da Costa Pereira Júnior, 2/2/1872.
- João Teodoro Xavier, 5/2/1874.
- João Teodoro Xavier, 14/2/1875.
- Sebastião José Pereira, 2/2/1876.
- Sebastião José Pereira, fev./1877.
- João Batista Pereira, 7/12/1878.
- Laurindo Abelardo de Brito, 5/2/1880.
- Laurindo Abelardo de Brito, 13/1/1881.
- Conde de Três Rios, 7/1/1882.
- Manoel Marcondes de Moura e Costa, 10/4/1882.

- Francisco de Carvalho Soares Brandão, 10/1/1883.
- Barão de Guajará, 16/1/1884.
- José Luís de Almeida Couto, 10/1/1885.
- José Luís de Almeida Couto, 18/5/1885.
- Elias Antonio Pacheco e Chaves, 19/10/1885.
- João Alfredo Correa de Oliveira, 15/2/1886.
- Barão de Parnaiba, 17/1/1887.
- Pedro Vicente de Azevedo, 11/1/1889.

Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo:

- Diogo de Mendonça Pinto, relatórios de 1852 a 1872.
- Francisco Aurélio de Souza Carvalho, relatórios de: 1873, 1874, 1875, 1876, 1878, 1879, 1880, 1884.
- Artur César Guimarães, 1885.

Relatórios do Ministro dos Negócios do Império, apresentados à Assembléia Geral Legislativa:

- Paulino José Soares de Souza, 1870.
- João Alfredo Correa de Oliveira, 1874.
- Rodolfo Epifânio de Souza Dantas, 1882.
- Pedro Leão Veloso, 1883.
- Antonio Ferreira Viana, 1889.

Relatórios do Inspetor Geral do Ensino, Mário Bulcão: 1898, 1899, 1903, 1904, 1905.

Relatórios do Secretário de Estado dos Negócios do Interior:

- Vicente de Carvalho, 7/4/1892.
- Cesário Mota Júnior, 7/4/1893.
- Cesário Mota Júnior, 28/3/1894.
- Cesário Mota Júnior, 31/3/1895.
- Alfredo Pujol, 30/3/1896.
- Antonio Dino da Costa Bueno, 15/3/1897.
- João Batista de Melo Peixoto, 31/3/1898.
- José Pereira de Queiroz, 1898.
- José Cardoso de Almeida, 31/12/1904.
- Gustavo de Oliveira Godoy, 1906.

unesp

- Carlos Augusto Pereira Guimarães, 1908-1909.
- Altino Arantes, 1912.
- Oscar Rodrigues Alves, 1916.
- Oscar Rodrigues Alves, 1917.
- Oscar Rodrigues Alves, 1918.
- Oscar Rodrigues Alves, 1919.
- Alarico Silveira, 1920.
- Alarico Silveira, 1921.
- Alarico Silveira, 1922.
- Alarico Silveira, 1923.

Relatório do Diretor da Escola Normal (7/12/1893). Anexo ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 28/3/1894. S. Paulo, Tip. a Vapor de Vanorden & Comp., 1894. X

Relatório da Escola Normal Apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol, M. D. Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Diretor Gabriel Prestes. S. Paulo, Tip. do "Diário Oficial", 1896, 210 p. Y

Relatório da Escola Normal de São Paulo, Apresentado ao Sr. Dr. Antonio Dino da Costa Bueno, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Diretor Gabriel Prestes (12/12/1896). Anexo ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de São Paulo, em 15/3/1897, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior Antonio Dino da Costa Bueno. S. Paulo, Tip. do "Diário Oficial", 1897. X

Exposição Apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Morais Barros, ao passar-lhe a Administração no dia 18/10/1890. S. Paulo, Tip. Vanorden & Comp., 1890, 257 p. Y

Administração do Estado de S. Paulo-quatriênio 1908-1912: Sinopse Apresentada ao Exmo. Sr. Conselheiro Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, pelo Dr. Manoel Joaquim de Albuquerque Lins. S. Paulo, Tip. Casa Garraux, 1912, 75 p. V

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado X

de S. Paulo: 1893. Anexo ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado de S. Paulo, pelo Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 28/3/1894. S. Paulo, Tip. a Vapor de Vanorden & Comp. 1894.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de S. Paulo, em 1894. Anexo nº 6, ao Relatório Apresentado ao Sr. Dr. Presidente do Estado pelo Dr. Cesário Mota Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, em 31/3/1895. S. Paulo, Tip. do "Diário Oficial", 1895.

Relatório Apresentado ao Exmo. Dr. Fábio de Sá Barreto, Secretário do Interior, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes: 1927-1928. S. Paulo, Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1929, 159 p.

2. Documentos Legais e Parlamentares

Coleção das Leis da Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo. Volumes de 1846 a 1889.

Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Volumes de 1889/1891 a 1930.

Anais da Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo. Volumes de 1846 a 1889.

Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo. Volumes de 1891 a 1930.

Anais do Senado do Estado de São Paulo. Volumes de 1891 a 1930.

Documentos Parlamentares - Pareceres e Projetos: 1912. Rio de Janeiro, Tip. do Comércio, 1913, v. 2.

Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Secundário e Superior (1917-1928). Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1929, v. 11.

Documentos Parlamentares - Instrução Pública: Ensino Primário (1917-1928). Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1929, v. 12.

3. Documentos Manuscritos

Documentos do Arquivo do Estado de São Paulo, constantes das seguintes latas:

- nº 5129 - Escola Normal de São Paulo: 1847-1877.
- nº 5130 - Escola Normal de São Paulo: 1878-1885.
- nº 5131 - Escola Normal de São Paulo: 1886-1889.
- nº 5132 - Escola Normal de São Paulo: 1890-1896.
- nº 6924 - Secretaria do Interior, Escolas Normais: ofícios diversos, anos de 1896-1900.
- nº 6931 - Escolas Normais: anos 1901-1904.

4. Livros, Artigos e outras Publicações.

Publicados no Império

ATAS e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1884.

BARBOSA, Rui - Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947, "Obras Completas de Rui Barbosa", v. X, 1883, 3 t.

BARBOSA, Rui - Reforma do Ensino Secundário e Superior. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1942, 370 p., "Obras Completas de Rui Barbosa", v. IX, 1882, t. 1.

BARROSO, José Liberato - A Instrução Pública no Brasil. São Paulo, Garnier, 1867, 265 p.

BASTOS, Aureliano Cândido de Tavares - A Província: Estudo sobre a descentralização do Brasil. 2ª ed., São Paulo, Editora Nacional, 1937, "Brasiliana", 383 p.

CALKINS, N. A. - Lições de Coisas. Trad. e Adaptação de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1950, 573 p., "Obras Completas de Rui Barbosa", v. XIII, 1886, t. 1.

Editorial. Correio Paulistano, 15/5/1878, p. 1; 7/9/1878, p. 1; 12/9/1878, p. 1; 14/9/1878, p. 1.

Escola Normal. Diário de São Paulo, 11/5/1878, p. 1.

GRÉARD, M. - L'Enseignement Secondaire des Filles: Memoire presenté au Conseil Academique, dans la séance du 27 juin 1882 par M. Gréard, membre de l'Institut, Vice-Recteur de l'Academie de Paris. Paris, Tip. Delalain, 1882, 34 p.

MACEDO, Joaquim Teixeira de - O Ensino Normal Primário na Prússia e os Respectivos Regulamentos Orgânicos de 1854. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1875, 189 p.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província de São Paulo pela Comissão Central de Estatística. São Paulo, Tip. King, 1888, 578 p.

TELLES, João Carlos da Silva - Repertório das Leis Promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo, desde 1835 até 1875. São Paulo, Tip. do Correio Paulistano, 1877, 979 p.

Publicados de 1890 a 1930

AMARAL, Tancredo do - A Reforma do Ensino. O Estado de S. Paulo, 20/9/1892, p. 1.

ANAIS da Conferência Interestadual do Ensino Primário (convocada em nome de S. Exa. o Sr. Epitácio Pessoa, Presidente da República, pelo Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores e realizada de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921). Rio de Janeiro, Editora "O Norte", 1922, 439 p.

ANAIS da III Conferência Nacional de Educação (promovida pela Associação Brasileira de Educação, sob o patrocínio do Governo do Estado e realizada em São Paulo a 7 de setembro

de 1929). São Paulo, Depto. de Publicidade da Diretoria Geral da Instrução Pública, 1930, 1001 p.

ANUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. Volumes: 1907-1908; 1908-1909; 1909-1910; 1910-1911; 1911-1912; 1913; 1916; 1917 (2 v.); 1918; 1919; 1920-1921; 1922-1923; 1926; 1935-1936; 1936-1937.

ANUÁRIO Estatístico de São Paulo. São Paulo, Repartição de Estatística e Arquivo, v. de 1906 a 1907.

ARANTES, Mário - Reforma da Instrução. O Estado de S. Paulo, 21/9/1892, p. 1; 23/9/1892, p. 1.

AZEVEDO, Fernando - A Educação na Encruzilhada: problemas e discussões. 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d., 271 p. (Inquérito realizado em 1926 pelo jornal O Estado de S. Paulo).

BREVES, Artur - Fisiologia e Psicologia. Revista do Ensino, S.P., 8(3), set. 1909.

BUARQUE, M. Ciridião - A Educação Nova. São Paulo, Pocai-Weiss, 1912, 143 p.

BUCHLER, José Augusto e Pedro Deodato de Morais - O Melhor Modo de Divulgar o Ensino Primário no Brasil (Monografia Apresentada à Academia Brasileira de Letras, em 1923). São Paulo, Melhoramentos, 1923, 59 p.

CAMPOS, Caetano de - Escola Normal. O Estado de S. Paulo, 30/3/1890, p. 1.

CINTRA, Francelino - Almanaque Histórico-Biográfico e Indicativo da Comarca de Itu: para o ano de 1910. Itu, Tip. São José, 1909, 144 p.

DIRETORIA Geral da Estatística - Estatística da Instrução. Brasil, Tipografia da Estatística, 1916, v. 1: Estatística Escolar, 396 p.

A DISPENSA dos Professores Leigos. O Estado de S. Paulo, 30/11/1905, p. 4.

DÓRIA, A. de Sampaio - Recenseamento Escolar: Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Sr. Dr. A. de Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública, /s.n.t./, 92 p.

DÓRIA, A. de Sampaio - Questões de Ensino, v. 1: A Reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo, Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923, 351 p.

ÉCOLES Normales Primaires. In: Buisson, F. - Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Paris, Hachette, 1911, p. 1416.

ENSINO Normal. Diário Nacional, São Paulo, 9/12/1928, p. 3.

O ENSINO Normal. O Estado de S. Paulo, 24/5/1929, p. 7.

O ENSINO Normal. O Estado de S. Paulo, 4/6/1929, p. 11.

O ENSINO nas Zonas Rurais. O Estado de S. Paulo, 5/12/1930, p. 3.

UMA ENTREVISTA com o Dr. Júlio Prestes, no Rio. Correio Paulistano, 25/5/1927, p. 1.

ESCOLA Normal Livre de Jacareí. O Estado de S. Paulo, 12/2/1902, p. 2.

A ESCOLA Pública: ensaio de pedagogia prática. São Paulo, Tip. Paulista, 1895, 360 p.

ESCOLA Normal de São Paulo. Correio Paulistano, 31/7/1930, p. 6; 1/8/1930, p. 4.

ESCOLAS Normais Livres. Diário Popular, São Paulo, 16/9/1903, p. 1.

ESCOLAS Normais Livres. Folha da Manhã, São Paulo, 14/1/1928, p. 1.

FRANCA: Escola Normal Livre. Diário Nacional, São Paulo, 8/12/1928, p. 4.

FROTA Pessoa - Divulgação do Ensino Primário (Memória apresentada em 1927 à Academia Brasileira de Letras). Rio de Janeiro, Editora Freitas Bastos & Cia., 1928, 65 p.

GRANDE Reforma. O Estado de S. Paulo, 4/1/1890, p. 1.

GUIMARÃES, Orestes - Sugestões sobre a Educação Popular no Brasil. Florianópolis, Livraria Moderna, s.d., 135 p.

A INSTRUÇÃO em São Paulo: Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo e suas necessidades. O Estado de S. Paulo, 27/2/1914, p. 4; 28/2/1914, p. 6; 3/3/1914, p. 5; 5/3/1914, p. 4; 7/3/1914, p. 5; 8/3/1914, p. 5; 10/3/1914, p. 4; 13/3/1914, p. 4; 16/3/1914, p. 4-5; 20/3/1914, p. 4-5; 23/3/1914, p. 4; 27/3/1914, p. 6; 29/3 1914, p. 4; 30/3/1914, p. 4; 6/4/1914, p. 4; 10/4/1914, p. 4; 14/4/1914, p. 7.

KASEFF, Leoni - Uniformização do Ensino Normal. Educação, São Paulo, 6(1-2): 113-120, jan.-fev., 1929.

LEÃO, Antonio Carneiro - O Brasil e a Educação Popular, 2ª ed., Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1918, 230 p.

LEÃO, Antonio Carneiro - Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras. Rio de Janeiro, Sociedade Editora de Propaganda dos Paises Americanos, 1923, 463 p.

LEÃO, Antonio Carneiro - Problemas da Educação. Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1919, 278 p.

LEÃO, Antonio Carneiro - São Paulo em 1920. Rio de Janeiro, Editor Anuário Americano, 1920, 194 p.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Segunda Conferência Nacional de Educação. Educação, São Paulo, 6(1-2): 3-13, jan.-fev., 1929.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Uniformização do Ensino Primário no Brasil. (Tese oficial da I Conferência Nacional de Educação). Educação, São Paulo, 2(1): 9-18, jan., 1928.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra de - Eduquemo-nos. Rio de Janeiro, Editora "O Norte", 1922, 93 p.

MENUCCI, Sud - A Escola Paulista. Educação, São Paulo, 9(2): 270-273, nov. 1929.

MINISTÉRIO da Agricultura, Indústria e Comércio, Serviço de Informações - Primeira Conferência Nacional de Educação: A Criação de Escolas Normais Superiores em Diferentes Pontos do País, para Preparo Pedagógico (III Tese Geral), Re-

lator-Prof. Dr. C. A. Barbosa de Oliveira). Rio de Janeiro, 1929.

MIRANDA, Veiga - A Conferência de Belo Horizonte. Correio Paulistano, 5/12/1928, p. 4; 6/12/1928, p. 4; 9/12/1928, p. 4.

MOACYR, Primitivo - O Ensino Público no Congresso Nacional. Rio de Janeiro, s.c.p., 1916, 206 p.

MORAIS, Teodoro - Escolas Normais Livres. Educação, São Paulo, 4(2-3): 148-153, jul.-set., 1928.

MORAIS, Teodoro - Leitura Analítica. Revista do Ensino, São Paulo, 8: 17-20, mar. 1909.

NOTAS e Informações. O Estado de S. Paulo, 31/9/1930, p. 3.

A NOVA Reforma da Instrução. O Estado de S. Paulo, 30/11/1927, p. 4; 1/12/1927, p. 3; 2/12/1927, p. 5.

OLIVEIRA, Mariano de - Escolas Normais. Revista da Escola Normal de São Carlos, 4(8): 21-31, jun. 1920.

PEIXOTO, Afrânio, Marta e Maria: documentos de ação pública. Rio de Janeiro, 1930, 488 p.

PENTEADO, Ernesto Goulart - A Instrução Popular em São Paulo. Rev. do Inst. Hist. Geog. de S.P., v. 22, 1923, p. 309-348.

PRESTES, Gabriel - Escola Normal: discurso na sessão comemorativa do aniversário da Escola Normal. O Estado de S. Paulo, 3/8/1895, p. 1.

PRESTES, Gabriel - A Reforma do Ensino Público (artigos publicados em O Estado de S. Paulo). São Paulo, Leroy King Bookwalter, Tip. King, 1892, 102 p.

PRIMEIRA Conferência Nacional de Educação. Educação, São Paulo, 1(2): 269-270, 1927.

REFORMA Correlata. O Estado de S. Paulo, 10/1/1890, p. 1.

A REFORMA Estadual de Ensino. O Estado de S. Paulo, 23/6/1925, p. 3; 24/6/1925, p. 2; 1/7/1925, p. 4; 2/7/1925, p. 3; 3/7/1925, p. 4; 7/7/1925, p. 4; 17/7/1925, p. 4; 18/7/1925, p. 6.

REFORMAS. Revista do Ensino, São Paulo, 4(4): 744-750, jan. 1906.

REIS, Carlos, Oscar Thompson e Horácio Lane - A Educação no Estado de São Paulo. Revista do Ensino, 2(6): 547-562, fev. 1904.

RELATÓRIO da Associação Comercial de Santos: Apresentado pela Diretoria à Assembléia Geral Ordinária de 15/1/1907 (1905-1906). Santos, Tip. Brasil, 1907, 110 p.

RODRIGUES, João Lourenço - Escola Normal. Revista do Ensino, São Paulo, 13(3): 16-24, 1914.

RODRIGUES, João Lourenço - Gabriel Prestes. Revista do Ensino, São Paulo, 11(4): 3-14, 1913.

RODRIGUES, João Lourenço - A Instrução Pública em São Paulo. Revista do Ensino, São Paulo, 10(3): 179-185, dez. 1911.

II Conferência Nacional de Educação. Educação, São Paulo, 4(2-3): 273-274, 1928.

SERVA, Mário Pinto - A Educação Nacional. Pelotas, Editores Echenique & Comp., 1924, 240 p.

SERVA, Mário Pinto - A Política da Educação. Diário Nacional, São Paulo, 17/2/1928, p. 4.

SERVA, Mário Pinto - O Problema da Educação Nacional. Revista do Ensino, São Paulo, 15(1): 26-28, 1916.

SILVEIRA, Carlos da - Breve Notícia sobre o Ensino no Estado de São Paulo. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública, 1930, 13 p.

SILVEIRA, Carlos da - As Escolas Normais de São Paulo. Revista da Escola Normal de São Carlos, 1(1): 1-13, nov. 1916.

SILVEIRA, Carlos da - Questões de Ensino Normal. Revista da Escola Normal de São Carlos, 4(8): 32-57, jun. 1920.

SIMÕES, Gonçalo - Mercantiliza-se o Ensino Normal. Diário Nacional, São Paulo, 13/1/1928, p. 2.

SOUZA, Alberto e José Jacinto Ribeiro - Repertório das Leis Promulgadas pela Assembléia Legislativa Provincial de São

Paulo, de 1876 a 1889. São Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1898, 365 p.

THOMPSON, Oscar - Cincoentenário da Escola Nornal de São Paulo: discurso na inauguração da herma de Caetano de Campos. Escola Nova, São Paulo, 1(1): 47-52, out.-dez., 1930.

VALE, Freitas - O Ensino Público no Governo de Washington Luís. São Paulo, Tip. Casa Garraux, 1924, 205 p.

VERÍSSIMO, José - A Educação Nacional. 2ª ed., Rio de Janeiro, 1906, 206 p.

A VIDA Nacional: O Ensino Normal Livre em São Paulo. O Estado de S. Paulo, 20/9/1903, p. 1.

Publicados depois de 1930

ALMEIDA Junior, A. - A Escola Normal de São Paulo e sua Evolução. Rev. Bras. Est . Ped.,Rio de Janeiro, 7(20): 223-232, fev. 1946.

ALMEIDA Junior, A. - A Escola Pitoresca e outros Estudos. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1966, 276 p.

ALMEIDA Junior, A. - E a Escola Primária? São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1959, 295 p.

ALMEIDA Junior, A. - O Excesso de Escolas Normais no Estado de São Paulo. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 9(24): 46-51, set.-out., 1946.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves - A Reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1967, 350 p. datilografadas.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves - Tendências da Educação Brasileira durante a República. In: Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, set. 1971, p. 97-111.

AZEVEDO, Fernando - A Cultura Brasileira. 3ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1958, t. 3, 303 p.

AZEVEDO, Fernando - A Educação entre Dois Mundos. São Paulo, Melhoramentos, s.d., 239 p.

AZEVEDO, Fernando - A Educação e seus Problemas. 4ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d., t. 2, 228 p.

AZEVEDO, Fernando - Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil. 3ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d., 256 p.

BARROS, Roque Spencer Maciel de - A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Boletim nº 241, 1959, 411 p.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha - O Ensino Normal na Província de São Paulo (1846-1889). Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, para obtenção do grau de Doutor, 1972, 2 v.

BITTENCOURT, Raul - A Educação Brasileira no Império e na República. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 19(49): 41-76, jan.-mar., 1953.

BITTENCOURT, Raul - Perspectiva Histórica dos Ideais de Educação no Brasil. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 7(20): 233-240, fev. 1946.

BUSCH, Reinaldo Kuntz - O Ensino Normal em São Paulo. São Paulo, Livraria Record-Editora, 1935, 132 p.

CAMARGO, José Francisco - Crescimento da População no Estado de São Paulo e seus Aspectos Econômicos. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim nº 153, 1952, v. 1 e 2.

CAMPOS, Moacyr - Francisco Rangel Pestana. O Estado de S. Paulo, 21/1/1940, p. 3.

CARVALHO, Laerte Ramos de - O Ensino em São Paulo. In: Ensaios Paulistas. São Paulo, Editora Anhembi, 1958. p. 600-622.

CENTENÁRIO Do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946). O Estado de S. Paulo, 16/3/1946, p. 6.

CHAIA, Josephina - A Educação Brasileira: índice sistemático da legislação (1808 a 1889). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Coleção de Boletins, nº 1, 1963, 3 v.

COSTA e SILVA Sobrinho - Santos Noutros Tempos. São Paulo, Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1953, 658 p.

DIRETORIA Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Secção de Estatística e Arquivo - Estatística Escolar de 1930. São Paulo, 1931, 81 p.

ELLIS Junior, Alfredo - Populações Paulistas. São Paulo, Editora Nacional, "Brasiliana", 1934, 364 p.

ESCOBAR, José Ribeiro - Histórico da Instrução Pública Paulista. Revista de Educação, São Paulo, 4(4): 158-190, dez. 1933.

FLEURY, Renato Sêneca - Missões de Professores Paulistas. Educação, São Paulo, 35(50-53): 183-185, jan.-dez., 1946.

GOUVEIA, Aparecida Joly - Professoras de Amanhã: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro, MEC/CBPE/INEP, 1965, 169 p.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto de - A Educação Brasileira no Período Imperial. In: Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, Universidade de S. Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, set., 1971, p. 81-96.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto de - O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo, Editora da USP/Editorial Grijalbo, 1972, 285 p.

LEFEVRE, Eugênio - A Administração do Estado de São Paulo na República Velha. São Paulo, Tip. Cupolo, 1937, 475 p.

LIMA, Gilda César Nogueira de - Levantamento da Legislação Relativa à Formação do Professor Primário do Estado de São Paulo. Revista de Pedagogia, São Paulo, 12(22): 105-121, jul.-dez., 1966.

LINS, Ivan - História do Positivismo no Brasil. São Paulo, Editora Nacional, "Brasiliana", 1964, 661 p.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Educação e os Estudos Pedagógicos no Brasil. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 35(82): 52-66, abr.-jun., 1961.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Formação do Professorado Primário. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 23(57): 42-51, jan.-mar., 1955.

LOURENÇO Filho, M.B. - Introdução ao Estudo da Escola Nova. 8ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1963, 271 p.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Pedagogia de Rui Barbosa. 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1956, 130 p.

LOURENÇO Filho, M.B. - A Psicologia no Brasil. In: As Ciências no Brasil. São Paulo, Melhoramentos, s.d., v. 2, p. 263-296.

LOURENÇO Filho, M.B. - Tendências da Educação Brasileira. São Paulo, Melhoramentos, s.d., 162 p.

MACKENZIE College, Escola Amaricana: Notas sobre a sua História e Organização. /s.n.t./, 29 p.

MASCARO, Carlos Correa - O Ensino Normal em São Paulo: subsídios para o estudo de sua reforma. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de USP, Cadernos da Faculdade, nº 10, 1956, 46 p.

MASCARO, Carlos Correa - Vestibulares nas Escolas Normais. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP., Cadernos da Faculdade, nº 8, 1955, 42 p.

MOACYR, Primitivo - A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo, Editora Nacional, 2º v., 1937; 3º v., 1938.

MOACYR, Primitivo - A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo, Editora Nacional, "Brasiliana", 3 v.: v. 1 e 2, 1939; v. 3, 1940.

MOACYR, Primitivo - A Instrução Pública no Estado de São Pau-

lo. São Paulo, Editora Nacional, "Brasiliana", 1942, 2 v.

MOACYR, Primitivo - A Instrução e a República. Rio de Janeiro, MEC/INEP/ Imprensa Nacional, v. 4, 1942; v. 5, 1944.

MOREIRA, J. Roberto - Educação e Desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro, Centro Latino-Americano de Investigações em Ciências Sociais, 1960, 298 p.

MOREIRA, J. Roberto - Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1955, 218 p.

MOTA, Cândido - São Paulo e a República. Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1935, 91 p.

MOURA, Américo de - Cesário Mota. Rev. do Inst. Hist. e Geog. de S.P., v. 47, p. 176-192.

NAGLE, Jorge - Educação e Sociedade no Brasil: 1920-1929. Tese de Concurso de Docência Livre na Cadeira de Pedagogia Geral da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1966, 2 v. mimeografados.

NAGLE, Jorge - Introdução ao Estudo da Escola Nova no Brasil: antecedentes. Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação, Araraquara, 1(2): 81-108, 1964.

NOGUEIRA, Oracy - O Desenvolvimento de São Paulo Através de Índices Demográficos, Demógrafo-Sanitários ("vitais") e Educacionais. Revista de Administração, São Paulo, 30: 1-140, maio, 1963.

NOGUEIRA, Oracy - Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga. Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1962, 541 p.

NOGUEIRA, Oracy - Notas sobre o Ensino Elementar no Estado de São Paulo, no Período Republicano. Sociologia, São Paulo, 25(4): 409-424, dez., 1963.

OLIVEIRA, José Feliciano - O Ensino em São Paulo: algumas reminiscências. São Paulo, Tip. Siqueira, 1932, 56 p.

PERES, Tirsa Regazzini - Advento da Escola Normal Livre e seus Resultados Comparados com os da Normal Oficial (1927-1930). Inédito, 11 p. datilografadas.

PRADO Júnior, Caio - História Econômica do Brasil. 11ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1969, 339 p.

PRIMEIRO Centenário da Cidade de Bananal: 1849-1949. Bananal, Papelaria Cheminand, 53 p.

PRIMEIRO Centenário do Ensino Normal de São Paulo: poliantéia comemorativa (1846-1946). São Paulo, /s.n.t./, 136 p.

REVISTA da Associação dos Antigos Alunos do Mackenzie. Edição Comemorativa do 100º Aniversário do Mackenzie. São Paulo, outubro, 1970, 254 p.

RIBEIRO, José Querino - Estrutura Didática do Ensino de 1º e 2º Graus. In: Moysés Brejon (organizador) - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1973, p. 109-114.

RODRIGUES, João Lourenço - Livro Jubilar da Escola Normal da Capital. São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, 317 p.

RODRIGUES, João Lourenço - Um Retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, 446 p.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira - A Instrução Feminina em São Paulo: subsídios para a sua história até a proclamação da república. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas. 1962, 244 p.

RUIZ, Santiago Hernández - Breve Reseña Historica de la Formación de los Maestros de Educación Primária. Proyeto Principal de Educación, 2(7): 36-47, jul-set., 1960.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. - A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade. S. Paulo, Livraria Quatro Artes Editora, 1969, 404 p.

SANTOS, Francisco Martins dos - História de Santos. São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1937, v. 2.

SILVA, Geraldo Bastos - A Educação Secundária (prespectiva histórica e teoria). São Paulo, Editora Nacional, 1969, 416 p.

TANURI, Leonor Maria - Contribuição para o Estudo da Esco

la Normal no Brasil. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, 13:7-98, dez., 1970.

TEIXEIRA, Anísio - Educação não é Privilégio. 2ª ed. rev. e amp., São Paulo, Editora Nacional, 1968, 157 p.

TEIXEIRA, Anísio - O Problema da Formação do Magistério. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 46(104): 278-297, out.-dez., 1966.

THOMPSON, Oscar - Escola Nova. Revista da Educação, São Paulo, 9-10(9-10): 196-203, março-junho, 1935.

TORRES, João Camilo de Oliveira - Os Construtores do Império. São Paulo, Comp. Editora Nacional, "Brasiliana", 1968, 221 p.

VENÂNCIO Filho, Francisco - Contribuição Norte-Americana à Educação no Brasil. Rev. Bras. Est. Ped., Rio de Janeiro, 9(25): 229-266, nov.-dez., 1946.

VIANNA, Oliveira - O Ocaso do Império. 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d., 212 p.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues - Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade. São Paulo, Livraria Pioneira Editora/Editora da USP, 1969, 252 p.