
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS IMPRESSOS:
ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO AO ESCOLANOVISMO
(SÃO PAULO, 1936-1961)**

MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS IMPRESSOS:
ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO AO ESCOLANOVISMO
(SÃO PAULO, 1936-1961)**

MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Rio Claro – SP
2023**

B928f Bueno, Manuela Priscila de Lima
A formação de professores primários nos impressos : Ataliba de Oliveira e o enfrentamento ao escolanovismo (São Paulo, 1936-1961) / Manuela Priscila de Lima Bueno. -- Rio Claro, 2023
188 f. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

1. Educação. 2. Escola Nova. 3. Formação de professores. 4. Ensino normal. 5. Circulação de ideias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS IMPRESSOS: ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO AO ESCOLANOVISMO (SÃO PAULO, 1936-1961)

AUTORA: MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

ORIENTADORA: VERA TERESA VALDEMARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Presencial)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

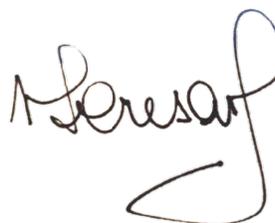
Prof(a). Dr(a). ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOPA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA (Participação Presencial)
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Prof. Dr. MARCUS ALDENISSON DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Faculté des sciences de l'éducation / Université Laval - Canadá

Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA PINTO (Participação Virtual)
Departamento de História e Historiografia da Educação / UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

Rio Claro, 28 de novembro de 2022



*Ao amor mais sublime: Levi.
À saudade mais apertada: Joaquim (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Daquela menina que em 2009 iniciava a vida acadêmica, eis aqui ela que, 13 anos depois, consuma os objetivos nascentes que havia traçado num emaranhado de desejos e aspirações pujantes de juventude, não sem enfrentar as consequências das próprias escolhas e daquelas que, muitas vezes, fogem do riscado. Mas, com alegria, mais um ciclo se completa. Se completa sem prescindir da figura daqueles que compõe a nossa trajetória de vida e daqueles que passam por ela e deixam um pouco de si.

Nas ressonâncias dos outros em nós, acreditando que nada acontece por acaso, vi nesses últimos anos, difíceis para todos nós, tamanha generosidade que muitos não têm a sorte de se deparar no percurso da existência terrena. É por isso que não posso deixar de agradecer e dizer que espero que o perfume das flores que me ofereceram, e me oferecem, permaneça não só em suas mãos, como no provérbio chinês, mas também em seus corações.

Devo agradecer a Deus, essa força que só conhecemos através do sentimento, pela oportunidade da vida, pelos caminhos que me apresenta, pelas pessoas que rodeiam meu entorno. A Jesus por estar no leme, por ser exemplo de amor e perseverança.

Agradeço aos meus pais, Maristela e Eduardo, por insistirem no prosseguimento dos meus estudos desde sempre e que, apesar das dificuldades que sempre se impuseram, conseguiram garantir o início de uma boa formação e o gosto pelo estudo. Ao meu irmão, Eduardo Junior, pelo carinho e olhar atento. Agradeço a minha avó amada, Maria, pelo cuidado e carinho, estando sempre à disposição de todos nós para o necessário, diuturnamente nos vigiando e elevando suas orações – a senhora é o exemplo de força mais precioso que todos nós poderíamos ter.

Reconheço o apoio do meu companheiro de caminhada, Vitor, em sempre oferecer o estímulo precioso e o amor incondicional. Agradeço por ser um pai tão maravilhoso, fazendo-se presente nas minhas faltas. Partilhar a vida com você é uma aventura e tanto.

Agradeço ao meu pequeno Levi que, mesmo sem entender as minhas ausências, foi paciente e amoroso. Sua alegria de viver e de descobrir coisas novas, filho, é o que tenho de mais precioso. Vê-lo crescer de forma tão espontânea e entusiasta é o meu presente. Você não tem dimensão do tamanho do meu amor por você e eu não consigo descrever em palavras, porque, antes delas, as suas lembranças já marejam os olhos e me inundam dos melhores sentimentos.

Aos meus amigos que não queriam me deixar desistir, mesmo eu tendo desistido. Agradeço pelo amor e apoio e por ouvirem minhas angústias sempre com atenção, comemorando as coisas boas da vida e sendo suporte nos momentos difíceis.

Agradeço a algumas pessoas, em específico, que descomplicaram, de alguma forma, as burocracias e fizeram mais alegres o dia-a-dia com olhar gentil, afetuoso e muito paciente: às diretoras da Prefeitura Municipal de Araraquara Maria Isabel Lindolfo e Iclair Bessi Freire; às minhas queridas amigas e parceiras de trabalho Deise, Graziela, Suelen, Camila Casuscelli, Camila Macalli; à Juliana Sanches que, para além dos motivos já citados, foi meu apoio e meu norte, abraçando o doutorado junto comigo – eu segui tranquila porque tinha você. Também à diretora Elisângela Ianni e a equipe do C.E.R. Zilda Martins Pierre pela condescendência nos momentos finais.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin, que também não desistiu do processo. Me deu nova oportunidade, reforçou sua confiança e carinho, ainda que isso lhe custasse tempo e paciência. O meu itinerário de formação não é, senão, fruto do seu profissionalismo, partilha de conhecimentos e clareza na indicação dos caminhos a seguir. Nesses anos juntas, desde a graduação, eu só posso ser grata por ter estado tão próxima, por ter aprendido tanto desde uma postura fiel à ética, passando pelos procedimentos de pesquisa, e chegando até a aprender a pedir um café decente nos Estados Unidos com os two shots. Sem dúvidas, você é uma das referências mais importantes da minha trajetória.

Também estendo meu carinho à Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba que disse o meu primeiro sim, ainda na graduação, onde tudo começou com a bolsa PIBIC/CNPq de iniciação científica. Agradeço pelo cuidado, por ter confiado no meu trabalho de coleta de dados com a bolsa de TT3 de treinamento técnico da Fapesp, por ter aceitado prontamente o convite para fazer parte da banca do Doutorado e trazer, como sempre, sua delicadeza e sabedoria.

À Vera e à Rosa, por terem me mantido sempre ativa, enquanto tive disponibilidade, nas questões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais, o GEPCIE. O grupo me oportunizou vivências acadêmicas, sociais e culturais, mas sobretudo um lugar de fala, que não estariam ao meu alcance se eu estivesse sozinha. Sempre me lembro com detalhes de cada atividade confiada a mim, dentre elas a organização do acervo de teses e dissertações, o trabalho nos arquivos que o grupo organizou na Chácara Sapucaia, a organização das reuniões de trabalho e de seminários.

Agradeço à Profa. Dra. Marilda da Silva pelas considerações feitas na qualificação, acatadas prontamente, pelo afeto nas palavras e por estar novamente, no momento da defesa, pronta a contribuir com a leitura atenta e partilha de conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Marcus Aldenison de Oliveira pela generosidade e pelo novo impulso que está materializado nesta tese, por ter aceitado estar na qualificação e na defesa, pelas preciosas considerações. A vida acadêmica deveria estar movida por exemplos como o seu e não pelo orgulho descabido que baliza algumas relações no âmbito da pesquisa.

Meu muito obrigada à Profa. Dra. Adriana Aparecida Pinto que também acompanhou de perto a minha trajetória acadêmica, que estendeu a mão quando necessário, se fez presente, que sempre me acolheu e com quem tive o privilégio de dividir muitos espaços no âmbito do GEPCIE. As suas palavras sempre foram afago. Obrigada por aceitar o convite e participar de mais um momento de minha trajetória com a sua inteligência e indispensáveis contribuições.

À Prefeitura Municipal de Araraquara, agradeço pelos momentos oportunizados com as dispensas para o cumprimento dos créditos e desejo que mais colegas possam ter esta oportunidade de aprendizado, apesar da dificuldade burocrática e do que vem se impondo nos últimos anos. Que, ao invés de limitar as possibilidades ao estudo *stricto sensu*, elas se ampliem e que a Educação Básica possa ser composta também de especialistas, mestres e doutores com formação sólida.

Por último, agradeço à Seção Técnica e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro.

Obrigada!

No entanto, ao descobrir-se, o historiador descobre que é capaz de se colocar no lugar de inumeráveis personagens diferentes. Ele recapitula, de algum modo, em si mesmo, uma boa parte da humanidade, em uma infinidade de situações. A história seria menos fascinante se não combinasse, assim, um autoconhecimento aprofundado com a descoberta dos outros. (PROST, 2008, p. 152)

RESUMO

Com esta tese objetivou-se identificar, analisar e problematizar discursos sobre a formação de professores primários no Estado de São Paulo, entre 1936 e 1961, engendrando os sentidos construídos por elas no âmbito das discussões da Escola Nova. Para tanto, serviram como fontes os artigos e crônicas de Ataliba Antonio de Oliveira, no jornal *Correio Paulistano*, escritos entre 1936 e 1941, possibilitando analisar a Escola Nova pela perspectiva do enfrentamento a ela por meio de um intelectual que utilizou sua experiência no aparelho escolar paulista como balizadora de seus argumentos, quando o ideário tornava-se hegemônico; e a Revista *Pesquisa e Planejamento*, com as publicações entre 1957 e 1961, que funcionou como boletim das atividades do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo* (CRPE/SP), permitindo a observação do ideário em momento de perecimento de ideias e tentativa de resgate pelos renovadores. O cotejamento entre as duas fontes, a legislação e alguns documentos do período, com análises sob a luz de proposições teórico-metodológicas de autores como Michel de Certeau e Roger Chartier, permitiram concluir que o que houve foi a continuidade de temas e problemas que não tinham se esgotado, nem se resolvido com os brados de revolução e mudança, arrastando-se pelas décadas posteriores a 1930 no âmbito da instrução pública paulista. Tinha-se, então, alguém que analisou habilmente as vicissitudes do período que vivia, pontuando possíveis consequências do fervor escolanovista, e um ideário, anos depois, que não pôde se furta da realidade do ensino paulista e empreendeu iniciativas para salvaguardar suas ideias.

Palavras-chaves: Educação; Escola Nova; formação de professores; ensino normal; circulação de ideias.

ABSTRACT

This thesis aimed to identify, analyze and problematize discourses on the training of primary school teachers in the State of São Paulo, between 1936 and 1961, engendering the meanings constructed by them within the scope of the discussions of the Progressive Education. To this end the articles and chronicles by Ataliba Antonio de Oliveira, in the newspaper *Correio Paulistano*, written between 1936 and 1941, served as sources, making it possible to analyze the *Escola Nova* from the perspective of confronting it through an intellectual who used his experience in the school apparatus from São Paulo as a guide for his arguments, when ideas became hegemonic; and the periodical *Pesquisa e Planejamento*, with publications between 1957 and 1961, which served as a bulletin for the activities of the Regional Center for Educational Research in São Paulo (CRPE/SP), allowing the observation of ideas at a time when ideas were dying and an attempt to redeemed by the renovators. The comparison between the two sources, the legislation and some documents of the period, with analyzes in the light of theoretical-methodological propositions of authors such as Michel de Certeau and Roger Chartier, allowed us to conclude that what happened was the continuity of themes and problems that had not been exhausted, nor resolved with the cries of revolution and change, dragging on through the decades after 1930 in the sphere of public education in São Paulo.

Keywords: Education; Progressive Education; teacher education; normal education; movement of ideas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira página do <i>Correio Paulistano</i> em 4 de fevereiro de 1936.....	33
Figura 2 – Capa do primeiro volume (1957) da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i>	38
Figura 3 – Ataliba Antonio de Oliveira em entrevista ao <i>Correio Paulistano</i> (o segundo da direita para esquerda).....	46
Figura 4 – Denominações conferidas por Ataliba aos seus textos.....	49
Figura 5 – <i>Correio Paulistano</i> e o lugar de Ataliba em suas páginas.....	51
Figura 6 – Índice da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> , ano 1, volume 1 de junho de 1957..	123
Figura 7 – Índice da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> , ano 2, volume 2 de junho de 1958..	127
Figura 8 – Índice da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> , ano 3, volume 3, junho de 1959.....	137
Figura 9 – Índice da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> , ano 4, volume 4, junho de 1960.....	141
Figura 10 – Fatores que dificultariam o ensino nas escolas primárias.....	144
Figura 11 – Falhas do curso normal.....	144
Figura 12 – Índice da revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> , volume 5, junho de 1962.....	150

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Textos de Ataliba Antonio de Oliveira distribuídos por seção e período.....48

Quadro 1. Normativas para o ensino normal no Estado de São Paulo (1946 a 1961).....110

SUMÁRIO

1. ITINERÁRIOS DE PESQUISA.....	13
1.1. Sobre a disposição dos capítulos.....	21
2. CONTEXTOS E FONTES.....	24
2.1. As fontes em questão: Correio Paulistano e a Revista Pesquisa e Planejamento.....	29
2.1.1. <i>Correio Paulistano</i> – “o bandeirante da imprensa paulista”.....	32
2.1.2. <i>Revista Pesquisa e Planejamento</i> - boletim do <i>Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo</i>	36
3. ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO A ESCOLA NOVA.....	41
3.1. Ataliba Antonio de Oliveira: uma biografia ainda por ser construída.....	41
3.2. Ataliba de Oliveira e seus textos no <i>Correio Paulistano</i>	46
3.3. Os <i>corypheus do magisterio</i> e o <i>theorismo vago, incerto e vacilante</i>	57
3.4. O ensino normal e os professores primários por Ataliba de Oliveira.....	80
4. A REVISTA PESQUISA E PLANEJAMENTO E OS ENSAIOS PARA SALVAGUARDA DE IDEIAS.....	108
5. UM CAMINHO DE DISSIDÊNCIAS E A CONTINUIDADE DOS PROBLEMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA	155
REFERÊNCIAS.....	165
FONTES.....	169
APÊNDICE A - INVENTÁRIO DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE ATALIBA ANTONIO DE OLIVEIRA NO <i>CORREIO PAULISTANO</i>.....	178

1. ITINERÁRIOS DE PESQUISA

“[...] enquanto falam *da* história, estão sempre situados *na* história.”

(Michel de Certeau)

Não há dúvidas de que a epígrafe de Certeau define a trajetória desta pesquisa. Isso porque ela foi construída num momento de inconstâncias de uma conjuntura histórica particular – ou talvez um tanto quanto peculiar, tendo em vista o irrompimento de uma pandemia concomitante a um contexto político e social obscuro no Brasil –, bem como em meio às vicissitudes da vida da pesquisadora. Nesta introdução, portanto, não será possível separar a primeira pessoa do singular do impessoal, o que não ocorrerá ao longo das outras seções, nas quais optei por adotar este último.

Isto está diretamente ligado à construção da pesquisa, já que expor as opções e caminhos da pesquisadora é revelar também que o “historiador faz a experiência de uma práxis que é inextricavelmente a sua e a do outro (uma outra época ou a sociedade que o determina hoje)” (CERTEAU, 2011, p. 39). Pois, ainda utilizando Certeau (2011, p. 45), para chegar ao discurso do morto, já que ele é uma figura objetiva na troca entre os vivos, não se pode excluir “a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação”. Sendo assim, nesta introdução, onde apresento a trajetória da pesquisa de acordo com o lugar de onde falo, não é possível não me colocar como sujeito que organizou e analisou fontes, fez leituras, construiu interpretações, trocou ideias e dialogou com os pares, ao menos para justificar as escolhas epistemológicas que guiaram o trabalho até aqui.

Iniciei a pesquisa, em 2017, objetivando descrever e compreender a expansão do ensino normal no estado de São Paulo, nas décadas entre 1940 e 1960, tomando as proposições de atores que estavam diretamente ligados à difusão de ideias da Escola Nova e que ocupavam cargos públicos e escreviam em jornais e revistas. No entanto, foi preciso retroceder na periodização para incluir outros prismas e outras fontes documentais na análise da formação do professor primário no estado de São Paulo.

O projeto de pesquisa, inicialmente proposto, teria como objetivo identificar, analisar e problematizar discursos dos jornais e revistas sobre a formação de professores primários, em São Paulo, no debate sobre o ideário pedagógico e a expansão educacional como política pública para a educação. Então, discernindo suas conveniências e engendrando os sentidos construídos nas seguintes fontes: no jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP) e na revista *Pesquisa e Planejamento* (RPP) do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*

(CRPE/SP). Este último explicitava ações e propostas elaboradas por grupo de intelectuais que, já tendo ocupado postos de direção da educação, estavam aglutinados em outro tipo de instituição, não mais executiva na administração do sistema. Esperava-se ainda que tanto as ações executivas quanto as iniciativas de outros órgãos reverberassem indicando tendências, influências e embates políticos e ideológicos.

Nos desdobramentos da pesquisa, para além do objetivo geral, vislumbrava-se analisar o panorama político e ideológico nos quais os impressos estavam inseridos. Primeiro entendendo as mudanças e permanências das ideias veiculadas para, desse modo, analisar os dados coletados em cada fonte.

Isto possibilitara que se estabelecessem as diretrizes propostas e as ideias recorrentes para fornecer as indicações sobre o pensamento educacional de cada uma delas, obtendo um panorama geral sobre as ideias veiculadas, os problemas suscitados, os projetos de conformação cultural e as nuances ao longo do período delimitado.

O período situava-se entre 1946 e 1961 – tempo considerado pela historiografia de breve consolidação com conseqüente arrefecimento das ideias da Escola Nova – em que as contendas sobre a formação do magistério primário no Estado de São Paulo estavam inseridas na volubilidade da circulação de ideias e nas demandas surgidas em torno da formação profissional do professor.

As ideias, os sujeitos e as relações estabelecidas alteraram significativamente a composição e o objetivo do ensino normal, tendo em vista, principalmente, as discussões sobre o aumento exorbitante do número de escolas em todos os níveis de ensino¹, que acarretava conseqüências diretas à formação de professores.

Os enunciados sustentados pelos apologistas da Escola Nova, por exemplo, no *Manifesto dos Educadores* de 1959 ou em instituições como o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), granjeando manter o ideário em circulação, também se constituíram como instrumento de tentativa de reavivamento das ideias, ainda que nas prescrições legislativas ele tenha arrefecido. Esse período também é marcado pelas primeiras iniciativas, no cenário político, rumo à organização de uma diretriz nacional para a educação no Brasil, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

¹ Diniz (2017) salienta que entre 1947 e 1963 foram criados 474 ginásios oficiais no estado de São Paulo, concomitantemente ao número de matrículas a nível nacional no ensino normal crescia 898% e Tanuri (2000) expõe que das 546 escolas normais contabilizadas no Brasil em 1951, 258 delas concentravam-se em São Paulo e Minas Gerais. Labegalini (2005) afirma a criação de 120 Institutos de Educação no estado de São Paulo também nas décadas de 1950 e 1960. Nessa mesma tendência, Souza (2009) afirma que em 1937 havia no estado de São Paulo 654 grupos escolares.

Na medida que o tempo foi sucedendo-se, os caminhos da pesquisa foram se alterando, sendo mantida a análise da Revista *Pesquisa e Planejamento*, até 1961, e da legislação vigente no período descrito.

Ambas as fontes apontavam um movimento sôfrego, tentando resistir ao tempo e retomando um discurso que já não tinha mais o mesmo vigor da década de 1930. A RPP não discutiu o ensino normal, como veremos ao longo das análises, mas sim uma formação de professores dada em serviço, isto é, como aperfeiçoar o desempenho dos professores da instrução pública, contornando os problemas ou apontando possíveis soluções do curso destinado a formar o magistério primário – que, aliás, foi alvo de críticas, já que não teria incorporado o ideário da maneira com que os renovadores propuseram ou esperavam.

No entanto, o levantamento de dados tomando o jornal *O Estado de S. Paulo* como fonte, não dava sinais de que as discussões sobre o ensino normal ganhariam consistência, como ocorreu com o ensino secundário² e alguns entraves foram surgindo.

Em dois anos de publicações – vistas diariamente – não se discutiu nada além de noticiar o centenário do ensino normal no Estado de São Paulo. Ou seja, identificou-se certo silenciamento sobre uma pauta amplamente difundida em décadas anteriores, que pouco a pouco parecia perder sua força nos veículos externos à instrução pública paulista.

Configurava-se uma ausência de discussão sobre essa modalidade de ensino. De início, a ausência ficou interessante, já que ela põe em xeque as falas iniciais da Escola Nova sobre a importância da formação do professor primário em instituições específicas. Mas, com o andamento da pesquisa percebemos que não seria possível seguir neste caminho para sustentar uma tese de doutorado.

Obviamente, é relevante pontuar a omissão ou tangenciamento do tema pelos veículos de informação, e a opção de não falar sobre é uma opção política, porque os escolanovistas ocupavam lugares de decisão ou de muita influência e proximidade com o poder público; e é uma opção social, já que eles falariam tanto para a população em geral, no caso de OESP, quanto para seus pares, no caso da RPP. No entanto, a interpretação do período a ser produzida ficaria com base restrita de dados e de argumentos, uma vez que justificar a opção pela ausência de informações implica num risco analítico maior.

Assim como a Escola Nova na década de 1950, a minha pesquisa também estava sôfrega: os objetivos não seriam contemplados, pois as fontes não caminharam na direção de

² Ver Bontempi Jr. 2001 e 2006.

nossas hipóteses iniciais e nem possibilitavam novas incursões, levando em conta o tema e os objetivos da pesquisa.

Como Prost (2008) assinala, o historiador tem um dever de lucidez em compreender partes e situações que são objeto de sua análise. Sendo assim, não fica difícil assumir que as fontes não traziam a discussão que procurávamos nelas, apesar dos fortes indícios de que elas o fariam, haja vista todo o plano de estudos construído, a exaustiva revisão bibliográfica descrita no projeto de pesquisa, as leituras feitas, a aprovação dos encaminhamentos e objetivos pelos nossos pares. Nossa hipótese era a de que se os escolanovistas nutriam reiteradamente nos documentos oficiais, em seus manifestos e discursos a defesa da formação do professor primário em instituições específicas para isso, o enunciado também estaria presente no jornal e na revista, pois eram os mesmos sujeitos.

Até onde avançamos, não foi possível identificar esse pressuposto e, por óbvio, não faríamos um exercício historiográfico falso, chacoalhando as fontes para que elas confirmassem nossas hipóteses. A RPP e o OESP não dedicaram grande espaço à discussão sobre a expansão do curso Normal como política pública.

A revista trazia as questões do aperfeiçoamento docente em exercício, defendendo que já havia professores suficientes para o ensino primário e que estes precisariam aprimorar-se, pouco discutindo, como será salientado em outro momento da tese, o ensino normal. O jornal, por sua vez, publicava notas que informavam sobre o movimento de decretos, as palestras, também as visitas de autoridades da educação à São Paulo. Até 1947, ano em que cessaram as nossas buscas, somente um artigo, escrito por Almeida Jr., abordou o tema da escola normal³.

Nesse ínterim de angústia com as fontes, do tempo esvaindo numa fonte extensa e de difícil coleta de dados, como os arquivos de OESP, e das dificuldades de ordem pessoal e profissional que se impunham, surgiu a possibilidade de estudo em torno de Ataliba Antonio de Oliveira.

O *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais* (GEPICIE), trouxe à baila com o artigo *O fracasso da reforma escolanovista: Ataliba de Oliveira interpretando a renovação escolar paulista (décadas de 1930 e 1940)*, de Marcus Aldenison de Oliveira e Vera Teresa Valdemarin, um professor normalista e intelectual que foi representativo, ocupou cargos públicos importantes e circulou entre nomes relevantes que compuseram os quadros do magistério, mas que estava mais próximo dos professores, que não foi projetado/estudado/visto pela história da educação, ainda (ou porque) que fizesse

³ Este artigo, sob o título de *A Escola Normal e a sua Evolução*, foi publicado em 21 de março de 1946, na página 5, tratou de contextualizar a Escola Norma da Praça, desde sua fundação até o ano de 1946.

duras críticas ao movimento de renovação da década de 1930. As colunas do antigo mestre-escola no jornal *Correio Paulistano* surgiram então como possibilidade de pesquisa.

Ataliba de Oliveira debruçou-se nas questões relativas à instrução pública. Os títulos das colunas são sugestivos das análises que o professor fez do ensino público e em especial da formação do professor primário, tanto no âmbito do ensino normal quanto no âmbito do aperfeiçoamento do mestre já atuante nas escolas primárias. Isto o aproximava da RPP, já que se observaria discussões comuns anos mais tarde.

As bases da pesquisa já estavam assentadas em terreno fértil, dada a minha trajetória desde a iniciação científica, portanto, resolvi aceitar o desafio. O objetivo central continuou sendo identificar, analisar e problematizar discursos sobre a formação de professores primários no estado de São Paulo, engendrando os sentidos construídos por elas no âmbito das discussões da Escola Nova.

Porém, alguns deslocamentos importantes foram feitos: OESP não mais participaria como fonte, tendo em vista que até onde avancei com a coleta, não foi possível perceber a existência de uma pauta de discussão sobre os cursos normais; o período se ampliou e abarcaria desde a década de 1930, especificamente a partir de 1936 quando Ataliba de Oliveira passa a ser colaborador do jornal *Correio Paulistano*, tendo escrito, entre 1936 e 1941, 242 colunas divididas em três séries – *Problemas da Instrução Pública*, *Dias idos e vividos* e *Direção e Inspeção Escolar* – e com alguns artigos sem seção específica.

Assim, Ataliba de Oliveira seria considerado como o contraponto à Escola Nova: um discurso dissonante do que se praticava à época na perspectiva de resistência à reforma do ensino ditada pelo movimento em questão. Um campo ainda em construção pela historiografia da educação brasileira para além do combate entre católicos e renovadores.

Por certo que a década de 1930 foi objeto de estudo durante muito tempo dos historiadores, já que se caracterizou como tempo de mudanças. Talvez, alguns ideais como uma escola laica, pública e gratuita, defendidos amiúde, para além da importância que o movimento teve no país e da proximidade temporal dos pesquisadores com o tema⁴, tenham permitido a afinidade entre pesquisadores em educação e tudo o que envolve a Escola Nova, tentando justificar historicamente e garantir esses princípios na atualidade, tendo em vista os ataques constantes à educação pública, já que reiteradamente se apontam tensões

⁴ Os primeiros programas de pós-graduação no Brasil, que não em sociedades científicas, foram criados após a década de 1960 (MORITZ, MORITZ E MELO, 2011) e muitos dos escolanovistas participaram desses projetos. Portanto, vários pesquisadores ou foram contemporâneos desses sujeitos ou os substituíram ao longo do tempo, tendo incorporado as ressonâncias de suas atuações no campo da pesquisa e, porque não, os selecionando como objeto de estudo.

ininterruptas, coadunando com Darcy Ribeiro (1986, p. 33) no sentido de que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã falarão por si mesmos”.

Sendo assim, não é lícito dissociar o que se escolhe como objeto de estudo e as ressonâncias históricas na contemporaneidade, ou seja,

[...] todos os historiadores, sejam quais forem seus objetivos, estão envolvidos neste processo, uma vez que eles contribuem, conscientemente ou não, para a criação, demolição e reestruturação de imagens do passado que pertencem não só ao mundo da investigação especializada, mas também à esfera pública onde o homem atua como ser político. (HOBSBAWM, 2018, p.21)

Nessa perspectiva, Monarcha (2009, p. 15) sugere que “o tema da Escola Nova continua a dispor fortemente do nosso imaginário coletivo”, principalmente às ideias de um futuro de liberdade e felicidade advindos pela revolução da cultura. Não à toa, permeia, direta ou indiretamente, os assuntos educacionais animando as inquiuições dos historiadores da educação, seja como pano de fundo de dada época ou pelas consequências que gerou a longo prazo.

Dado o contingente de pesquisas sobre o assunto, a Escola Nova tornou-se um tema ou um objeto de estudo, a depender das questões empregues, que pode assumir dois caminhos: fala-se mais do mesmo, situação já apontada pela literatura, ou então amplia-se o horizonte, focalizando novas contendas – como no caso da história transnacional, que muda a perspectiva de análise para os mesmos sujeitos, ou no presente trabalho quando se desloca das discussões entre católicos e renovadores, tendo aqueles como maiores combatentes dela, ao menos no início da década de 1930.

Adotou-se um personagem novo, não menos importante que os baluartes, e que não se eximiu das discussões públicas sobre os caminhos da instrução pública paulista, além de ser uma figura peculiar em meio aos sujeitos de sua época. Concorda-se com Nunes (2004, p. 39) quando ela justifica um de seus trabalhos denominado *Às margens do Manifesto dos Pioneiros da educação nova*:

A potencialidade desse lugar revela-se tanto pela possibilidade de libertação de um discurso encerrado em certos constrangimentos, quanto pela criação de um espaço de movimentação do pensamento, uma vez que margem é também parte em branco na qual outros sentidos podem ser inscritos, como invenções que deixamos tantas vezes nos espaços circunscritos das bordas de um livro.

A RPP, anos mais tarde, traria a possibilidade de confrontação entre os problemas identificados por Ataliba de Oliveira e o discurso da Escola Nova quando seu poder

discursivo, as entradas na legislação e a ocupação de cargos públicos pelos seus expoentes já não tinham o mesmo peso das décadas anteriores, fazendo transparecer no periódico as manifestações de insatisfação, por parte dos apologistas, dos ideais não alcançados, descritos pelos colaboradores que participaram da iniciativa do boletim no fim da década de 1950.

E foi porque eu estava situada “na história” que todos esses deslocamentos foram possíveis. Sendo assim, a tese delineou-se da seguinte forma: retrocedi a periodização para 1936, quando Ataliba de Oliveira publicou a primeira coluna – num momento histórico de grandes discussões sobre os rumos do país, culminado com o Estado Novo no fim de 1937 –, analisando todo o material até 1941, ano da última publicação do mestre-escola⁵ no jornal *Correio Paulistano*.

Como marco temporal final ficou o ano de 1961, quando foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1961), iniciando mudanças substanciais para a instrução no país e mostrando a letargia a partir de então da Escola Nova, também encerrando neste ano as análises da RPP, apesar dela ter circulado até 1975.

Entre 1946 e 1957, período entre a última publicação de Ataliba de Oliveira e a primeira edição da RPP, foram a legislação e os programas de ensino que permitiram estabelecer as relações entre as ideias, sem que ficasse um hiato de tempo, evidenciando, inclusive, o descompasso entre as ideias preconizadas pelo escolanovismo e as políticas públicas firmadas para o ensino normal.

Nesse sentido, reside nos enunciados e interpretações de Ataliba de Oliveira o foco principal do trabalho. A partir deles, com suas críticas ásperas à Escola Nova, que a tese se construiu para responder ao tema e ao objetivo de pesquisa.

Da perspectiva dos escolanovistas já existem grandes referências (MONARCHA, 1989, 2009; BRANDÃO, 1999; XAVIER (org.), 2004; SAVIANI, 2008; NAGLE, 2001; MIGUEL, VIDAL E ARAÚJO, 2001; CARVALHO, 2012), mas no antagonismo a ela, de forma tão desnudada como faz Ataliba de Oliveira e, por ora, sem referência ao embate clássico entre católicos e renovadores, ainda há muitos caminhos. Compartilho com Monarcha (2009, p. 15) as preocupações em torno do tema, ainda que a intenção seja de deslocamento:

[...] seria possível em meio à saturação dos estudos produzidos pela crítica universitária, retomar o tema e dizer algo verdadeiramente inédito e original? Se sim, como vencer esse desafio heurístico, com o intuito de recolocar análises e interpretações sobre um tema capaz de suscitar intermináveis polêmicas e não raro paixões apaixonadas?

⁵ A expressão mestre-escola foi empregada pelo próprio Ataliba de Oliveira em seus textos no *Correio Paulistano*. A seção *Dias idos e vividos*, por exemplo, teve o subtítulo “Páginas de um mestre-escola” por um longo período nas publicações.

Interessa analisar os discursos de Ataliba Antonio de Oliveira, tendo em vista dois pontos principais: o enfrentamento aos escolanovistas e o que esse sujeito, que não aderiu o discurso renovador, pensava sobre a formação de professores primários no âmbito do ensino normal. Por fim, como a Escola Nova recebeu o soçobro, inferido por ele décadas antes, nas páginas da RPP até 1961, quando se considera que as ideias renovadoras já não mais faziam parte das decisões legais e diretrizes educacionais, com a culminância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Partindo da postulação de Certeau (2011, p. 72) de “dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível”, tendo em vista não “a passagem de um período a outro, mas a modificação dos modelos em função dos quais esse corte histórico foi estabelecido” (CERTEAU, 2011, p. 116), o exercício historiográfico objetivou colocar essas duas fontes em diálogo para evidenciar o enfrentamento de um intelectual como Ataliba de Oliveira à Escola Nova, e, principalmente, em enfatizar a permanência de problemas que atravessaram as décadas de 1930 até 1960. Sem perder de vista que Ataliba de Oliveira foi representativo como um intelectual mediador, publicando semanalmente em jornal de grande circulação.

O referencial teórico-metodológico que embasou a pesquisa é o da História Cultural, principalmente com autores como Roger Chartier (2010), Antoine Prost (2008), e Michel de Certeau (1994, 2011), que aparecerão ao longo de todo o texto. À luz deste referencial, consideramos a operação historiográfica como uma construção social fomentada pelas representações dos atores e veículos de informação a serviço da conformação ideológica dos assuntos educacionais, propondo um modelo crítico de inteligibilidade aos dados. Portanto,

A noção de compreensão assume, neste aspecto, um valor polêmico; ela visa conferir às ciências humanas uma “respeitabilidade científica” e uma legitimidade semelhantes às das ciências propriamente ditas. Mesmo negando o status de ciência à história, esta não se limita à manifestação de uma opinião, nem os historiadores afirmam o que bem entenderem. Entre a ciência e a simples opinião, entre um saber e um “palpite”, existem modos rigorosos de conhecimento que pretendem alcançar a verdade. Esse é o sentido da noção de compreensão: propor um modelo de inteligibilidade próprio a essa ordem de fenômenos. (PROST, 2008, p. 141)

Sendo assim, os estudos referenciais sobre imprensa, como os de Catani (1996), Martins e Luca (2006), Xavier (2008) também balizaram as interpretações e nortearam o trabalho com o *Correio Paulistano* e a *Revista Pesquisa e Planejamento*, pois, “os periódicos, polos em torno dos quais se reuniam e disciplinavam forças e instrumentos de combate e intervenção no espaço público, oferecem oportunidades privilegiadas para explicitar e dotar

de densidade os embates em torno de projetos políticos e questões artístico-literárias [...]” (LUCA, 2011, p. 2-3).

Já Gomes e Hansen (2016) e Catani (1989) foram necessários para entender e firmar a posição de Ataliba de Oliveira enquanto intelectual mediador – ainda que ele não estivesse na fidalguia da Escola Nova, nem no contraponto dos católicos, mas dedicando esforços e construindo redes de relações que lhe garantiram, anos depois, comunicar as compreensões e inquietações que havia construído em sua trajetória na instrução pública ao público de um jornal reconhecido e de circulação diária.

1.1.Sobre a disposição dos capítulos

Considerando que “a história é o re-pensamento, a re-ativação, a re-ação no presente, pelo historiador, de coisas que, outrora, haviam sido pensadas, experimentadas e praticadas por outras pessoas” (PROST, 2008), foi necessário organizar a tese de forma mais didática, tendo em vista a limitação de tempo e o montante de dados coletados nas fontes.

A opção analítica foi de, possivelmente, perder a originalidade de uma organização que cotejasse as fontes diretamente umas com as outras, proporcionando um movimento mais fluido, principalmente, no tocante a Ataliba de Oliveira e a revista *Pesquisa e Planejamento*, mas garantir que os dados fossem trazidos para a tese de forma integral, viabilizando pensá-los em suas particularidades de tempo e espaço, salvaguardando as informações para trabalhos futuros, para depois concluir com considerações a respeito do que se analisou e o que pôde ser observado, validando as hipóteses iniciais e legitimando os argumentos.

Nesse sentido, enveredou-se por um caminho comum na disposição das fontes e das análises, mas não sem considerar, como propôs Certeau (2011, p. 107) que

A estrutura de uma composição não mais retém aquilo que representa, mas deve também “enunciar” o bastante, para que com essa fuga sejam verdadeiramente encenados – “produzidos” – o passado, o real ou a morte de que fala o texto. Assim se encontra simbolizada a relação do discurso com aquilo que ele designa perdendo, quer dizer, com o passado que ele não é, mas que não seria pensável sem a escrita que articula “composições de lugar” com uma erosão desses lugares.

Manteve-se as questões suscitadas para cada fonte, construindo as seções com a seguinte linha de raciocínio: quais eram os contextos, as fontes, os sujeitos e suas imbricações políticas, educacionais e sociais; como Ataliba de Oliveira recebeu a Escola Nova, tendo em vista o ideário e suas concepções mais gerais e, em específico, como se pensava o ensino normal; como a revista *Pesquisa e Planejamento* abordou o tema da formação do professor primário, tendo em vista seu esgotamento; por fim, como o mestre-escola anteviu os

problemas decorrentes da Escola Nova, antes de qualquer indício da busca pelo reavivamento das ideias da década de 1930, indicando que até o momento das publicações do CRPE/SP os mesmos problemas tinham atravessado o período propostos para as análises.

Na segunda seção, 2. CONTEXTOS E FONTES, procurou-se situar os contextos em que as fontes, o *Correio Paulistano* e a *Revista Pesquisa e Planejamento*, estavam inseridas. Esta seção dividiu-se em três tópicos: 2.1. As fontes em questão: *Correio Paulistano* e a *Revista Pesquisa e Planejamento*; 2.1.1. *Correio Paulistano* – “o bandeirante da imprensa paulista” e 2.1.2. *Revista Pesquisa e Planejamento* – boletim do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*.

O primeiro tópico situou as duas fontes como relevantes, tendo em vista serem dois impressos e explicitarem as contendas políticas e sociais de forma a legitimar a voz dos atores que se manifestam, e por serem lugar de regulação coletiva. Os outros dois tópicos pretenderam tratar do jornal e da revista em separado, proporcionando um panorama histórico da constituição de cada um.

A terceira seção, intitulada 3. ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO A ESCOLA NOVA, dividiu-se em quatro tópicos: 3.1. Ataliba Antonio de Oliveira: uma biografia ainda por ser construída; 3.2 *Ataliba de Oliveira e seus textos no Correio Paulistano*; 3.3. *Os corypheus do magisterio e o theorismo vago, incerto e vacilante*; e 3.4. O ensino normal e os professores primários por Ataliba de Oliveira.

Primeiro explicitou-se quem foi Ataliba Antonio de Oliveira, suas passagens de vida, sua profissionalização como professor primário e como este sujeito, dadas as suas condições sociais, alcançou cargos relevantes na instrução pública do Estado de São Paulo. Chamou-se de “biografia ainda por ser construída”, porque são poucos os estudos que fazem referência a este professor. No tópico seguinte fez-se uma introdução sobre a disposição dos artigos e crônicas no jornal, esclarecendo sobre as diferentes seções em que Ataliba publicou, inclusive, diferenciando seus tipos de texto. Então situou-se Ataliba como um intelectual mediador, de acordo com Gomes e Hansen (2016), legitimando seu lugar de fala e a forma como foi se posicionando e ordenando suas ideias no *Correio Paulistano*.

No tópico sobre a Escola Nova, em específico, discutiu-se quais os embates entre as ideias novas e os pareceres do mestre-escola em relação ao momento político e educacional que modificava a instrução pública paulista, marcando seu posicionamento enquanto educador. No quarto tópico, expôs-se as ideias de Ataliba frente aos problemas enfrentados

pela instrução pública, que ele atribuía à inserção do ideário escolanovista, levando em conta o ensino normal e os professores já atuantes nas escolas primárias.

Na quarta seção, 4. A REVISTA *PESQUISA E PLANEJAMENTO* E OS ENSAIOS DO REAVIVAMENTO DAS IDEIAS DESVANECIDAS, procurou-se dar voz aos sujeitos que compuseram o quadro técnico do CRPE/SP por meio de suas perspectivas relacionadas também ao ensino normal e aos professores atuantes nas escolas primárias que foram, após as conferências, palestras e cursos, transcritos para a revista em forma de artigo, evidenciando que seus apontamentos dos problemas e possíveis soluções já tinham sido sugestionados por Ataliba anos antes. Também neste momento, destacou-se como tais sujeitos tentaram resgatar as ideias da Escola Nova, apregoadas na década de 1930.

Na última seção, a título de conclusão, 5. A ESCOLA NOVA E O DESGASTE DE SUAS IDEIAS: OS REVESES DE UM IDEÁRIO, objetivou-se refletir e analisar sobre como Ataliba descreveu os problemas da instrução pública e em como na RPP os mesmos tópicos foram retomados num caminho em que houve a permanência de problemas do início do século XX. Refletiu-se, portanto, sobre o problema que fora criado com a defrontação de Ataliba de Oliveira na década de 1930 e a Escola Nova no fim da década de 1950.

2. CONTEXTOS E FONTES

Ora, no contexto de crise de hegemonia dos anos 1920-1930, a empolgação pelo esclarecimento do povo novamente se fez presente [...]; pelo derramamento da instrução, colocar-se-ia ordem nas ideias e disciplina nos sentimentos individuais e coletivos. (MONARCHA, 2009, p. 119)

Dado o período extenso de tempo adotado (1936-1961), são necessárias algumas reflexões para situar os objetos de estudo. A pesquisa perpassa três momentos diferentes: o primeiro, de agitação política com rompantes revolucionários e autoritários na década de 1930, respectivamente a deposição de Washington Luís por Getúlio Vargas, a insurreição dos paulistas em 1932, o Estado Novo em 1938; o segundo, considera o período do Estado Novo até 1945 e o terceiro, de redemocratização do país, que duraria até 1964.

Nessa dinâmica de regimes estabelecidos, concepções em reformulação, novo espírito, estavam a educação e os projetos de conformação cultural que, aliás, tomavam lugar central nas discussões já que a educação se apresentava como possibilidade de revolução dentro da ordem, como afirma Monarcha (1989). Na perspectiva das elites políticas e culturais do período permanecia a crença sobre a necessidade de monopolizar o uso público da razão para a reorganização social.

Embora a delimitação temporal do estudo apresentado tenha sido estabelecida com base nas fontes impressas selecionadas, a compreensão dos discursos analisados tem como pano de fundo a reforma educacional legalmente desencadeada no estado de São Paulo em 1933. Criticando-a ou retomando seus postulados, essa reforma constitui um ponto referencial a partir do qual os sujeitos analisados e os impressos nos quais eles se manifestaram são postos em diálogo, tendo em vista a compreensão do papel preconizado para a formação de professores no estado de São Paulo.

Nos períodos indicados e no cenário referente às promulgações legislativas, a educação encontrava-se em fase de uso, ainda que seletivo, das ressonâncias provindas do ideário da Escola Nova, hegemônico na década de 1930, que passou por um período de esvaziamento de seus preceitos (SAVIANI, 2008). Ao mesmo tempo, as iniciativas para a abertura de escolas e o aumento do número de matrículas eram imperativos nas ações em torno da educação pública, fossem as intenções isentas ou não de barganhas políticas e econômicas⁶. Esses movimentos influenciaram diretamente as contendas educacionais e justificam a escolha das fontes analisadas nessa tese.

⁶ Nesse sentido, a tese de DINIZ (2017) esclarece as trocas políticas em torno da criação de escolas secundárias no estado de São Paulo

A dinâmica de ideias do *Correio Paulistano* que, para manter-se em funcionamento, acabou sublimando as críticas a Getúlio Vargas e concentrando esforços na crítica ao comunismo (não, necessariamente, sendo um jornal de ocasião, mas recuando para garantir seu funcionamento); Ataliba de Oliveira, que, apesar de contrário ao regime autoritário, não o mencionava em suas colunas e criticava a Escola Nova veementemente, talvez autorizado a fazê-lo pelas contendas que o então ministro da educação, Gustavo Capanema⁷, travava com o ideário da Escola Nova preconizando uma “modernização conservadora” e privilegiando a afluência dos intelectuais católicos na instrução pública.

Na revista *Pesquisa e Planejamento* reuniam-se, novamente, os principais expoentes da reforma escolanovista, tentando manter acesas parte de suas concepções, ainda que por meio da adoção de novas estratégias. Na impossibilidade da deflagração de reformas, o convencimento e a atuação centrada nas lideranças educacionais é que se constituiu enquanto meio de ação.

Não é novidade, portanto, que na década de 1930 o documento norteador dos caminhos da educação foi o *Código de Educação do Estado de São Paulo*, após as discussões aventadas pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ambos encabeçados por Fernando de Azevedo. Sem tomar esses documentos como fonte para análise do presente trabalho, eles permanecem como elemento contextual incontornável pois, é sobre as medidas educacionais deles decorrentes que o professor Ataliba de Oliveira exercitava suas críticas no jornal paulistano; do mesmo modo, essas concepções e realizações foram retomadas na RPP e serviram de base a outro novo manifesto, aos moldes do primeiro, veiculado em 1959 (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959).

Foram essas concepções que, com maior ou menor força e modificadas por circunstâncias específicas, demarcaram o período proposto para análise, balizaram o terreno com os brados de oposição entre o velho e o novo e, obviamente, valeram-se da instabilidade do clima político. O adjetivo velho, que adquiria sentido pejorativo no discurso dos apologistas da Escola Nova, tinha o sentido de defesa de uma tradição no discurso de Ataliba de Oliveira frente à instrução pública paulista.

Tanuri (2000, p. 68-69), caracteriza da seguinte forma o período anterior a 1930:

⁷ A respeito do tema, ver Schwartzman (1985). Pode-se afirmar também que, conforme apontado em pesquisa anterior (BUENO, 2015), o Estado de São Paulo não estava em consonância direta com as diretrizes nacionais da educação nos períodos analisados. A Consolidação das Leis de Ensino de 1947 dos paulistas não ia ao encontro das normativas expressas nas Leis Orgânicas, principalmente no que diz respeito ao ensino normal, sendo essa uma das contradições do regime autoritário que se instaurava, apesar do estado ter um interventor nomeado pelo presidente.

Digna de nota nesses primeiros anos [da República] foi, de um lado, a influência das filosofias científicas, consubstanciada sobretudo no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos. De outro, a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método intuitivo de Pestalozzi. [...] Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames para ingresso na referida instituição.

A tensão estava estabelecida na década de 1920 e as disputas pelo aparelho escolar, tendo em vista a formação do ideal republicano – fosse ele liberal, a gosto dos escolanovistas, ou de modernização conservadora, a gosto da oligarquia republicana –, era o mote que alicerçava as reformas e programas de ensino destinados aos cursos de formação de professores primários. Essas disputas não só foram fervorosas, como contribuíram para embaraçar as diretrizes para a instrução pública de um modo geral.

Nesse sentido, Monarcha (1989, p. 35) afirma que “a escola tradicional caiu em desuso, já que a constelação sócio-histórica que lhe servia de suporte e atmosfera começou a esgotar-se, mas o novo não se efetivou em sua plenitude, truncando a mensagem da Escola Nova” e, dessa forma, “o credo novo fez seu percurso de diferentes modos, mas nem sempre vencendo a animosidade dos opositores” (MONARCHA, 2009, p. 63).

No Brasil, a formação do professor primário tem história recente, haja vista que as primeiras Escolas Normais começaram a surgir em meados do século XIX e só foram multiplicadas, em quantidade e especificidade de formação, com o advento do regime republicano.

Não se deve desconsiderar o processo histórico de construção das Escolas Normais desde o século XIX, mas tendo em vista o processo de crescimento urbano-industrial e as mudanças políticas e sociais que se configuravam com o fim do Império e início da República, a disseminação delas foi tardia, bem como o reconhecimento do Estado de que para a ampliação da educação primária, feita a toque de caixa com os Grupos Escolares, seria necessário atuar sobre a formação do professor, não mais em poucas instituições, mas atendendo às aspirações de consolidação de um sistema público de ensino⁸.

⁸ Estudos clássicos como o de Saviani (2008), Monarcha (1989, 2009), Souza (1998, 2009), Sposito (2001), Tanuri (2000), Romanelli (2013), entre outros, analisaram tanto o contexto histórico político e educacional, quanto problematizaram a disseminação das escolas primárias e a formação de professores.

É esse discurso que ganha força no início do século XX: formar professores para atender à escola primária, vitrine da República, que, segundo Souza (2009), se erguia como símbolo da modernização educacional do país e se consolidava com uma cultura escolar específica.

No entanto, a partir da década de 1920, o modelo educacional implantado no início do século (incluindo finalidades, objetivos, método de ensino e estrutura curricular) passaria a ser alvo de críticas e questionamentos e, no mesmo movimento, ganhava densidade a ideia da renovação dos fins e dos métodos de ensino da escola primária e da formação do professor. Essa consciência vai ganhando robustez e representatividade com o movimento de ideias da Escola Nova, por meio da construção de novos discursos veiculados pelos impressos educacionais.

Para exemplificar, segundo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁹, os professores formados nas Escolas Normais não recebiam sólida preparação pedagógica, nem a educação geral caracterizadora do ensino secundário. Por isso, esse novo discurso, defendia que:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO 1932, p. 200, 2006)

Apesar do discurso, segundo o Estado de São Paulo, locus da análise, em 1937 eram 654 grupos escolares (SOUZA, 2009), sem contar as escolas isoladas e reunidas, e a formação do magistério ainda contava 9 Escolas Normais Oficiais, 41 Escolas Normais Livres e 1 Instituto de Educação (SÃO PAULO, 1937).

Por que nesse período, diante do crescimento vertiginoso das instituições de ensino primário, não houve concomitante urgência com a formação do quadro do magistério? Segundo Inoue (2015), não havia interesse por parte dos renovadores, naquele período, em expandir as Escolas Normais, conforme se depreende de documentos produzidos nos anos de 1920 e analisados pela autora, pois consideravam o número delas excessivo; tampouco manifestavam interesse em equiparar as Escolas Normais Livres às aquelas de iniciativa oficial, já que estas eram em sua maioria confessionais¹⁰. Tais dados são indicativos da disparidade

⁹ A reprodução utilizada aqui está na Revista HISTEDBr Online, publicada em 2006, como consta na seção de referências.

¹⁰ As décadas de 1920 e 1930 no Brasil foram de intensas discussões sobre a função da educação e o sistema escolar que viria atrelado a ela. Nesse sentido, havia um embate entre o grupo dos escolanovistas e o grupo dos educadores católicos, que possuíam hegemonia de ideias até então. As tensões perduraram até que a Escola Nova

entre o discurso e a efetivação dos objetivos declarados no aparato normativo para a formação do magistério primário.

Mas, diante da proliferação de instituições de ensino primário¹¹, “[...] em meio às disputas e críticas ao ensino paulista e para cumprir a promessa republicana de expandir a instrução, houve a necessidade de expandir a formação de professores aumentando o número de Escolas Normais” (INOUE, 2015, p. 47). Ainda de acordo com a autora, uma primeira medida foi a equiparação das Escolas Normais Livres às Escolas Normais Oficiais, tomada em 1927, possibilitando que os professores leigos ou então formados no ensino normal de iniciativa livre (privada) atuassem no quadro do magistério das escolas primárias estaduais, fazendo o ensino normal alcançar regiões ainda não atendidas por ele, nas quais havia falta de professores.

Houve, em 1933, com o *Código de Educação do Estado de São Paulo*, um endurecimento nos critérios de equiparação das Escolas Normais Livres, contudo essa “nova” orientação do ensino requeria [para adentrar no âmbito do ensino primário] 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” (TANURI, p. 70, 2000).

Mas, seria inevitável que o aumento do aparato escolar para a formação do magistério fosse freado, considerando o aumento das instituições primárias, ou que os escolanovistas negassem essa expansão, tendo em vista seu discurso defendendo a formação de professores em instituições específicas para tanto.

As aspirações em torno da formação do magistério primário e a promulgação do *Código de Educação* de 1933 colocaram em evidência a diferenciação entre as instituições que formariam esses profissionais, dicotomia que perduraria até 1957 e que suscitava no imaginário social, desde a denominação, o grau de importância de ambas as instituições, exemplificado abaixo:

começa a ganhar força, os renovadores iniciam suas carreiras em cargos políticos e burocráticos relacionados à educação, na divulgação do ideário, e aí então tomam as rédeas do aparelho educacional que se estava construindo.

¹¹ Souza (2009) afirma que em 1937 havia no estado de São Paulo 654 grupos escolares e que sua expansão nas décadas posteriores não se deu necessariamente no número de escolas, mas principalmente no aumento das matrículas, já que para atender à demanda pela escola pública primária a solução foi permitir três turnos de funcionamento delas. Sposito (1984) expõe os números do estado de São Paulo: as matrículas no ensino primário saltaram em 1940 de 554.332 para 1.353.033 em 1960, portanto crescendo vertiginosamente num período de 20 anos. Nessa mesma tendência, Diniz (2017) salienta que entre 1947 e 1963 foram criados 474 ginásios oficiais no estado de São Paulo, concomitantemente ao número de matrículas a nível nacional no ensino normal crescia 898% e Tanuri (2000) expõe que das 546 escolas normais contabilizadas em 1951, 258 delas concentravam-se em São Paulo e Minas Gerais.

Enquanto para o Instituto de Educação eram destinadas 41 páginas do Código de Educação do Estado de São Paulo para definir objetivos da instituição e da formação de professores e expor o novo modelo com a grandeza de inúmeros anexos, Biblioteca, Serviço de Psicologia Aplicada à Educação e Museu Social, para a Escola Normal sobravam cinco páginas para especificar objetivos e funcionamento do curso de formação de professores e da escola primária anexa (BUENO, 2015, p. 40).

Complexificava-se o entendimento sobre a função da educação e com ele a demanda de articulação dos diferentes níveis e modalidades de formação da criança e do jovem. Daí uma compreensão mais ordenada sobre a ampliação e qualidade da formação do magistério primário neste período.

Nessa tendência, foram se delineando as características do ensino normal no estado de São Paulo, a partir do modelo do *Instituto de Educação Caetano de Campos* da capital, proposto pelos escolanovistas, e se consolidando as Escolas Normais e Institutos de Educação como espaço próprio da formação do professor primário, ainda que o desejo inicial não tenha sido contemplado: a formação deste professor elevada a nível superior e a homogeneidade dessa formação.

São três pontos que devem ser considerados sínteses explicativas do que se descreveu até aqui: os entraves para implementar a concepção reformadora no sistema escolar, embora seus postulados tenham se tornado dominantes no plano pedagógico discursivo, que serão evidenciados nas críticas de Ataliba de Oliveira; a falta de interesse do poder público em disseminar a formação inicial do professor primário, contornar dissidências ou gerir as tensões provenientes das concepções e dos dispositivos legais; e as disputas políticas e ideológicas travadas que estabeleceram permanências e mudanças de legislação e ideias, num movimento difuso e marcado por tensões de toda ordem.

No tópico a seguir, discutir-se-á as fontes adotadas para estudo: o jornal *Correio Paulistano* e a *Revista Pesquisa e Planejamento*. Tais fontes precisam a posição social e política dos sujeitos que travaram as disputas dentro do campo educacional e dos veículos que eles elegeram para disseminar suas ideias.

2.1. As fontes em questão: *Correio Paulistano* e a *Revista Pesquisa e Planejamento*

As duas fontes centrais selecionadas para esta tese possibilitaram confrontar dois períodos e duas perspectivas – a da Escola Nova e a de Ataliba Antonio de Oliveira – frente às ideias que circularam da década de 1930 até o início da década de 1960. O jornal *Correio Paulistano* e a revista *Pesquisa e Planejamento* foram instrumentos de conformação cultural nas épocas em que circularam, pois transitaram tanto como porta vozes de órgãos institucionais e de

grupos hegemônicos que discutiam os mais variados assuntos, segundo sua especialidade, ou ainda deram voz a perspectivas dissonantes fora da rota de impresso especializado em educação.

Vale lembrar que, conforme destacam Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca,

Jornais, revistas, rádios e televisões são empresas e, portanto, também buscam lucros. De outra parte, negociam um produto muito especial, capaz de formar opiniões, (des)estimular comportamentos, atitudes e ações políticas. Elas não se limitam a apresentar o que aconteceu, mas selecionam, ordenam, estruturam e narram, de uma determinada forma, aquilo que elegem como fato digno de chegar até o público. (MARTINS e LUCA, 2006, p. 11)

Magaldi e Xavier (2008) chamam a atenção para a importância das análises que tomem como fonte os impressos na escrita da história e, principalmente, na relevância desses materiais para que a multidimensionalidade do campo da educação seja percebida também por meio de outros agentes sociais, que não somente os que estão inseridos na escola ou que tratam exclusivamente de assuntos pedagógicos, mas os que a discutem fora dos domínios educacionais.

A utilização desse material nas investigações científicas desenvolvidas no campo da educação tem ganhado relevo, entre outras razões, pela ampla variedade de publicações que oferecem a representação de um universo social multifacetado, pela potencialidade de captação dos debates e ações no campo educacional no momento mesmo em que se processavam e pela possibilidade de promover o acesso do pesquisador a diferentes vozes e diferentes diagnósticos acerca das questões educacionais. (MAGALDI; XAVIER, 2008, p. 10)

Fernandes (2008) ainda salienta que, no caso dos escritos jornalísticos e das revistas pedagógicas os assuntos se inscrevem numa lógica de reação a acontecimentos, ideias, normas legais ou situações políticas –Ataliba de Oliveira respondendo às novas concepções sobre educação e a RPP que se posicionava tentando resgatar ideias enfraquecidas.

Os impressos são um ótimo meio para identificar as vozes dos atores que se manifestam, e caracterizam-se também como um lugar de afirmação e regulação coletiva, na medida em que cada autor é sempre objeto de julgamentos, seja do público, seja de outros meios de comunicação ou de seus pares. Citando Nóvoa (1993), a autora esclarece que

[...] deve-se destacar que a diversidade dos colaboradores – homens e mulheres, leigos e religiosos, intelectuais e universitários, técnicos e políticos, acadêmicos das mais variadas proveniências (psicólogos, sociólogos, médicos etc.), pais e alunos, e sobretudo professores – evidencia a importância dos periódicos como espaço de afirmação de correntes de pensamento e ação educacionais. (FERNANDES, 2008, p. 20)

Dada a relevância das fontes e as possibilidades de pesquisa que delas procedem, é legítimo explicitar o tratamento dos dados, os conceitos a serem utilizados e as orientações quanto ao uso das prescrições teóricas e metodológicas.

Objetiva-se uma operação historiográfica que estabeleça relações entre as fontes e os discursos que elas produziram. Para tanto, é necessária a sobriedade de que serão indispensáveis os confrontos entre as falas dos atores que representavam o jornal e a revista e entre eles e os impressos que lhes davam voz.

Tais confrontos, segundo Certeau (2011), são um dos dois tipos de história¹², neste caso a que interroga sobre o que é pensável e as condições de compreensão, instaurando pertinências no entendimento das séries de documentos.

A atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade sofrida, o resultado de acontecimentos e de estruturações que ela transforma em objetos pensáveis [...]. (CERTEAU, 2011, p. 38)

É certo que se construirá uma análise histórica sobre os discursos firmados por Ataliba de Oliveira no *Correio Paulistano* e pela RPP que estão implicados por muitas determinantes: o lugar de onde o pesquisador fala, o tempo delimitado que, de certa forma, particulariza os fatos, a direção do trabalho com as fontes para torná-las passíveis de interpretação, bem como a construção do texto e a sua posição no campo de pesquisa, mas também na consideração dos atores e dos instrumentos pelos quais eles se valiam para o convencimento, para a conformação cultural.

Estes aspectos delineiam a caminhada metodológica a qual se pretende durante esta tese. Na perspectiva da imprensa e dos impressos, busca-se observar e ressaltar aspectos do cotidiano, da cena pública ou privada, que por diversos motivos foram considerados legítimos para serem levados a conhecimento público. Guardam a expressão da verossimilhança, por vezes, mas guardam ainda posições de poder, lugares sociais de influência ou combate, dando a conhecer aspectos dos discursos não necessariamente possíveis em documentos de outra natureza. Assim, a originalidade desta tese assenta-se, pois, também no escopo documental aqui examinado, conforme se pretende demonstrar.

Ainda destacando o aspecto significativo da imprensa como fonte,

Os impressos atuaram como força difusora, corroborando com os interesses político-sócio-culturais na divulgação e consolidação de uma história/memória que se pretendia constituir. Folhetos, boletins, revistas e a imprensa periódica, exerceram papel sistemático nesse intento, ainda que

¹² Para Certeau (2011, p. 26 – grifo do autor) existem dois tipos de história: a que já caracterizamos acima e aquela que “pretende encontrar o *vivido*, exumado graças a um conhecimento passado.”

pesem seus aspectos de parcialidade, circulação restrita e organização a partir de determinados centros de interesses, arregimentou força significativa ao ideário da divulgação do progresso e civilização pelo qual passava o Estado. Mas todo esse esforço foi realizado por homens (e em poucos casos por mulheres) por trás dos impressos, afinal, “as ideias não passeiam nuas pela rua; elas são levadas por homens que pertencem eles próprios a conjuntos sociais”. (PINTO, 2018, s/p)

Ainda que fossem destinadas a públicos diferentes – o *Correio Paulistano* ao público em geral do Estado de São Paulo que consumia o conteúdo do jornal e a revista *Pesquisa e Planejamento* a uma parcela do professorado paulista e a quem se interessasse por educação – elas cumpriam o papel de ressoar ideias e posicionamentos.

2.1.1. *Correio Paulistano* – “o bandeirante da imprensa paulista”

O jornal *Correio Paulistano*, foi um dos primeiros do país a circular diariamente, tendo fundado em São Paulo a imprensa diária. Sua primeira edição foi lançada em 26 de junho de 1854 e depois de 109 anos de funcionamento diário, em 1963, cessou suas atividades. Para Thalassa (2007, p. 2)¹³, “à época de sua fundação, ele foi o primeiro jornal independente não atrelado a um partido político ou a uma escola literária; o primeiro a ser publicado diariamente em São Paulo e por longo período de tempo”, sendo pioneiro numa terra sem leitores, já que no ano de sua fundação e por um longo período de tempo posterior, o país tinha uma população em maioria escrava e analfabeta – não à toa considerava-se o “bandeirante da imprensa paulista”.

Em que pese tal constatação, não pode ser minimizada a importância de um jornal de circulação diária na formação da opinião pública. No período delimitado nesse estudo, a cidade de São Paulo era uma metrópole do estado e do país. Anúncios veiculados no jornal são indícios de intensa atividade cultural – teatro, cinema, festas, instituições escolares, entre outras – e econômica que abrange atividades industriais, comércio e prestação de serviços. A imprensa de circulação diária é, inclusive, um dos símbolos da experiência moderna, uma vez que favorece a circulação de ideias e o debate e as práticas de leitura e está estreitamente ligada ao desenvolvimento urbano (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1991).

Heloisa de Faria Cruz, referindo-se ao crescimento da imprensa, desde os anos de 1920, avalia que:

A imprensa periódica vira moda e transforma-se no principal produto da cultura impressa, e o periodismo emerge como um importante espaço de

¹³ O jornal não tem referências que tenham traçado seu caminho histórico, a não ser a dissertação de Ângela Thalassa e outras pontuais que tangenciam o jornal, pois o utilizam como fonte e não como objeto de estudo. Portanto, é partir de seu estudo que se tratará o impresso.

renovação da cultura letrada. Mais ainda, no ambiente da metrópole em formação, a imprensa periódica apresenta-se como foco fundamental de formulação, discussão e articulação de concepções, processos e práticas culturais e de difusão de seus projetos e produtos. A pequena imprensa de folhas e revistas aproxima o jornalismo do cotidiano da vida urbana. (CRUZ, 2013, p. 51)

Figura 1 – Primeira página do *Correio Paulistano* em 4 de fevereiro de 1936



Fonte: CORREIO PAULISTANO, 1936.

O *Correio Paulistano* apresentava-se no formato tablóide, com diagramação em 5 colunas, chegando a 8 em edições especiais, como o aniversário de 75 anos de publicação do jornal em 1929, relativamente proporcionais em sua distribuição vertical, mas era também entremeadado por gravuras, iconografias, imagens e caixas de textos com informações mais pontuais. Apresentava anúncios de diversas naturezas, e contava com uma seção para publicar *Actos Officiaes* do governo de São Paulo.

A primeira página do jornal, via de regra, tratava de assuntos internacionais e nacionais no âmbito político e econômico. As demais folhas dispunham de seções específicas, a saber: vida social, vida judiciária, notícias diversas, notícias do interior, esportes, seção comercial, página

feminina, cinematografia. Contava uma seção específica para tratar dos assuntos e divulgar o *Partido Republicano Paulista*, bem como espaço considerável para artigos de opinião, como os de Ataliba de Oliveira, para tratar de assuntos variados referentes desde a literatura até a política, obviamente, passando pela da instrução pública.

Brasil (2015) descreve o *Correio Paulistano* como um órgão de sustentação das oligarquias rurais e urbanas no período da República Velha, o que colabora para a compreensão dos pontos de vista por ele defendidos, apesar de estar ora ligado aos liberais ora aos conservadores. De forma sintética, Amélia Cohn (2001, online) definiu a trajetória do periódico:

Nascido, portanto, como um órgão de imprensa liberal e independente, logo a seguir conservador e dependente do poder político oficial da província de São Paulo, novamente adepto da trilha liberal, abolicionista e republicana, o *Correio Paulistano* tornou-se mais uma vez oligárquico e conservador depois do advento da República, atingindo neste período sua maioridade e prestígio juntamente com o PRP, então dirigido pelos oligarcas paulistas Manuel Ferraz de Campos Sales, Prudente de Moraes, Antônio Prado e Francisco de Paula Rodrigues Alves, entre outros.

“[...] ora liberal ora conservador, rebelou-se contra forças políticas influentes e posicionou-se contra Vargas, sendo por ele empastelado por vários anos” (THALASSA, 2007, p. np). Obviamente, é importante traçar as opções do CP ao longo de sua trajetória, pois é neste cenário que Ataliba de Oliveira estava inserido e, se tinha espaço para colunas de opinião, é porque coadunava com as ideias deste veículo de imprensa, bem como o próprio jornal concordava com sua perspectiva, autorizando a publicação das divergências com os escolanovistas. Embora os artigos sejam assinados, pode-se supor que as ácidas críticas dirigidas aos pioneiros e à reforma pedagógica por eles liderada não se restringem à opinião pessoal do articulista, mas expressem razões que conformavam o debate.

Porém, não se pode deixar de mencionar que tanto Fernando de Azevedo quanto Lourenço Filho publicaram no jornal nas décadas de 1910 e 1920. O primeiro com destaque, já que publicou entre 1918 e 1922 na primeira página do jornal. Segundo Azevedo (1971, p. 61).

“Foi pelo Correio Paulistano que comecei o jornalismo em S. Paulo. A princípio e por uns meses como simples escrevinhador de notícias (...) E assim dias e dias se repetiram, até que um comentário que me foi solicitado, me tirou de uma vez daquelas mesquinhas funções para a de comentarista ou comentador e depois, a partir de 1918, para a de colaborador, com artigo assinado, de duas colunas ou mais, na primeira página do jornal (...).

Em nota de 26 de janeiro de 1919, na página dois, o *Correio Paulistano* o define como “distinto colaborador”, que teria primeiro sido responsável por algumas notas e depois dedicando-se à crítica e história literária (PENNA, 2010). Já Lourenço Filho, segundo

Monarcha (2010), publicou escritos de natureza político-pedagógica, como o artigo *Algumas ideias sobre educação*, de 25 de junho de 1920¹⁴.

Ataliba de Oliveira escreveu em dois períodos no jornal. O primeiro, entre 1936 e 1937, quando o impresso se autointitulava um órgão do Partido Republicano Paulista e, por isso, divulgador de suas ideias¹⁵; e o segundo, entre fim de 1937 a 1941, quando, provavelmente por conta da dissolução dos partidos políticos pelo regime autoritário de Getúlio Vargas, o jornal deixou de declarar-se perrepista. Talvez tenha sido este último fato que determinou somente nove colunas publicadas em 1937, dado o momento de efervescência e indecisão política e, portanto, maior vulnerabilidade do jornal que se opunha a Vargas¹⁶.

“Depois da imposição do Estado Novo, através de golpe, em 1937, o jornal se destacava mais pelo seu anticomunismo, bem como pelo seu repúdio “a qualquer mudança na legislação com medidas inovadoras ou renovadoras” (BRASIL, p. 1, 2015). Nesta definição, provavelmente, foi construído o vínculo de Ataliba com o jornal e seus discursos de enfrentamento às mudanças propostas pelos líderes da Escola Nova; a resistência do jornal no movimento político partidário encontrava similaridade na resistência ao movimento pedagógico combatido por Ataliba de Oliveira.

O Partido Republicano Paulista saiu derrotado na Revolução de 1930 e fez da oposição às intervenções federais no estado, um dos pontos de convergência com as oligarquias paulistas. Em crônica de cunho memorialístico, intitulada *Dama Negaceira e Perigosa* (OLIVEIRA, 1941b), em referência à política, Ataliba de Oliveira afirmava que, apesar das preferências político partidárias de seu pai, preferiu manter-se longe dessas injunções, mas reconhecia os chefes políticos do PRP nas cidades onde atuou enquanto esteve ativo na instrução pública paulista.

Para além do panorama geral e dos marcos temporais que marcaram o movimento de vida do *Correio Paulistano*, não há nenhuma referência que especifica o perfil do jornal e no período em que Ataliba de Oliveira publicou suas colunas (1936-1941). As referências encontradas focavam na história dos anos iniciais e finais da vida jornal.

Pressupõe-se que o regime de Getúlio e a força dos interventores no Estado de São Paulo tenham enfraquecido a voz do impresso – sem esquecer do período em que deixou de circular

¹⁴ Não foram encontradas referências que dessem conta de esclarecer a ligação dos dois com o *Correio Paulistano* na década de 1920. O fato é que, numa busca rápida, após 1936, ano em que Ataliba começa a publicar seus artigos e crônicas, não se encontrou mais textos com autoria deles que passaram a ser somente noticiados nas conferências e cursos ou citados em artigos e reportagens.

¹⁵ O *Correio Paulistano* desde 1873 se declarava sendo um órgão do *Partido Republicano Paulista*.

¹⁶ Em 2 de dezembro de 1937 foi publicado pelo governo federal o decreto-lei n. 37 que dissolveu s partidos políticos. Em 5 de dezembro de 1937 o jornal já não mais se declarava um órgão do PRP.

(1930-1934) – e, por isso, as posições anteriores e posteriores tenham tido maior importância nas poucas referências encontradas.

Isso não desqualifica o intervalo de tempo para os discursos de Ataliba, pelo contrário, frisa a relevância de suas falas mesmo em meio à adversidade de se posicionar frente a um regime como o do Estado Novo, em que os escolanovistas iam ganhando espaço com as novas ideias. Apesar das tensões, para o jornal, o mestre-escola era “um dos mais bellos ornamentos do magistério publico” (CORREIO PAULISTANO, 1920, p. 4), denotando o vínculo estabelecido entre o colunista e o veículo que o autorizava a proferir discursos tão ávidos.

2.1.2. Revista *Pesquisa e Planejamento* – boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo

A Revista *Pesquisa e Planejamento* foi fundada em 1957 em decorrência das atividades do CRPE/SP, um braço do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), idealizado por Anísio Teixeira, então Diretor do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP).

Segundo Ferreira (2000, p. 81), “Estes Centros, através da realização de pesquisa científicas, deveriam colaborar para a elaboração de uma nova política educacional para o país”. Os centros, tanto o brasileiro quanto os regionais, foram criados em 1955 com o propósito de “consolidar as atividades no campo da Educação e Ciências Sociais, numa política de pesquisa em âmbito nacional, a partir da idéia de um grupo dos mais destacados educadores brasileiros da época” (FAZENDA, 1987, p. 62).

Quando esteve à frente dos cargos de inspeção, secretariado ou direção nas esferas públicas, Anísio empreendeu pesquisas e análises com o objetivo de aferir os problemas e corrigi-los com base em seus estudos, inclusive salientando este viés em seus discursos como diretor do INEP (FERREIRA, 2001). Em 1947, após ter passado um ano na UNESCO como conselheiro de ensino superior,

Anísio Teixeira propôs, então, a realização de “um grande *survey* sobre a situação educacional do país, feito por especialistas do Brasil e da UNESCO, que gerasse elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus de ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país” (FERREIRA, 2001, p. 20 – grifos da autora)

O CRPE/SP atendia os estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. Foi seu primeiro diretor o Professor Fernando de Azevedo, contando com seis representantes eleitos

da Faculdade de Educação da USP¹⁷, incluindo, entre eles, Laerte Ramos de Carvalho, também colaborador de *O Estado de S. Paulo*, que em 1961, após revisão dos termos de acordo entre a parceria INEP e USP para o funcionamento do CRPE/SP, tornou-se diretor do centro.

O CRPE era constituído por seções administrativas e por três setores responsáveis pelo planejamento e realização dos objetivos demarcados nos estatutos do órgão. Eram eles: a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS). (MUSTAPHA, 2014, p. 2-3)

A *Revista Pesquisa e Planejamento* fazia parte dos instrumentos de divulgação das pesquisas e análises do centro e funcionava como um boletim das atividades realizadas. Ela teve periodicidade anual¹⁸, exceto em 1961, funcionando de 1957 até 1975 e, portanto, contando com 17 números.

Com o fim do CRPE/SP, em decorrência do encerramento dos acordos internacionais com a UNESCO, a revista também foi extinta. Nesse contexto, houve a transferência dos bens móveis e imóveis do centro regional paulista para a Faculdade de Educação da USP e “não houve mais interesse por parte desta em continuar a manter os cursos e os convênios então em vigor” (FAZENDA, 1987, p. 65). Portanto, pretendiam “ [...] inaugurar uma época em que o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedam afinal o lugar ao espírito e aos métodos científicos no estudo dos problemas da educação” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p.1).

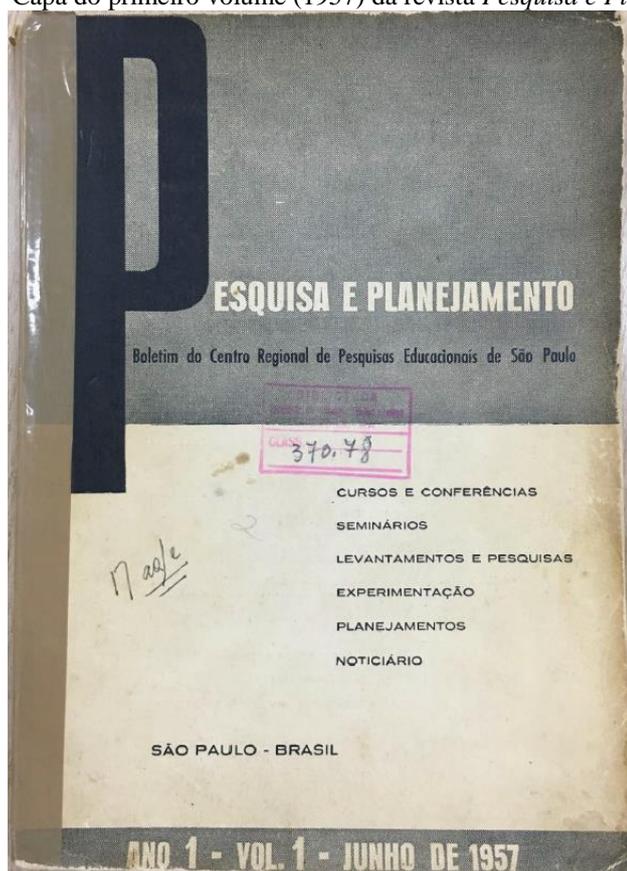
Como instrumento de divulgação e como promotora dos cursos da Divisão de Planejamento do Magistério (DAM), também instrumento do CRPE/SP, objetivava alcançar o público do magistério almejando, a partir dos estudos e inferências, elaborar uma política educacional (FERREIRA, 2000, p. 81).

E êsse apóio [dos professores] é preciso conquista-lo e, para merecê-lo, não há outro meio senão tornar conhecidas e respeitadas ao público nossas atividades e suscitar em todos um sentimento muito vivo de sua utilidade e de sua importância. É exatamente com êsse propósito que se publica o presente Boletim de dados e informações sobre tudo o que se passa no campo de nossas atividades científicas, didáticas e culturais”. (AZEVEDO, 1957, p. 2)

¹⁷ Eram eles: Antonio Candido de Mello e Souza, Egon Schaden, Florestan Fernandes, José Querino Ribeiro, Laerte Ramos de Carvalho e Milton da Silva Rodrigues. Para além do Conselho de Administração, havia também os Diretores de Divisão, sendo eles Renato Jardim Moreira e Joel Martins. Esta configuração perdurou enquanto Fernando de Azevedo foi responsável pelo CRPE/SP

¹⁸ No volume de 1957, o primeiro publicado, Fernando de Azevedo afirma que seriam necessários dois ou mais volumes por ano do boletim, mas isso não se concretizou.

Figura 2 – Capa do primeiro volume (1957) da revista *Pesquisa e Planejamento*.



Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957.

Os centros, tanto o brasileiro quanto os regionais, foram criados em 1955 com o propósito de “consolidar as atividades no campo da Educação e Ciências Sociais, numa política de pesquisa em âmbito nacional, a partir da idéia de um grupo dos mais destacados educadores brasileiros da época” (FAZENDA, 1987, p. 62).

Consequentemente, assim como os jornais, a RPP possuía voz ativa nas discussões educacionais e a intenção explícita e atuante sobre as mudanças no campo, já que seus artigos e pesquisas foram liderados por professores da USP e seus assistentes, como também pelos signatários da Escola Nova com intenção de divulgação para os pares.

De acordo com Martins e Luca (2006, p.11), os impressos “não se limitam a apresentar o que aconteceu, mas selecionam, ordenam, estruturam e narram, de uma determinada forma, aquilo que elegem como fato digno de chegar até o público”. Para Catani (1996) as revistas especializadas em educação, por sua vez, são uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois elas circulam informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento de práticas docentes, as reivindicações do magistério, entre outros temas. Segundo a autora,

[...] o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar práticas exemplares. (CATANI, 1996, p. 117)

Nesse sentido, a revista revelou mais indícios do direcionamento que os intelectuais e legisladores deram para o ensino normal no Estado de São Paulo, tendo em vista que sua importância estaria representada nas falas desses atores que, no momento de fundação do periódico, buscavam legitimar novamente as suas posições frente à hegemonia de ideias no campo educacional, pois se apresentavam difusas e com pouca adesão do magistério.

A busca pelos ares científicos e a evidente insatisfação dos renovadores em relação a introdução de seus preceitos ao longo dos anos fica explícita na fala de Fernando de Azevedo, quando faz a conferência de abertura do CRPE: “Fora disso, é a superficialidade, o diletantismo e a improvisação que se encontram à base e na raiz dos erros acumulados” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p. 8).

De 1957 a 1961¹⁹, recorte para estudo da RPP, publicaram nela diversos nomes que possuíam algum vínculo com os apologistas da Escola Nova. A começar por Fernando de Azevedo, intelectual que dava o tom do boletim e foi o diretor do CRPE/SP até 1961, inclusive escrevendo a maior parte de artigos na revista enquanto esteve à frente da iniciativa. Todos os outros que escreviam ou faziam parte das instâncias que organizavam o centro, ou assinaram o *Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo* que circulou pelos jornais e também foi transcrito pela edição de 1959 da RPP, também liderado por Azevedo.

O CRPE/SP era composto pelas seguintes repartições: Direção, Conselho de Administração, Diretores de Divisão, Corpo de Técnicos, Responsáveis por Pesquisas Financiadas pelo CRPE e Auxiliares, e Secretário Executivo. Distribuídos nestas instâncias estavam Antonio Candido de Melo e Souza, Egon Schaden, Laerte Ramos de Carvalho, Celso de Rui Beisegel, José Mario Pires Azanha, Ruth Correia Leite Cardoso, Dante Moreira Leite, Joel Martins, entre outros nomes diretamente envolvidos com o ensino superior e atuantes, principalmente, na construção das discussões sociológicas sobre a instrução pública no país, já que ficaram estes professores, pertencentes, principalmente, ao Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, incumbidos da organização e direção do CRPE/SP.

¹⁹ Vale lembrar que o volume de 1957 é referente ao ano de 1956 e assim acontece para os demais volumes. Portanto, o volume de 1962 que aparecerá nas análises posteriores é referente ao ano de 1961.

A RPP é um exemplo claro das tensões que se arrastaram desde a década de 1930 em torno das discussões sobre o ensino normal e das disputas pela hegemonia das ideias no currículo. A formação de professores estava presente na legislação, foi motivo de diferentes normativas e vinha acompanhada do aparato simbólico criado em torno dela como meio para garantir que os novos métodos chegassem até a escola primária.

Mas, esse discurso não foi sustentado e, ainda que os cursos normais funcionassem e fossem regulamentados, eles foram secundarizados ou não tiveram espaço dentro dos debates que envolviam a melhoria da educação e as medidas a serem tomadas diante do esmorecimento das ideias ou da percepção de que o sistema de ensino pretendido inicialmente carecia de qualidade e coesão. Isso porque, a centralidade das discussões ficou sobre como aperfeiçoar o mestre já atuante.

Na próxima seção estará em evidência o professor Ataliba Antonio de Oliveira. Primeiro será retomada a sua biografia, construída a partir das poucas referências encontradas e de seus escritos memorialísticos no *Correio Paulistano*, para então tratar das discussões sobre o que o mestre-escola entendia e pretendia para a instrução pública paulista e para o ensino normal, evidenciando seus embates com o escolanovismo.

3. ATALIBA DE OLIVEIRA E O ENFRENTAMENTO À ESCOLA NOVA

3.1. Ataliba Antonio de Oliveira: uma biografia ainda por ser construída

Orador fluente e escriptor de estylo impeccavel, o professor Ataliba é de uma competencia digna de nota. É um educador completo. O governo tem em sua pessoa um profissional deveras competente e um funcionario cheio de zelo e probidade. (CORREIO PAULISTANO, 1920, p. 4)

As informações pessoais sobre Ataliba Antonio de Oliveira são provenientes de seus escritos autobiográficos no *Correio Paulistano*, com a coluna *Dias idos e vividos*, das publicações oficiais dos cargos que ocupou no Estado de São Paulo, de algumas notas do próprio jornal em referência a ele e a dissertação de Andréia Zattoni (2016). Por isso uma biografia a se construir.

Em 17 de julho de 1884 nascia Ataliba na cidade de Itatiba, no interior do Estado de São Paulo. O mestre-escola “era filho de um ex-escravo, Mestre Lourenço, que conseguiu comprar a própria alforria e a de seus familiares com o dinheiro que conseguiu construindo as casas de grandes fazendeiros e comerciantes da região de Campinas e Itatiba” (ZATTONI, 2016, p. np), pois tinha permissão para trabalhar aos domingos e feriados devido a sua conduta exemplar²⁰.

Seu pai teria conseguido prestígio entre os fazendeiros da região e em 1880 casou-se com uma jovem de família tradicional itatibense. Nas descrições de Zattoni (2016, p. 113), Mestre Lourenço aparece nos jornais como “um republicano convicto e liberal, que via na educação a possibilidade de seus filhos conseguirem ascensão social e reconhecimento público”, portanto, diante da condição financeira e do trânsito social de seu pai, Ataliba Antonio de Oliveira teve a oportunidade de diplomar-se na Escola Normal da Praça em 1904, após os estudos elementares no Liceu Sagrado Coração de Jesus de São Paulo e depois no Ginásio São Joaquim em Lorena/SP²¹.

Sua trajetória como profissional da instrução pública teve o seguinte caminho: em 1905 foi nomeado professor da escola rural masculina de Tapera Grande (Itatiba/SP); de 1906 a 1908 transferiu-se para uma escola urbana em São Vicente (SP); em 1909 voltou para Itatiba como professor, cargo em que ficou até 1912; nesse mesmo ano fundou curso preparatório para as escolas superiores com sua irmã, Maria Joanna de Oliveira, também professora.

²⁰ Andreia Zattoni (2016) descreveu a trajetória do pai de Ataliba, mestre Lourenço, por meio dos impressos da cidade de Itatiba. Seu pai foi noticiado como um grande homem e mestre na carpintaria.

²¹ Ambas as instituições eram salesianas e Ataliba, apadrinhado pelo Partido Republicano Paulista, segundo Zattoni (2016), estava sempre às voltas com a Igreja Católica, mas, apesar disso, não se declarou em nenhum momento parte do movimento católico que questionava a Escola Nova.

Segundo Zattoni (2016, p. 117), Ataliba foi diretor do Grupo Escolar “Coronel Júlio Cezar” de 1913 a 1920 e essa nomeação não foi feita sem que houvesse uma disputa, salientando a mobilização dos jornais da época em afirmá-lo como um orador brilhante e um professor excelente, bem como de reiterar a participação dele na fundação e publicação dos periódicos locais.

Sobretudo o jornal *A Tribuna*, que nos remeteu ao apadrinhamento de Ataliba de Oliveira por Oscar Thompson, então Diretor-Geral de Ensino, e depois a um fato que sugere que o seu nome não foi o primeiro a ser indicado por uma das lideranças políticas itatibenses mais influentes da época.

Já de 1920 a 1922 foi Inspetor Escolar da 10ª região escolar (São Carlos/SP); de 1923 a 1924 foi Delegado Regional Interino; entre 1925 a 1929 foi Inspetor Escolar de Mogi das Cruzes, cidade mais próxima à capital e, portanto, também mais perto de educadores renomados que indicavam os inspetores da capital e de suas regiões adjacentes; em 1929 foi promovido a Inspetor Geral das Escolas Normais Livres do Estado de São Paulo; no ano de 1930 passou a Inspetor Distrital do Ensino da capital; em 1932 nomeado Delegado de Ensino da Capital; já em 1933 foi vice-diretor geral do ensino do estado de São Paulo e, nesse mesmo ano, entre os meses de agosto e setembro, foi Diretor Geral do Ensino, substituindo Pedro Voss; em 1934 figurou enquanto Chefe do serviço da Comissão de Prédios Escolares, aposentando-se como Chefe de Serviço Técnico da Secretaria do Departamento de Educação para então, entre 1936 e 1941, ser colaborador do jornal *Correio Paulistano*.

De mestre-escola a diretor geral da instrução pública do estado, ele percorreu o sistema de escalação profissional e transitou do mais baixo ao mais elevado cargo administrativo, normativo e diretivo do ensino. Nesse trânsito, assumiu as tarefas de ensinar, educar, inspecionar, orientar, examinar e fiscalizar o ensino ministrado em escolas primárias e normais do estado de São Paulo, durante 30 anos de magistério público. (VALDEMARIN; OLIVEIRA, 2022, p. np)²²

Esta trajetória escolar e profissional de Ataliba de Oliveira não é diferente daquela de inúmeros professores que lhe são contemporâneos. Iniciar a carreira do magistério em escolas rurais, era cumprimento de preceito legal como política para prover as demandas escolares dos locais mais distantes da capital. No entanto, como muitos outros, assim que possível, procuravam transferir-se para escolas sediadas em cidades maiores. Para isso, contavam com a rede de relações que tinha como centro o curso Normal no qual se formaram.

²² Este artigo encontra-se em preprint, portanto, não possui paginação. Pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3809/version/4030> .

Dada a escassez de professores, no início do século XX, os professores formados na Escola Normal da Praça integravam a elite do magistério e, por isso, galgavam posições e constituíam-se como lideranças. Muitos desses professores que adquiriram projeção no sistema educacional já foram sujeitos de análises na história da educação, não foi o caso de Ataliba de Oliveira que adotava posição contrária ao movimento renovador.

Ao modo dos escolanovistas, Ataliba também criou redes de relações, que não poupavam elogios ao seu trabalho na instrução pública paulista, possibilitando-lhe estar em lugares de destaque, conforme Valdemarin e Oliveira (2022) descrevem. Portanto, há a hipótese de que as relações estabelecidas por ele não conseguiram transpor a barreira com que os apologistas chegaram, e aí o nível interpessoal não conseguiu superar o obstáculo da dicotomia que se estabelecia entre o velho e o novo com a consequência do abafamento de sua voz²³.

Num levantamento rápido de alguns estudos sobre o negro na instrução pública, Ataliba de Oliveira sequer é mencionado. Compartilha-se o desconforto de Gomes e Hansen (2016, p. 17) no sentido de que

[...] apesar da atividade de mediação cultural ser considerada indispensável e incontornável, em qualquer sociedade – a educação talvez seja sua melhor expressão –, com frequência o intelectual mediador – que a ela dedica tempo, esforços e tem sempre um projeto político-cultural –, sobretudo quando exclusivamente dedicado à mediação, não é nem mesmo reconhecido como intelectual, sendo negligenciado nas análises e considerado de valor secundário, quando não supérfluo.

Martins (2011, p. 46), na caracterização que fez sobre a primeira metade do século XX no Estado de São Paulo, afirmava que “Definir alguém como negro era o modo de lhe imputar as características depreciativas do cativo de origem e a incompetência própria da boçalidade com que, na escravidão, frequentemente se definia o escravo [...]”.

No mais, o professor verbalizou nas crônicas da seção *Dias Idos e Vividos* ter sofrido hostilidade tendo em vista sua história de vida, a posição social que ocupava e, principalmente, a cor de sua pele e em alguns momentos deixava transparecer sua insatisfação frente ao preconceito, dedicando dois momentos específicos ao assunto: na crônica *Surpresa que foi advertência*, de 12 de outubro de 1940, e em *Negros Mestiços Brasileiros*, de 26 de outubro de 1940.

²³ Não se deve desconsiderar o fato de que os escolanovistas fizeram questão das discussões com os católicos à época. Inúmeros estudos relatam a troca de cartas, os diálogos nos jornais e os embates estabelecidos. Eles deram voz aos católicos para firmar suas posições dissonantes, o que não foi identificado com Ataliba, que não fez do catolicismo a base a partir da qual construiu suas críticas.

Na primeira crônica ele narrou uma proposta de seus colegas em incluir-lhe no quadro social de um clube de danças, entre 1901 e 1902, autorizando-os a fazê-lo.

E a proposta fez-se, segundo depois me informaram. Foi feita, em verdade, mas não aceita. Deixaram de acolher-a os “aristocráticos” directores do tal clube, a pretexto de não permitirem os estatutos sociaes a inclusão no gremio, de pessoas de epiderme pigmentada...

O caso estupificou-me pela surpresa com que me assaltou e pela insolita razão com que se procurou justificar. Eu era, então, muito jovem e muito inexperiente e não sabia ainda, o que hoje estou cansado de saber: que é infinitamente desmedida a estultice do orgulho humano e que ella não tem limites nem no espaço nem no tempo, sendo planta esteril de todas as épocas, que vicejava em todas as latitudes do planeta terraqueo. (OLIVEIRA, 1940oo, p. 5)

Ataliba ainda salientou que em sua turma havia ele e mais um colega: o colega “colored” absoluto e ele “mestiço genuíno”, sendo que, na ocasião, seus colegas declinaram da matrícula no tal clube em solidariedade a ele, tendo em vista a posição da instituição. O caso o teria levado a adotar como regra de vida “uma attitude de legitima defesa preventiva que, até hoje, muito me tem valido em identicas circumstancias” (OLIVEIRA, 1940oo, p. 5).

Em *Negros Mestiços Brasileiros* ele faz apontamentos sobre a miscigenação do povo brasileiro, considerando portugueses, índios e negros, e afirmando que “o Brasil transformou-se em immenso laboratorio, dentro de cujas retortas o grande chimico – que é o tempo – passou a preparar, a sua grande obra prima de elaboração orgânica e ethnographica, que é o “homem brasileiro”” (OLIVEIRA, 1940qq, p. 5) e, diante do que foi construído com a escravidão, “ao negro muito deve o Brasil”, porque a liberdade de 13 de maio de 1888 – em referência a Lei Áurea – não trouxera providencias de assistência social correlatas que, quase meio século depois, não possibilitou resgatar a dívida e, por isso, não se podia negar a existência do preconceito de cor.

E porque existe, ao pigmentado cabe defender-se, quanto possível, dos seus percalços, prestando-se contra provaveis ciladas que possam surpreendel-o.

E isto elle só conseguirá, assumindo, por esforço sem tregua e coragem sem desanimo, na esfera de sua atividade, attitude moral ou cultural de alto nível, que lhe proporcione marcante personalidade antennizadora do respeito circumdante. Personalidade que – mesmo contra alheias vontades – seja capaz de abrir, á sua passagem, portas e corações; e de pairar, imune, a cavalleiro dos botes, ás vezes perigosos, das serpes do odio e do despeito que escabujam em derredor, enoveladas no pó... (OLIVEIRA, 1940qq, p. 5)

Ele descreve, portanto, seu desconforto frente a cor da pele. Não obstante, é relevante lembrar que Fernando de Azevedo, um de seus desafetos escolanovistas e a quem Ataliba

fazia críticas diretas no jornal, fazia parte da Sociedade Eugênica, inclusive atuando como primeiro secretário²⁴. Gualtieri (2018, p. 487) esclareceu:

Na Europa, havia o medo do declínio de uma “raça” e de uma organização social consideradas superiores. No Brasil, a apreensão decorria da incerteza da viabilidade do povo brasileiro, percebido como em desvantagem pela origem miscigenada, tomada como uma das responsáveis pelo atraso econômico e social do país. Assim, a Primeira Guerra Mundial e condições específicas do Brasil, como observa Camargo (2006), compuseram o contexto no qual Azevedo construiu sua argumentação.

Talvez aí, também, poderia residir tanto o distanciamento do mestre-escola das ideias dos renovadores, bem como das redes de relações que se aproximavam de Azevedo, um representante no campo educacional da eugenia que se posicionava na desconfiança ao povo mestiço – Ataliba encaixava-se a si próprio na régua de um mestiço genuíno.

Ataliba de Oliveira foi, portanto, um professor que transitou no meio político, nas diferentes esferas da instrução pública e que também tinha autoridade para falar sobre educação como fez no *Correio Paulistano*, num tempo de regime autoritário, num jornal contrário ao regime e falando sobre um assunto caro à República na perspectiva do enfrentamento ao que estava sendo proposto e implementado pela Escola Nova e seus personagens.

E mais: um negro, filho de ex-escravo tendo chegado aos mais altos postos da instrução pública paulista, não deve ser considerado menos do que uma figura interessante de ser ouvida e com certeza um intelectual mediador, considerando que sua “atenção primordial se volta para práticas culturais de difusão e transmissão, ou seja, práticas que fazem “circular” os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 26) e, talvez por isso, sentia-se à vontade para falar em nome dos professores paulistas e ao público do impresso que o acolhera.

²⁴ Gualtieri (2018) dedicou um artigo na Revista Eletrônica de Educação para a discussão dessas ideias de Fernando de Azevedo, intitulado *Da regeneração social ao direito biológico: um ponto de inflexão nas propostas educacionais de Fernando de Azevedo*.

Figura 3 – Ataliba Antonio de Oliveira em entrevista ao *Correio Paulistano* (o segundo da direita para esquerda)



Fonte: CORREIO PAULISTANO, 1944, p.1.

Ataliba também publicou na *Folha da Manhã* (que mais tarde se unificaria com a *Folha da Noite* para compor o jornal *Folha de S. Paulo*), em 1941, um artigo intitulado *Disseminação do Ensino Primário*, no qual se definia como ex-chefe do Serviço Técnico do Departamento de Educação. No corpo do artigo, Ataliba afirma que “Nós mesmos já tivemos ensejo de as indicar pelas colunas de um matutino que, durante seis anos, nos acolheu a colaboração jornalística; e hoje vamos reeditá-las em breve escorço, destinado especialmente aos leitores da *Folha da Manhã*” (OLIVEIRA, 1941, p. 6).

Após a trajetória profícua na instrução pública paulista, o mestre-escola morreu em 30 de agosto de 1967 com 83 anos.

No item seguinte, estão dispostos os entendimentos sobre os textos escritos por Ataliba de Oliveira no *Correio Paulistano*: que lugar ocuparam, como foram classificados, quais assuntos tratados, como se distribuíram ao longo dos anos e a quem ele destinava suas elucubrações.

3.2. Ataliba de Oliveira e seus textos no *Correio Paulistano*

Ataliba Antonio de Oliveira foi colaborador do *Correio Paulistano* de 1936 até 1941. Em seu primeiro texto, que assinou como Amaro Bandeirante e depois atribuiu a si

próprio²⁵, definiu qual seria o tom de suas palavras e não poupou os “falsos deuses da pedagogia renovada” de ironias e adjetivos, bem como não poupou críticas à Escola Nova.

Também estabeleceu os assuntos principais de que trataria, problematizando-os: ensino normal e primário, que para ele seriam a base da educação elementar, englobando a formação do mestre-escola para atuar nos grupos escolares, tendo em vista a grande expansão destes últimos no início da República e a necessidade de alfabetização das crianças. É desta perspectiva que analisa as vicissitudes que observava na implantação do escolanovismo que, segundo ele, tendo trazido

[...] insano mal de origem: querendo dominar a situação, desprezou os ensinamentos do passado, installando-se nas mais avançadas trincheiras da pedagogia moderna. E dahi, do extremo do campo de combate, insuflou o gaz venoso da descrença contra velhos preceitos e antigos postulados que, todavia, continuam a abrigar no seu conteúdo verdades inconcussas, confirmadas pela experiencia e consagrada pelos anos. (OLIVEIRA, 1937c, p. 13)

O mestre-escola, como ele se intitulava, escreveu dois tipos de textos para o jornal: um deles granjeava críticas à Escola Nova e seus precursores e detalhava, a partir de suas concepções e até de dados estatísticos, as situações dos cursos normais e do ensino primário, pormenorizando os possíveis problemas e suas soluções, além de definir atribuições afeitas aos cargos e funções dentro do magistério público do Estado de São Paulo por meio de duas seções em específico: *Problemas da Instrução Publica* e *Direcção e Inspeccão Escolar*, assinando ambas como “Prof. Ataliba de Oliveira”.

Uma outra modalidade de texto foram os escritos autobiográficos constantes da seção *Dias idos e vividos*, que teve como subtítulo “páginas de um mestre-escola” até 1939, passou “memórias de um mestre-escola” em 1940 e neste mesmo ano abandonou qualquer subtítulo.

Nesta seção, Ataliba descreveu momentos que julgou relevantes ao longo de sua vida em âmbito familiar, escolar e profissional, traçando uma linha do tempo entre a sua infância e a vida adulta e justificando suas escolhas ao longo da trajetória. A princípio eles eram assinados somente como “Ataliba de Oliveira”, mas a partir de 1940, o designativo profissional foi acrescentado – “Prof. Ataliba de Oliveira” –, assim como fazia com os textos das outras seções.

Analisando o percurso das crônicas ao longo dos anos, o mestre-escola intentava dividir sua vida pessoal, especialmente no tocante à família e sua infância, da vida

²⁵ Em publicação de 10 de fevereiro de 1940, de número 25.747, o mestre-escola cita este artigo como o primeiro de sua série no jornal, quando comemora quatro anos de colaboração para o impresso.

profissional. Infere-se, portanto, que a retirada do “Prof.” para as crônicas segue nesse sentido. Mas, quando esses dois pontos começam a convergir de forma mais evidente, – quando inicia as reflexões sobre sua formação na Escola Normal da Praça, em específico na crônica intitulada “A Escola Normal de 1901” (OLIVEIRA, 1940e), quando ingressou para formar-se professor primário – Ataliba retoma seu adjetivo, como se ali ele não pudesse mais desvincular a pessoa do professor.

Dos 242 textos escritos no jornal, 16 não identificaram um tema ou seção, portanto, a esses atribuiu-se a denominação de *Não Identificada*²⁶, e 1 estava na seção *Flagrantes da cidade*. A tabela abaixo demonstra como distribuíram-se os textos ao longo dos anos e também pelas seções.

Tabela 1 – Textos de Ataliba Antonio de Oliveira distribuídos por seção e período

	1936	1937	1938	1939	1940	1941	<i>Total de textos por seção</i>
Problemas da Instrução Pública	13	7	48	47	31	22	168
Dias idos e vividos	6	-	6	9	19	6	46
Direcção e Inspeção Escolar	12	-	-	-	-	-	12
Não Identificada	4	2	2	6	1	1	16
Flagrantes da cidade	-	-	-	1	-	-	1
Total	35	9	56	62	51	29	242

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento dos textos de Ataliba de Oliveira no jornal *Correio Paulistano* entre 1936 e 1941 (vide APÊNDICE I).

Embora a frequência, a regularidade e o veículo de divulgação indicassem a pertinência de designar os textos em geral como colunas e seu autor como colunista, optou-se por tratar os textos escritos por ele nas seções *Problemas da Instrução Pública*, *Direcção e Inspeção Escolar* e *Não Identificada* como artigos. Marques de Melo e Assis (2016, p. 52) definem artigo como um texto “elaborado por um especialista, que julga um acontecimento passível de controvérsia a partir de seu repertório”, além disso “o artigo costuma ser mais direto em suas conclusões”, partindo da prerrogativa de tratar temas da atualidade com a emissão da opinião. Para Bahia (2015, p. 25)

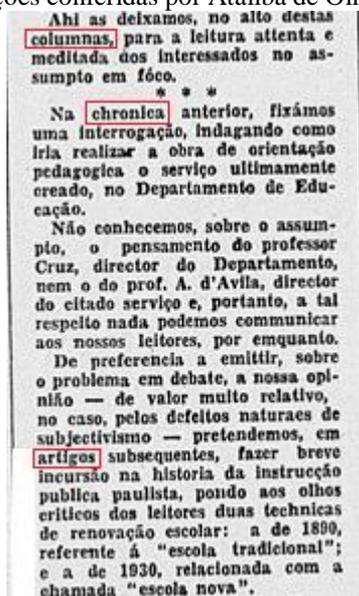
“[...] é mais extenso, contém ideias tratadas como temas ou motes, em torno das quais o autor desenvolve conceitos (políticos, filosóficos, etc.); em geral,

²⁶ Nesta seção era comum o autor homenagear outros mestres ou continuar as discussões dos artigos da seção *Problemas da Instrução Pública*.

sustenta posições, dissertando, descrevendo ou relatando exemplos que as reforçam; e, finalmente, observa uma linha de exposição que, como no discurso tem começo, meio e fim.

Ao longo deles, Ataliba ora denominava crônica, ora coluna e, em outros momentos artigo. No trecho destacado abaixo, em “Duas técnicas de renovação escolar” (OLIVEIRA, 1938jj, p. 5), é possível observar as diferentes denominações.

Figura 4 – Denominações conferidas por Ataliba de Oliveira aos seus textos



Fonte: CORREIO PAULISTANO, 27 de agosto de 1938, p. 5

O professor não escondia dos leitores que seus escritos, notadamente aqueles das seções *Problemas da Instrução Publica*, *Direcção e Inspeccão Escolar*, e *Não Identificada*²⁷ eram fruto de seu conhecimento teórico, mas, principalmente, prático da educação no país e no Estado de São Paulo, tendo em vista os cargos que havia ocupado e a posição em que se encontrava, inclusive atribuindo-se o título de porta-voz dos professores do ensino primário, autorizando-se a falar em nome do desconforto frente ao “evangelho escolanovista” que se impunha, como, por exemplo, com as mudanças na *Diretoria Geral de Ensino* que passara, com o Código de Educação de 1933, a ser denominada de *Diretoria de Ensino*:

Escrevo estas linhas com fundo constrangimento. Sinto n’alma um travo, que a confrange. Rememorando estes acontecimentos, sei que reavivo uma chaga, ainda mal cicatrizada, no coração do professorado. O professorado ama a Directoria e faz do seu o proprio destino. Ama-a por consideral-a o piloto do barco em que viaja e a guardiã de seus direitos. (OLIVEIRA, p. 6, 1936l)²⁸

²⁷ Serão referenciadas ao longo do texto de seções pedagógicas, já que se tratam de três seções que tratam desse assunto.

²⁸ Optou-se por utilizar a escrita original dos artigos e crônicas de Ataliba quando ele for citado diretamente. Sua escrita é tão peculiar e característica que vale mantê-la assim como ele a escreveu.

Ou então quando critica os postulados da autonomia didática professada por Fernando de Azevedo também no código de sua autoria, dizendo que “o professorado acolheu-a estupefacto, recebendo-a nos trajes singulares com que ella se apresentou” (OLIVEIRA, 1936z, p. 3). Também quando endereça um de seus artigos a Adhemar de Barros, então interventor do Estado de São Paulo, dizendo: “Eis ahi o nosso apello. Menos nosso do que do professorado normalista de São Paulo, cuja opinião externamos através destes periodos” (OLIVEIRA, 1938yy, p. 5).

Os textos da seção *Dias idos e vividos* serão denominados crônicas, já que se situam na esfera da narrativa de vida com reflexões acerca dos aprendizados adquiridos a partir dos exemplos de outrem ou de suas condutas em determinadas situações de vida e profissionais. São também textos menores em tamanho, têm como foco um relato memorialístico, além de não terem sido publicadas com a mesma regularidade dos artigos (NEIVA, 2005; BAHIA, 2015), que ocuparam dia e páginas específicas do jornal. Vale ressaltar que esta seção foi utilizada, nesse trabalho, para obter informações sobre a biografia de Ataliba que, como anteriormente salientado, não possui referências para além das citadas no tópico *3.1. Ataliba Antonio de Oliveira: uma biografia ainda a ser construída*.

Segundo Bertol et. al (2019) a crônica seria um gênero opinativo quase literário e Ataliba segue nessa direção, por exemplo, descrevendo sabores, imagens, paisagens e sentimentos no decurso da seção *Dias idos e vividos*, como quando relembrou o dia da morte de sua mãe (OLIVEIRA, p. 9, 1936hh):

Ao lembrar-me delle neste dia illuminado de setembro, recomponho, na retina, o scenario de sua representação: a casa grande de nossa residencia, no sítio: a área atapetada de verde das pastagens, á frente; o milharal balouçante, de um lado; de outro, o Atibaia, fita sinuosa de praia franjando a paisagem de chrolophylla; no fundo, a frondagem verdi-negra da matta inculta, a cavalleiro das leiras de cultura.

Sendo assim, a divisão proposta neste trabalho vai ao encontro das reflexões de Marques de Melo e Assis (2016, p. 45) que afirmam ser os conteúdos “moldados por categorias funcionais (entre elas o Jornalismo) que se reproduzem em classes (ou gênero), por sua vez organizadas em formas de expressão com certas características comuns (formatos) e subdivididas em espécies (tipos)”. Portanto, utilizando as definições dadas pelos autores, as fontes jornalísticas aqui tratadas estariam inseridas dentro do gênero opinativo do impresso e se dividiriam, como foi proposto, em artigo e crônica.

O antigo professor, e agora articulista/cronista do *Correio Paulistano*, ocupava posição de destaque no jornal. De seus 242 textos, 200 foram publicados aos sábados e domingos e em

lugar de grande visibilidade na página do jornal, ao centro da página ou no canto superior direito ou esquerdo, ocupando o mesmo espaço destinado a discussões políticas ou aos editoriais. Isso é notável, já que, coadunando com Chartier (2002, p. 61-62), acredita-se que

[...]os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.

A percepção da importância que o jornal atribuía a seus artigos é reforçada pela divisão proposta entre as seções pedagógicas, com os artigos, e a seção de autobiografia, com as crônicas. O lugar ocupado pelos artigos indicam tanto sua articulação ao momento histórico, com a legitimação conferida às ideias publicadas, quanto a respeitabilidade conferida ao articulista, alçado a debatedor qualificado das ideias então hegemônicas. Via de regra, os artigos eram publicados, semanalmente, num jornal de tiragem diária e em dias que o público leitor era maior e, presumivelmente, disporia de mais tempo para reflexões dessa natureza.

Figura 5 – *Correio Paulistano* e o lugar de Ataliba em suas páginas



Fonte: CORREIO PAULISTANO, 1936, p. 4.

Ao longo das séries que Ataliba publicava, endereçava os escritos às autoridades do ensino e ao poder executivo, como se estivesse estabelecendo um diálogo com os agentes públicos responsáveis, direta ou indiretamente, pela instrução elementar do Estado de São Paulo. Não tinha pudor para apontar críticas, nomear as autoridades e sugerir soluções para os

problemas discutidos, utilizando-se, inclusive, de falas dessas próprias autoridades para fortalecer seus argumentos.

Essa interpelação direta surpreende por dois motivos: o primeiro é que, apesar do regime ditatorial (considerando que em 1936 o clima político já apontava essa tendência), ele não se eximia de desaprovar o poder público; o segundo foi a utilização de linguagem direta, deixando claras as suas insatisfações.

Como todas as reformas effectuadas durante o período interventorial subsequente á revolução de 1930, a de 1933 realizou-se á sombra discreta e segredeira de gabinete reservado, com a só presença dos eleitos de Minerva abrigados pelos olhares protectores da maternal politica (OLIVEIRA, p. 5, 1938m).

Tendo em vista seu lugar de destaque na instrução pública até sua aposentadoria em 1935, Ataliba de Oliveira era um agente autorizado a falar, ainda que o momento político e educacional não lhe fosse favorável por dois motivos: sua íntima aproximação com o Partido Republicano Paulista, contrário ao regime getulista instituído, mas que possibilitou a colaboração no jornal, já que o impresso declarava-se como órgão do partido; e também na adoção pelo poder público das propostas escolanovistas para a educação, que o articulista combatia com atrevimento.

Ora, apesar de sua trajetória exemplar, Ataliba era um personagem que causava ojeriza ao Estado Novo (mestiço, contrário ao regime, afeito às ideias do início da República) e, nesse sentido, Gandini (1995, p. 72) afirma que “O Estado autoritário-democrático se posiciona a favor da liberdade de pensar mas discute a liberdade de expressão, que é passível de repressão caso venha a surtir “efeitos indesejáveis para a segurança do Estado e tranquilidade e prosperidade da Nação”.

Gandini (1995, p. 67) ainda discorre sobre uma doutrina estadonovista, ancorada em ideias como as de Antonio José de Azevedo Amaral e, parafraseando-o, ela expõe:

Azevedo Amaral considera que os desvios de nossa verdadeira vocação – a unidade nacional e a centralização política – deveriam ser atribuídos à influência de “modelos exóticos”, como a Revolução Francesa e a Independência Americana, aliados ao fato de que um “grupo parasitário”, composto por “mestiços”, passara a ocupar cargos subalternos no Estado. Para Azevedo tais indivíduos, “não podendo erguer-se acima de um parasitismo medíocre, desenvolveram uma insubordinação crônica contra qualquer tipo de autoridade”.

Outrossim, talvez os efeitos das vociferações de Ataliba de Oliveira, estando ou não na ocupação de cargos públicos, não tenham atingido tal afronta ao regime instituído a ponto

de ser censurado. Não à toa, após a década de 1930 ainda ocupava posição importante, porque exercia funções de destaque no aparelho escolar paulista.

Sua posição e papel na instrução pública eram relevantes, mas ainda não se pode mensurar como seu ruído nas páginas do *Correio Paulistano*, atingiram o público leitor e a própria Escola Nova que galgou nível estrondoso de divulgação das ideias e pôde selecionar as disputas que amplificariam seus encaminhamentos, como os embates com os católicos.

Segundo Bordieu (2015, p. 154),

A forma das relações que as diferentes categorias de produtores de bens simbólicos mantêm com os demais produtores, com as diferentes significações disponíveis em um dado estado do campo cultural e, ademais, com sua própria obra, depende diretamente da posição que ocupam no interior do sistema de produção e circulação de bens simbólicos e, ao mesmo tempo, da posição que ocupam na hierarquia propriamente cultural dos graus de consagração, tal posição implicando numa definição objetiva de sua prática e dos produtos dela derivados.

Isso não quer dizer que o mestre-escola era oculto ou negligenciado em suas inserções na instrução pública e depois no *Correio Paulistano*, até porque escreveu semanalmente no jornal, pelo período de sete anos e com espaço específico para tanto, sendo referência no contexto em que estava inserido. Sustenta-se, portanto, que a forma das relações entre os produtores de bens simbólicos, pela acepção de Bourdieu (2015) transcrita acima, não era tão favorável à Ataliba de Oliveira.

É possível considerar a atuação do mestre-escola na imprensa como um exercício de intelectual mediador. Para Xavier (2016, p. 473),

[...] o atributo de intelectual requer a reflexão acerca das funções que determinados educadores desempenharam em suas trajetórias profissionais. Requer, ainda, a observação dos lugares institucionais, sociais, políticos e culturais que eles ocuparam, além de demandar a análise da contribuição e repercussão de seus esforços.

Ele não era uma liderança intelectual que atuou na cena nacional, mas, certamente, mediou as discussões sobre a Escola Nova e seu alcance prático na instrução pública paulista, tendo como indício, por exemplo, as trocas de cartas com Isaías Alves, então secretário de educação da Bahia (OLIVEIRA, VALDEMARIN, 2022). Os artigos demonstram conhecimento sobre o que os renovadores propunham; tinha também experiência prática profissional e, ainda que aposentado, transitava pelas questões da instrução pública paulista e estabelecia diálogo com delegados, inspetores de ensino e diretores de escolas²⁹.

²⁹ Em diversas oportunidades ao longo de suas publicações no *Correio Paulistano*, Ataliba relata a troca de cartas ou respostas a artigos publicados em outros jornais por autoridades de ensino. Em 1940, por exemplo,

A projeção como articulista de um jornal que se declarava como órgão do PRP, no entanto, amplificava seus argumentos para um público não necessariamente conhecedor dos problemas educacionais. Pode-se aventar que, desse modo, fez de suas ideias uma construção identitária ou geracional para preservar tradições que estavam, segundo seu entendimento, sendo atacadas pela “fome voraz e insaciável de theorismo” (OLIVEIRA, 1938dd, p. 5) dos escolanovistas.

Ataliba de Oliveira apresenta nos textos três níveis de características identificadas por Xavier (2016), a partir de Sirinelli (1986, 1996a, 1996b), que permitem atribuir o título de intelectual a um professor: 1) formulação de ideias e ideologias – o mestre-escola demonstrou não só domínio das ideias pedagógicas que ele propunha, mas também daquelas que criticava, estabelecendo aproximações, rupturas e soluções; 2) na interação com as culturas políticas dominantes – neste caso no diálogo perscrutador com o Estado Novo e na filiação ao PRP, porque embora contrário ao regime estadonovista, fazia questão de mencioná-lo em suas falas; e 3) na intervenção sobre as mentalidades coletivas por meio da educação escolar – que ele fez utilizando-se de seus artigos no jornal, endereçando-os ao poder público, aos professores normalistas e aos normalistas, e na livre circulação pelas diversas instâncias do ensino paulista sendo convidado, por exemplo, para compor a *Sociedade de Educação e Ensino* e também para constituir a comissão que daria redação aos estatutos, ao lado de nomes como de Antonio Firmino de Proença, Onofre de Arruda Penteado Junior e João Toledo³⁰ (CORREIO PAULISTANO, 1939).

Realizou, então, diferentes práticas de mediação cultural, estabelecendo um itinerário intelectual e uma dinâmica de atuação embasadas no enfrentamento à Escola Nova. Por fim, muitas de suas proposições acabaram sendo absorvidas pela legislação³¹ que lhe sucedeu, quando o ideário dominante começava a dar sinais de esgotamento, no fim da década de 1930,

Gama Rodrigues – prefeito da cidade de Lorena – publicou um artigo no Correio Paulistano (08/02/1940, n. 25.744, p. 3), utilizando a seção *Problemas da Instrução Pública* em resposta ao mestre-escola.

³⁰ Segundo o próprio jornal, esta sociedade teria sido fundada em 27 de fevereiro de 1939, tendo como fins o estudo de problemas da educação nacional, divulgação de estudos, pesquisas e iniciativas pedagógicas, bem como a manutenção de uma biblioteca especializada, além do intercâmbio com outras associações congêneres. A sociedade aparece em diversas notas no *Correio Paulistano*, tendo realizado, no mesmo ano de fundação, palestra na Faculdade de Direito da USP com a presença do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Dr. Álvaro Guião, para discutir o tema do analfabetismo.

³¹ Não dá para afirmar que algumas propostas incorporadas pela instrução pública decorreram das críticas de Ataliba de Oliveira. Provavelmente, um conjunto de resistências fizeram retroceder algumas diretrizes escolanovistas que já haviam sido implantadas no ensino primário e normal. No entanto, o agravamento de problemas educacionais relatados, por exemplo, anuários (ANNUÁRIO 1936, ANNUÁRIO 1937) e boletins (SÃO PAULO, 1936 E 1938) sob a coordenação de Almeida Junior, ocupando o cargo de Diretor do Ensino, eram semelhantes às críticas produzidas por Ataliba, embora esses autores produzissem justificativas divergentes para os problemas que apontavam.

tais como a renomeação do instituto de educação para *Instituto de Educação Caetano de Campos*, e o seu nivelamento em curso de nível médio, equiparando-o com as Escola Normais.

Ao longo de todo período, Ataliba de Oliveira foi concatenando suas ideias e ligando os artigos das seções pedagógicas pelo que ele chamava de séries. Elas consistiam em focalizar um assunto em específico e tratá-lo no decurso de vários artigos, imprimindo, via de regra, o seguinte movimento aos textos: iniciava com uma introdução, fazendo um resumo do artigo precedente e usando frases como “postas as coisas no pé em que a deixamos na chronica anterior” ou “ficou dito anteriormente que”, ou ainda “retiremos a interrogação do capítulo anterior”; depois discorria sobre o assunto e ao final antecipava a continuação do mesmo tópico ou introduzia outro, tal como: “veremos, mais adiante”, “é o que vamos examinar nos artigos subsequentes” ou ‘o assumpto comporta, ainda, outras considerações, que faremos a seguir”.

Sobre as séries, não é possível afirmar se elas foram se constituindo ao longo do tempo em que o mestre-escola publicou ou se elas já eram textos prontos que Ataliba dividiu para dar vida aos artigos e crônicas. O movimento criado ora dá a entender que já era algo que havia sido produzido, ora indica a contemporaneidade dos textos.

Na seção *Dias Idos e Vividos* de 1940, por exemplo, em nota, afirmava que “já estavam escriptas essas paginas, quando soubemos da morte de Frederico Bayerlein, ocorrida em 1937” (OLIVEIRA, p.5, 1940z), dando margem à interpretação de que aquela crônica publicada em 1940 fora escrita em 1937. Mais à frente, no mesmo ano e na mesma seção, ele afirmava: “ao traçar estas paginas, numa garoenta manhã de novembro de 1940” (OLIVEIRA, p. 5, 1940ww).

Os títulos geralmente denunciam a qual série o artigo estava ligado, apesar do articulista não definir um nome para elas, mas é possível depreender que são divididas em dois assuntos principais: a escola primária e o ensino normal, tendo as críticas à Escola Nova como pano de fundo que perpassa todos os textos da seção pedagógica, sem exceção.

Nesses dois assuntos ele discute autonomia didática, organização escolar (duração dos cursos e tempo de trabalho diário), causas e consequências do analfabetismo no estado de São Paulo, queda do nível de ensino, número de repetentes, programas de ensino, objetivos dessas duas modalidades de ensino e o soerguimento da teoria em detrimento da prática.

É relevante afirmar que quando Ataliba discorre sobre um problema sempre propõe uma solução endereçada aos chefes da instrução pública paulista, retomando tópicos já discutidos.

O colaborador do *Correio Paulistano* chega a ser redundante e repetitivo, mas segundo ele era intencional:

Provocamol-a deliberadamente, com duplo objectivo: alguma vez para tornal-os mais claros e, em condições de facil e commoda vulgarização através destas columnas; outras vezes, para ostental-os em toda a vistosa e larga plenitude de seu platonismo subjectivo, gritantemente contrario ás possibilidades do meio em que vivemos e ás contingencias da realidade palpavel e objectiva. (OLIVEIRA, p. 5, 1938ccc)

Além disso, justifica a retomada das discussões afirmando que ele não só dialogava com o poder público, mas também com o público leigo para que estivessem a par do que estava acontecendo com a educação das crianças, tendo em vista as mudanças ocorridas desde o início da década de 1930 na instrução pública a partir da entrada dos preceitos da Escola Nova no imaginário e na legislação.

A interpretação contrária também não pode ser descartada, isto é, que Ataliba de Oliveira tinha como objetivo principal criticar o movimento da Escola Nova e fazia isso a partir da discussão da autonomia didática, da organização escolar, do analfabetismo, dos programas de ensino, entre outros assuntos.

Ataliba sustenta suas discussões utilizando-se de três recursos basilares: o argumento de autoridade, por meio do qual ele firma posições a partir de sua experiência prática, para além dos conhecimentos teóricos, respaldado no trânsito por todos os cargos da instrução pública; dados e levantamentos sobre o ensino normal e primário apresentados por diversos documentos oficiais, dentre eles o *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937)* e os diversos boletins publicados por Almeida Junior³² ao longo da década de 1930; e, por último, a leitura minuciosa dos autores referenciados pelos escolanovistas – como Claparède, Dewey e Kilpatrick, por exemplo –, utilizando-se de citações para contradizer os “copiosos

³² Gandini (2010, p. 11-12), na *Coleção Educadores* do MEC, faz um retrospecto sobre quem foi Antonio Ferreira de Almeida Junior. Segundo ela, participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antonio Sampaio Dória, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, realizando o primeiro recenseamento escolar; foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, importante colaborador da fundação da Escola Paulista de Medicina (hoje Universidade Federal de São Paulo) e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Além disso, teve importante atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação. Neste último foi o Relator Geral da Comissão criada pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1959 assinou também o Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados. Manifesto ao Povo e ao governo (1959). Com a vigência da LDB de 1961, foi instituído o Conselho Federal de Educação, o qual integrou por longo mandato, chegando a presidi-lo. Emitiu muitos pareceres com a competência que todos lhe reconhecem.

teóricos da educação” (OLIVEIRA, 1936i, p. 7) com seu “estardalhaço pyrotechnico” e “theorismo vago, incerto e vacilante” (OLIVEIRA, 1936z, p. 3).

Tais recursos, mobilizados para a elaboração dos artigos, fazem de Ataliba de Oliveira uma voz autorizada e qualificada socialmente para a discussão. Apesar da quase ausência de informações, até o momento, sobre a recepção dos artigos pelo público leitor³³, o articulista constrói para si uma relação de igualdade com aqueles que critica.

É necessário justificar como seguirão as análises: far-se-á uma divisão tendo em vista o que foi discutido sobre a escola nova e depois sobre o ensino normal. Essa forma possibilitará colocar em diálogo a década de 1930, por meio dos artigos de Ataliba de Oliveira, um funcionário do Estado que se tornou intelectual, e a década de 1950 com a *Revista Pesquisa e Planejamento*, idealizada e posta em prática por intelectuais que se tornaram funcionários do Estado³⁴, tendo em vista que o objetivo central da pesquisa é identificar, analisar e problematizar as falas sobre a formação de professores primários no estado de São Paulo, engendrando os sentidos construídos por elas no âmbito das discussões da Escola Nova.

3.3. Os corypheus do magisterio e o theorismo vago, incerto e vacilante

[...] movimento criminoso de reforma revolucionaria que um grupo temerario de philosophantes de educação tentou impôr á escola paulista, querendo transformar as crianças escolares de S. Paulo em cobayas de experiências pedagogicas e o professor bandeirante em figura automata, fantoche de cordel, bonéco de madeira e palha, dócil aos manejos de machinismo complicado e extravagante, idealizado e construido pela exuberante imaginação de doutrinadores theoreticos, desligados da realidade ambiente. (OLIVEIRA, 1936ii, p. 9)

Para Ataliba de Oliveira, a Escola Nova já teria nascido morta, pois era “um lindo sonho concebido no paiz da utopia” (OLIVEIRA, 1939zz, p. 5). Ele traça um caminho interessante justificando suas críticas: apontava o que mais lhe incomodava logo no primeiro artigo, a saber: as mudanças em relação ao Instituto de Educação produzidas com o Código de Educação na antiga Escola Normal da Praça (cruzando uma relação afetuosa com a instituição e considerando-a peça chave para a formação do professor primário).

³³ A não ser pelas trocas de cartas já indicadas nesta tese, mas que ainda não constituem fonte documental que possibilite análise aprofundada desta questão.

³⁴ Para Warde, quando prefacia Gandini (1995, n/p), “seria indispensável examinar detidamente as diferenças que marcaram as práticas e teorizações de funcionários que se tornaram intelectuais e de intelectuais que se tornaram funcionários do Estado. As minhas incursões nesse terreno têm me levado a constatar que esses dois itinerários engendram histórias muito diferentes”. Tal observação aponta mais uma perspectiva que pode ser considerada noutra oportunidade dadas as características das fontes e sujeitos desta tese.

Depois discorre sobre as questões referentes ao ensino tradicional *versus* escola ativa e, a partir daí, vai definindo o que para ele se constituía como tradicional e quais os preceitos que embasavam a Escola Nova, de modo a aprofundar a discussão teórica em torno das contendas aventadas: os métodos de ensino, os problemas e possibilidades da instrução pública paulista, a prática de ensino, sua duração, currículo e programa dos cursos primário e normal. Não necessariamente essas questões aparecem apartadas umas das outras, mas, em linhas gerais foi esse deslocamento que o articulista fez, tendo por base o ensino normal e as escolas primárias.

Esse movimento acontece, principalmente, nos artigos de 1936, 1938 e 1939 e foi neles que Ataliba atacou com veemência os escolanovistas e tudo o quanto propuseram. Em 1940 e 1941 ele continua com as críticas, mas elas surgem novamente para embasar seus argumentos a partir do que se apresentava de realidade na instrução pública paulista.

Tinha o intuito de mostrar dados e esclarecer a organização proposta por Caetano de Campos na década de 90 do século XIX, tentando demonstrar que, para a realidade do Estado de São Paulo, a Escola Nova não serviria para além das bibliotecas e gabinetes de estudos dos próprios renovadores, que ele frequentemente coloca entre aspas, pois considerava que “Os teoristas do credo novo conquistaram, por fim, a curul cobiçada e apetecida. Conquistaram-na de surpresa, aproveitando habilmente a confusão do momento, num lance malabaresco de ousado salto no escuro” (OLIVEIRA, 1936z, p. 3).

Após as discussões, propunha soluções para os problemas da “catástrofe escolar” que a instrução pública enfrentava por conta, segundo ele, do crime que teria ficado impune: a imaginação poética dos teoristas da Escola Nova.

Pensando na disposição dos artigos tal como Ataliba os produziu e organizou, é relevante frisar que no primeiro artigo para o *Correio Paulistano*, datado de 1936 e intitulado *Um erro de cirurgia na instrução paulista*, ele faz crítica direta aos escolanovistas, chamando-os de vaidosos, falsos deuses, corifeus do magistério. Colocava-se contrário às mudanças e enfatizava o que trataria a partir de então: seu descontentamento frente ao que ele denominava de métodos teratológicos e exóticos e aos autointitulados renovadores que tentavam estabelecer posição frente a um suposto espírito científico (OLIVEIRA, 1936a, p. 3).

No segundo texto, *Clima pedagógico* (OLIVEIRA, 1936b), teceu considerações sobre os preceitos da Escola Nova e no terceiro, em homenagem a Miss Browne³⁵, estabeleceu sua filiação de ideias e princípios pedagógicos: a prosperidade do Estado estaria alicerçada na instrução do povo, sendo a escola e o professor os fatores máximos do progresso social por meio da pedagogia contemporânea, definida a partir das leis pestalozzianas, e conformada pela realidade paulista (OLIVEIRA, 1936c).

Ataliba de Oliveira foi alguém que conjecturou em seu tempo presente, por meio de seu conhecimento e experiência, consequências que depois foram descritas pela própria história da educação³⁶. Deve-se pontuar também que a proximidade com o tema Escola Nova implica em desconstruir panoramas hegemônicos e, porque não, até um espírito saudoso por parte dos pesquisadores.

Justifica-se, portanto, que Ataliba de Oliveira traz a perspectiva da resistência a partir das práticas de dentro da escola, fosse no âmbito do ensino normal ou do ensino primário, considerando a resistência de professores e de chefes da instrução pública não só no embate de ideias, mas sob o prisma daqueles que iriam tornar-se professores ou que já atuavam nas escolas primárias, isto é, aqueles que efetivamente poderiam colocar os novos métodos em prática.

O mestre-escola trazia a perspectiva da resistência imediata dos professores a Escola Nova quando as reformas foram se sucedendo e, portanto, como um ideário que teve dificuldade de penetração efetiva nas práticas. A exemplo disso, Valdamarin e Bueno (2017, p. 100) afirmam que

Es innegable que tal expansión contribuyó a la creación de un repositorio de nuevas prácticas que, aunque en pequeña proporción, se arraigaban en procedimientos metodológicos que permanecieron en la legislación, perdieron la connotación de innovación, por ejemplo, las clases globalizadas, los centros de interés y la enseñanza por unidades o proyectos. Otras prácticas, tales como la pesquisa y la investigación, tuvieron vida cíclica y sucumbieron, probablemente, debido a su incompatibilidad con el proceso de prescripción.

O fato é que Ataliba escrevia para os leitores do jornal e não deixava de endereçar os textos também aos escolanovistas em meio a um ambiente favorável a mudanças políticas, econômicas e sociais e “em consequência, começam a aparecer os primeiros ensaios de busca de novas formulações teóricas, em substituição aos modelos que se consideravam

³⁵ Ex-diretora de Escola Normal em Massachussets nos Estados Unidos, que teria vindo contratada pela Escola Americana e acabou ficando à frente da escola-modelo criada por Prudente de Moraes e colocada em prática por Caetano de Campos (OLIVEIRA, 1936c).

³⁶ A título de considerações finais, retomaremos o assunto.

anacrônicos” (NAGLE, 2001, p. 133), principalmente no Estado de São Paulo, sendo a educação um dos pilares de sustentação para a ambiência das transformações.

Comparando com os três decênios que o antecederam, o terceiro decênio do século XX representa a etapa em que explode, barulhento e rápido, o surdo e lento processo de represamento de energias: continuamente se discutem, se identificam e se analisam os “grandes problemas nacionais”, para os quais se propõe conjuntos muitas vezes contraditórios de soluções. (NAGLE, 2001, p. 135)

Ousa-se afirmar que Ataliba teria se fixado no entusiasmo pela educação, segundo a acepção de Nagle (2001), propondo a expansão dela por meios já conhecidos na tentativa de sanar os problemas mais pontuais, justificando suas soluções com base em sua experiência profissional e conhecimento das vicissitudes da instrução pública paulista – provavelmente, para os baluartes da Escola Nova, Ataliba seria o que eles chamaram de empirismo grosseiro por faltar espírito filosófico e científico (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006). Os escolanovistas, por sua vez, trouxeram o otimismo pedagógico, definição frequentemente adotada na história da educação para o movimento, para a construção do “novo homem brasileiro”.

Não é à toa que ao longo de seus artigos o colaborador do *Correio Paulistano* justifique reiteradamente o que significaria o termo tradicional, tendo em vista o tom pejorativo que os renovadores impuseram à palavra, contrapondo-se ao sem número de citações ao “novo” que o *Manifesto de 1932* alcunhava para a plêiade de intelectuais que o assinavam:

A nova doutrina, que não considera a função educacional uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 479)

Porém o embate de Ataliba de Oliveira com a Escola Nova começa antes deste documento que Warde (2004, p. 228) classifica como “uma manobra ardilosa e bem-sucedida”, tendo em vista que o documento seria

Uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade: dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e velho, [...] tendo como base o diagnóstico de que o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte. (WARDE, 2004, p. 229)

No artigo denominado *Technica de renovação da Escola Nova*, de 17 de setembro de 1938, o mestre-escola descreve, sob o seu ângulo, como esse movimento irrompeu em meio a

uma atmosfera de apreensões políticas que teriam chegado à sede da Diretoria Geral do Ensino.

Dentro do recinto principal da repartição, em presença de professores e funcionarios, desde os mais modestos até os inspectores geraes – homens maduros, maioraes do ensino, graduados e encanecidos nas lides da instrucção – num ambiente de silencio pesado e apreensivo, ouviu-se a voz do, então, pontifice do escolanovismo paulista, a exclamar com emphase: “os senhores pensam que a revolução acabou? Pois estão enganados! Agora é que ella vae começar!

E foi assim, com o estálo chicoteante dessas phrases de ameaça, que – nos idos de outubro de 1930 – a “escola nova”, de um salto brusco effectuado no escuro, galgou triumphante a cathedra do officialismo publico, em São Paulo. (OLIVEIRA, 1938nn, p. 5)

Esse trecho ilustra como os chefes da instrução pública podem ter recebido o movimento e, então, ter iniciado uma resistência, que para Ataliba acontecia passivamente, num surdo protesto ao que se impunha – aquietando-se e entrincheirando-se, resistiram pela inércia.

Ele coloca o fato como um divisor, já que tais indivíduos feriam por meio da desmoralização o que até então existia na instrução pública. Num artigo denominado *Escola de 1931 versus escola de 1933*, afirma que as reformas propostas pela Escola Nova teriam sido efetuadas à revelia dos membros do magistério e se incorporado ao ensino sem que outras instâncias sociais, como as próprias escolas, a imprensa, centros de cultura, tenham tido conhecimento dela (OLIVEIRA, 1938m).

E, aproveitando-se do momento instável, os apologistas da Escola Nova “[...] chegam mesmo, como prova de absoluta confiança, a conceder-lhes o summo privilegio de se nomearem a si próprios para cargos que eles mesmos haviam creado [...]” (OLIVEIRA, 1938rr, p. 5).

Ataliba aponta esse fato e cabe esclarecer que os três educadores mais evidentes do movimento³⁷ – Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – revezaram-se entre muitos cargos e posições após 1930, que embora algumas fossem não oficiais, estavam diretamente ligadas às mudanças pedagógicas propostas pelo movimento de renovação. Foram diretores da instrução pública em diferentes estados e também em São Paulo, inclusive encampando reformas educacionais; participaram da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; ocuparam cadeiras nas universidades recém-criadas por influência deles (Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal); dirigiram o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* e também os Institutos de Educação

³⁷ Saviani (2006) os define como tríade da Escola Nova.

idealizados para a formação de professores; organizaram inquéritos, e publicaram com frequência em jornais e revistas.

Se o estalo chicoteante das reformas surpreendeu Ataliba de Oliveira, não faltaram avisos das pretensões postas em jogo. Desde 1926, coordenando o Inquérito sobre a educação pública, Fernando de Azevedo apontava nas páginas do jornal *O Estado de S. Paulo* os problemas educacionais e o envelhecimento das concepções que norteavam o sistema.

Desde 1927, Lourenço Filho (participante do Inquérito) organizava e publicava a Biblioteca de Educação pela Companhia Melhoramentos de São Paulo destinada a fomentar uma nova cultura pedagógica do professorado (CARVALHO e TOLEDO, 2006). No mesmo ano, a Associação Brasileira de Educação iniciou as Conferências Nacionais com grande número de participantes e repercussão das teses discutidas (CARVALHO, 1998). Dois livros norteadores da constituição da renovação pedagógica no Brasil foram publicados, respectivamente, em 1928 e 1930: *Aspectos americanos da educação*, de Anísio Teixeira e *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho, além de revistas educacionais.

Se as ideias estavam em circulação, as iniciativas administrativas não demoraram a ocorrer. Fernando de Azevedo desencadeou a reforma educacional no Distrito Federal, em 1927 e, em 1930, Lourenço Filho assumiu a Diretoria de Ensino Paulista, ali permanecendo por cerca de um ano e foi sucedido no cargo por Fernando de Azevedo que, organiza, em 1932 o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* e o *Código da Educação* paulista, em 1933, enquanto Lourenço Filho passa a atuar no Ministério da Educação e na direção do Instituto de Educação do Distrito Federal (VALDEMARIN, 2010).

Por meio de estilo contundente, Ataliba de Oliveira concentra, dramaticamente, vários eventos num só para descrever a ascensão do grupo dos reformadores ao aparato burocrático e administrativo da educação paulista e assume, ele próprio, posição de contestação em espaço equivalente àquele ocupado pelo grupo ao qual se opõe.

Para o articulista, eles gozaram da confusão do momento no idos de 1930 com uma vaidade neurótica, propondo invulgares processos de doutrinação e quem tivesse vivenciado as investidas e ofensivas na instrução pública, como o magistério militante, ficaria estupefato, levando em conta que eles os teriam ferido com palavrões e xingamentos grotescos (OLIVEIRA, 1938gg, p. 30).

Não foi tanto a escola-nova, com a sua concepção filosófica colcha-de-retalhos e seus processos de aplicação (que os doutrinadores tentaram adoptar, mas não puderam, por não terem sabido adaptal-os), mas a sua técnica de vulgarização – injusta e incoerente, atabalhoada e insolente [...]. (OLIVEIRA, 1938nn, p. 5)

Neste artigo, o mestre-escola interpretava as intenções políticas dos expoentes da Escola Nova como para distinguirem-se no campo da educação, utilizando-se de tom depreciativo para com o que se adotava até então, desde as reformas de 1890, empreendidas por Caetano de Campos. Para o professor articulista, os escolanovistas fizeram uma campanha de desmoralização do professorado normalista para os atribuir a pecha da incompetência técnica e da incultura geral, utilizando-se de “adjectivos mais coloridos: caducos e passadistas; ignorantes e atrasados, retardatarios e crystalizados; tradicionalistas e mumificados” (OLIVEIRA, 1938qq, p. 6).

Ataliba defendia que a escola, seus métodos e organizações eram “tradicionalis”, não na acepção que lhe queriam imputar, mas entendendo-a como escola de progresso e renovação permanente, tendo-a como “o desenvolvimento logico da obra do passado, com base no terreno firme da tradição” (OLIVEIRA, 1938jj, p. 5), já que seria impossível edificar uma nova escola destruindo a outra.

Ele encampa essa ideia descrevendo o contexto da reforma do início da República, sem poupar elogios a Caetano de Campos – “o grande reformador”, “vulto excepcional da escola paulista” da “Grande Reforma” –, dicotomizando a reforma de seu educador de referência e aquela empreendida pelos pioneiros de 1933, apontando a existência de duas técnicas de renovação escolar então em conflito no sistema da instrução pública. Em sua avaliação, uma delas atenderia os problemas do ensino público e a outra consistiria em desvario de teoristas.

[...] tradicional, mas não tradicionalista, por ter fundas raizes no passado e possuir pulmões capazes de respirar na atmosfera de todos os tempos – essa escola quer provar aos seus detractores, os gratuitos inimigos do seu alto valor, que ella é capaz de continuar a ser o que sempre foi: escola tradicional – paulista, progressiva, de renovação lenta e graduada. (OLIVEIRA, 1939a, p.5)

E se a Escola Nova bradava o título de nova, o leitor do *Correio Paulistano* deveria saber que ela não era tão jovem assim. No artigo intitulado *Marcha de penetração da escola activa*, de 13 de maio de 1939, ele argumentava que suas bases teóricas teriam sido lançadas desde o fim do século XIX: em 1889 com Cecil Reddie na Inglaterra; passando por Demolier na França em 1889; 1896 com Dewey nos Estados Unidos; chegando na Bélgica com Decroly e na Itália com Montessori em 1907; e, finalmente, com Kerchensteiner na Alemanha no ano de 1910.

Ataliba de Oliveira era saudoso da formação que tivera na Escola Normal da Praça e advogava em favor da tradição inventada no fim do século XIX e erguida pelos primeiros

reformadores republicanos. Estes, teriam estudado maneiras de ensinar pelo método intuitivo e, ao invés de adotá-lo, o adaptaram à necessidade local, isto é, agiram sobre as condições existentes que englobavam falta de prédios, de material, de professores e de recursos financeiros para atender à multidão que aguardava sua entrada na escola. As bases da escola tradicional bandeirante teriam sido estruturadas em Froebel, Pestalozzi e Herbart que foram adequados à realidade local por Caetano de Campos, após estudos sobre as necessidades do meio e o grau de possibilidade de aplicação das ideias (OLIVEIRA, 1939u). O excerto de Souza (2006, p. 139) exemplifica esse movimento em torno das primeiras reformas republicanas de instrução pública:

O método intuitivo ou lições de coisas foi o marco de renovação do ensino primário no final do século XIX e início do século XX no Brasil. Em São Paulo, a reforma da Escola Normal em 1890 consolidou definitivamente a presença do ensino intuitivo na instrução pública paulista, orientação que se perpetuou por muitas décadas. Caetano de Campos considerava os processos intuitivos “a base do ensino moderno”. A Escola-Modelo foi a morada, o centro irradiador dos novos processos de ensino [...]. (SOUZA, 2006, p. 139)

Dentre os princípios defendidos pelo mestre-escola estavam: fazer com que a criança raciocinasse por si, sendo o mestre um guia; a prática dos alunos-mestres em escolas-modelo orientada pelo professor da cadeira de psicologia; orientação técnica em serviço do professorado por meio do Serviço de Orientação Pedagógica; autonomia didática com diretrizes e métodos comuns para todas as escolas, mas livre iniciativa do professor em sala de aula, tendo em vista a realidade de cada turma e cada escola, porém com programas estruturados e exemplificativos para orientar o ensino – não somente com indicações gerais, e sim apontando métodos; trabalho educativo como arte desenvolvida no domínio da ação do professor; horários definidos com um professor para cada série primária; peso maior para as matérias que compunham a parte didática do curso de formação profissional do professor e conhecimentos científicos abordando o mínimo necessário; além de defender o mobiliário já existente nas escolas e a estrutura administrativa que compunha a instrução pública até 1933.

Em contrapartida, para ele, a Escola Nova, “tal como a querem e a pintam notáveis pregoeiros das novas doutrinas, aureolados de renome universal” (OLIVEIRA, 1938zz, p. 5) utilizar-se-ia do “mágico elixir” do interesse do aluno, portanto, considerando crianças que vivem e não alunos que estudam; sem programas de ensino, mas adotando projetos; sem salas com carteiras, mas ambientes de geografia, matemática, etc.; autodisciplina por impulsos naturais e deliberação espontânea; e quando não dispensa o professor, o reduz a assinalar caminhos numa educação ativa para uma escola funcional. Concluía então:

Não nos resta, pois, outro recurso senão aceitar, embora a contra-gosto – com Lucio José dos Santos³⁸ – “a inadmissibilidade do ponto de vista radical da escola activa” e concordar, ainda com o sábio mineiro, que “a theoria do interesse como base da aprendizagem e da educação, conforme é entendida pelo ilustre professor (Dewey), não pôde ser aceita”, em nossas atuaes circumstancias de lugar e tempo, sendo inoperante e prejudicial, talvez, prégal-a, com tanta insistencia, como ora se faz, nas Escolas Normaes do Estado. (OLIVEIRA, 1938aaa, p. 4)

Ele não deixava dúvidas quanto às suas insatisfações, dadas as modificações que se imprimiam no bojo da legislação e nas investidas dos escolanovistas para consolidar as mudanças pretendidas no âmbito da formação do professor primário e nos grupos escolares.

Utilizando Hobsbawm (2018) para elucidar o movimento histórico de tensões e justificar Ataliba como um defensor dos métodos e ações que se mantinham desde Caetano de Campos, arrisca-se afirmar que se mesclavam as práticas das tradições inventadas, a partir dos movimentos que deram origem à configuração da instrução pública no início da República³⁹, e os velhos costumes de um mestre-escola que não só defendia seus preceitos, mas que era fervorosamente nostálgico a seu tempo de formação na Escola Normal da Praça.

A escola de outr’ora instrua e educava, bem. A escola contemporanea instrue e educa, soffrivelmente [...] A decadencia é, pois, manifesta e incontestavel, a despeito da intromissão do escolanovismo nos dominios da pedagogia indigena, ou – melhor dito – em virtude dessa mesma intromissão temerária, ousada e apressada. (OLIVEIRA, 1938a, p. 4)

Considera-se que as razões advogadas por Ataliba de Oliveira e pela Escola Nova estariam inseridas em duas categorias das tradições inventadas, das três propostas por Hobsbawm (2018): Ataliba na que legitimaria instituições e relações de autoridade, tendo em vista as afirmações reiteradas sobre a relevância de suas práticas (e das de seus pares), os cargos que ocupou e o lugar privilegiado de que falava para a manutenção de um sistema já estabelecido; e os escolanovistas na inculcação de ideias do sistema de valores que se almejava alcançar.

De um lado defendia-se a tradição já inventada, de outro a bandeira das novas propostas era hasteada para a criação de uma nova tradição como reflexo das mudanças políticas, econômicas e sociais, dadas para além das questões da instrução pública.

³⁸ Em inúmeros artigos, o mestre-escola utilizava-se de citações de Lucio José dos Santos em epígrafes e no corpo dos textos. A saber: “o educador, engenheiro, jurista e historiador mineiro Lúcio José dos Santos (1875-1944). Foi professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte e em 1924 foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, cargo equivalente ao de Secretário Estadual de Educação (OLIVEIRA, 1975). Em 1931, foi designado reitor da UMG (Universidade de Minas Gerais), cargo que ocupou por dois anos.” (SILVA, GAMA, 2015, p. 106)

³⁹ Que obviamente foram iniciadas antes da proclamação e irromperam com a reforma de Caetano de Campos. No livro O legado Educacional do século XX no Brasil (SAVIANI, ALMEIDA, SOUZA E VALDEMARIN, 2006) esses movimentos ficam evidentes – não à toa os autores o classificam como “longo século XX”.

Portanto, as tensões fixadas na década de 1930 com os brados entre “novo” e “velho” seria porque, segundo Hobsbawm (2018, p. 20-21)

Antes de mais nada, pode-se dizer que as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo.
[...] Toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela se torna o próprio símbolo de conflito [...].

O que os escolanovistas chamavam de tradicional era o estribo que lhes garantia projeção e perfilhamento em meio ao que Nagle (2001, p. 9) define como “condições estimuladoras e provocadoras de um processo que se vai desencadeando. Basta que se perceba, entre 1920 e 1929, o envolvimento do país em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social”, culminando na instituição de um governo provisório.

Para o mestre-escola tratava-se de “[...] mãos iconoclastas, empunhando esponja embebida no fêl do despeito, na ansia sádica de lançar no olvido a obra monumental do passado para dar saliência á obra vaidosa do presente [...]. A inveja dos vivos, com a voracidade necrophaga de taú solapador, quer Matar o morto immortal!” (OLIVEIRA, 1936c, p. 3).

Obviamente, isso não acontece de forma linear e nem se espera uma ruptura com marcos temporais definidos, porque essas relações são complexas e dependem de muitos fatores. Não à toa, Ataliba expunha suas insatisfações desde muito antes do início de suas publicações no *Correio Paulistano* e os escolanovistas investiam nas ideias também desde antes da irrupção de 1933 com o *Código de Educação*, precedentemente lançando mão dos inquéritos, publicações de livros, entrada nos meios políticos, sensibilização dos sujeitos da instrução pública e todas as outras estratégias já debatidas em trabalhos clássicos como o de Monarcha (1989, 2009), Carvalho (2003), Saviani (2008), Sposito (2001), Xavier (2004), entre outros não menos relevantes.

Os primeiros reformadores republicanos, liderados por Caetano de Campos, foram hábeis na construção da tradição defendida por Ataliba de Oliveira e fizeram uso de estratégias semelhantes àquelas utilizadas pelos reformadores dos anos de 1930: ocupação de posições no sistema, produção de legislação e de impressos, debates públicos na imprensa geral. Por isso, pode-se considerar que, com os artigos jornalísticos, Ataliba procura equiparar a contenda pelo uso das mesmas armas.

Nesse momento deve-se fazer um parêntesis e questionar, então, qual a diferença entre Ataliba de Ole os católicos no enfrentamento à Escola Nova? O mestre-escola não vicejou

pontos de convergência em seus discursos⁴⁰ e até 1941 ele manteve sua posição combativa, não cedendo às pressões políticas que se sucederam para a entrada das novas ideias.

Infere-se que, apesar de ainda estar circulando pela instrução pública, ele já havia se aposentado e essas disputas de poder político no campo educacional provavelmente não faziam mais sentido e nem seriam necessárias para manter-se em altos cargos. Tanto é que só foi manifestar-se publicamente sobre as mudanças ocorridas até então após 1935, no *Correio Paulistano*, quando a sua “meia-morte” chegou depois de 30 anos servindo à instrução pública paulista.

Os católicos, por sua vez, não se alinharam ao movimento no sentido de ganhar a pecha de escolanovistas, mas incorporaram discursos e prescrições práticas que foram identificadas posteriormente pela historiografia da educação em publicações de revistas de ensino, na veiculação de manuais pedagógicos, e até no diálogo brando para que não perdessem influência política e nem espaço nas decisões sobre a instrução pública paulista, que culminou no que Valdemarin (2006) definiu como um hibridismo nem sempre fácil de deslindar e o que Saviani (2008) caracterizou como equilíbrio, ora tenso e ora harmonioso, entre católicos e renovadores.

Já Miriam Warde (2004, p. 231) deixa em suspenso a direção das forças de influências nesse período, conhecidas as contradições dos dois grupos, pontuando que “quão estranho deviam soar defesas novas tais como o ensino laico nas escolas públicas vindas de pessoas que tinham a vida privada mergulhada no catolicismo”.

Não se observa, por exemplo, a utilização por Ataliba de discursos religiosos ou no sentido de atrelar a instrução pública à moral cristã, ou então de defender o ensino religioso nas escolas, como os outros detratores da Escola Nova fizeram. Ele acreditava na educação enquanto fator de mudança social e progresso, pois não negava os deslocamentos políticos, econômicos e sociais que se configuravam e daí a necessidade apontada por ele de, ao menos, o Estado garantir a escola elementar para as crianças.

Todas as vezes em que cobrava explicações ou se dirigia a uma instituição, o fazia sempre ao representante da nação ou ao do Estado de São Paulo. Os opositores católicos, no entanto, segundo Xavier (2004, p. 31) “insistiam que a religião é que se constituía em fator de

⁴⁰ Ambas as instituições em que Ataliba de Oliveira concluiu o ensino elementar eram salesianas e ele, apadrinhado pelo Partido Republicano Paulista, segundo Zattoni (2016), estava sempre às voltas com a Igreja Católica, mas, apesar disso, não se declarou em nenhum momento parte do movimento católico que questionava a Escola Nova. É por isso que se considera esse sujeito como um intelectual livre no período em que questionou os novos postulados, dadas as proporções de suas redes de relações e também vinculação de ideias, pois não se autodeclarava ligado a nenhum movimento que a historiografia caracterizou.

progresso e viga mestra da civilização”, porque “interpretavam a questão social como uma questão espiritual a ser solucionada com base em uma reforma moral da sociedade”. Ataliba de Oliveira parece ter adotado também o preceito dos primeiros republicanos de separação entre Igreja e Estado e defesa da instrução laica.

Como já salientado, o professor aposentado utilizava-se tanto dos autores da Escola Nova, como Dewey, Claparède e Kilpatrick, quanto de documentos oficiais publicados na vigência de sua colaboração para o *Correio Paulistano*. Dentre eles constavam o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937)* e o *Boletim n. 17*, de 1938, ambos firmados na gestão de Almeida Junior na Diretoria de Ensino⁴¹. Eram usados para justificar suas posições contra o escolanovismo e as contradições que ele apontava, tanto no âmbito teórico como no prático, caracterizando-as como denúncias oficiais não consideradas a contento pelas mais altas esferas do poder público do Estado, acusando-as de propiciar

[...] clima favorável a erros funestos de consequências, algumas vezes, evidentes e outras, imprevisíveis [...]. O que, algum tempo, por força de circunstâncias ocasionais, se permitiu como medida passageira, fixou-se em caráter definitivo, transformando-se em regra geral”. (OLIVEIRA, 1938gg, p. 5)

Observando os deslocamentos de Ataliba, é possível afirmar que Almeida Junior teria sido um trunfo em seus artigos: os anuários, assinados pelo expoente da Escola Nova, continham diversas críticas à organização escolar em vigor, principalmente nas escolas primárias e no ensino normal, indicando desde problemas mais corriqueiros até afirmando a insuficiência em alcançar objetivos, dadas as condições em que se encontrava o ensino público paulista, inclusive abordando a precariedade da formação do professor nas instituições de ensino normal.

Percebe-se que existia um regozijo do mestre-escola em atribuir a um escolanovista, que havia assinado o *Manifesto* de 1932 e coadunava até então com os ditames da nova ordem educacional, quando podia se valer dos dados apresentados para legitimar seus argumentos. Ora, quem ajudara a construir a revolução era quem também estaria indicando as insuficiências dela decorrentes.

Engrandecia-se mais quando as soluções apontadas pelo diretor e pelos delegados de ensino coadunavam com suas opiniões. No trecho abaixo, transcrito do *Anuário* de 1937

⁴¹ Em 1938, pelo Decreto n. 9.255 de 22 de junho, a *Diretoria de Ensino* passou a ser denominada *Departamento de Educação*, imediatamente subordinado à *Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública* que teria um *Diretor Geral do Departamento de Educação*. Após a longa gestão de Almeida Junior (1935-1938), o departamento teve, até 1943, pelo menos sete diretores (ANNUÁRIO 1937, 1937; MELLO, 2007)

para expor a posição de Almeida Jr., é possível constatar a inquietude do Diretor do Ensino no estado de São Paulo, o que fornecia legitimidade aos artigos de Ataliba de Oliveira:

Apontam-se falhas de todas as gravidades; reclamam-se accrescimos, pedem-se retoques e suppressões. Falando sem reбуços, com a franqueza imposta pelo dever do cargo, o nosso depoimento tem, comtudo, um caracter invariavelmente constructivo, pois, inspirado como é pelo optimismo e por vigorosa fé em nossos destinos, dizemos, ao lado de cada defeito, a forma pratica de corrigil-o, segundo nos dictam o estudo e a experiencia. (ANNUÁRIO 1937, 1937, p. III)

Com grande frequência ele invoca esses documentos nos artigos para legitimar sua perspectiva em relação às mudanças e seus entraves: na discrepância dos discursos de origem e o que fora aventado pelos educadores brasileiros; na dificuldade de conciliar a teoria com a prática, esbarrando nas questões técnicas; na organização escolar já instituída que carecia, segundo ele, de ser considerada, dadas as vicissitudes estabelecidas num sistema de instrução pública como o paulista.

Para justificar, segundo suas perspectivas, a desqualificação da legislação promulgada e as ideias que ganhavam terreno fértil, ancorava-se no discurso oficial e nos números referentes ao ensino primário e normal no estado, bem como para demonstrar a apreensão difusa e inadequada das ideias estrangeiras.

Por exemplo, quando discutiu a deficiência do preparo dos normalistas, em artigo de 1938, dizia: “O director do Ensino, resumindo algumas das apreciações, escreve com a habitual finura: “A pratica de ensino precisaria ser mais realista, precisaria deixar de ser a THEORIA DA PRATICA” (OLIVEIRA, 1938h, p.5 – grifos do autor) – exatamente o que ele pregara para o ensino normal.

O professor saudoso afirmava haver um excesso de teoria para garantir a doutrinação pelos princípios da Escola Nova que distanciava a instrução pública paulista de sua realidade objetiva, sendo assim

Si os theoristas da nova doutrina se resolvessem descer de Syrius á Terra; si deliberassem deixar, por algum tempo, o mundo frio dos in-folios para se aproximar do mundo objectivo da realidade; si trocassem o ambiente tranquillo das bibliotechas, onde conversam com os philosophos da educação, pelo ambiente rumoroso das escolas, dentro das quaes se processa o trabalho dynamico da educação da criança; si subissem, ou descessem (como quizerem) do abstracto ao concreto, permutando a paizagem gelada da theoria pela paizagem tropical da realidade, cheia de verdura seivosa, - então, perceberiam com pasmo, quão contraproducente tem sido seu trabalho de doutrinadores e quão negativa a sua tarefa de proselytismo. (OLIVEIRA, 1936gg, p. 30)

Desse proselitismo decorreriam um teorismo vago, hipóteses científicas formuladas pela imaginação poética de filósofos do ensino, tratamento dos alunos como elementos abstratos de operações algébricas em invulgares processos de doutrinação, tudo isso exclamado a partir do comodismo do gabinete dos educadores apologistas para satisfazer sua vaidade neurótica e arrogante.

Isso aconteceria, principalmente, na formação do professor primário no âmbito das Escolas Normais, que passava a ter acúmulo das ciências pedagógicas em detrimento da didática; em consequência formaria teóricos da educação e não educadores para atuar no ensino primário. Afirmava, então, que “Precisamos de Froebel e Pestalozzi. De Oscar Thompson e Miss Browne. Os Rousseau aparecem a seu tempo. Há estações e climas que lhe são propícios” (OLIVEIRA, 1938r, p. 5)⁴².

Ataliba considerava que a Escola Nova não possuía coesão filosófica norteadora e que, utilizando como exemplo a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho, os ensaios teóricos advindos da “revolução” constituiriam, na verdade, “gymnastica de escaphandriso intelectual”, pois se agregavam pontos inconciliáveis, resultando em impossibilidade prática. Para ele, não existiriam meios práticos para traduzi-la em ação por constituir-se em meio a um panorama enxadrezado de realidades teóricas, excludentes entre si, e então “proclamou-se o imperio da desordem a que chamavam – com seriedade comica – de escola activa” (OLIVEIRA, 1938oo, p. 5).

Em artigo denominado *A escolha do assumpto na escola activa*, o articulista utiliza-se de uma citação de Thorndike, que por sua vez estaria citando Dewey, para reiterar o seu ponto de vista sobre a apreensão da teoria pelos escolanovistas: “A absoluta liberdade abandona o alumno á mercê de sugestões ao acaso; e sugestões ao acaso não são de molde a obter algo significativo ou frutífero” (OLIVEIRA, 1939f, p. 5). Isto exemplifica tanto o dito sobre o autor utilizar-se da citação de autores escolanovistas para contradizer seus desafetos brasileiros, quanto para firmar o descontentamento em relação à possível supressão dos programas de ensino, tendo em vista a autonomia didática da forma como estaria recomendada – perspectiva a ser tratada em parágrafos posteriores.

Em outro artigo, intitulado *Características da renovação escolanovista*, de 1 de outubro de 1938, Ataliba considerava três incoerências dos “evangelistas do credo novo”: 1) apesar de apregoarem o conhecimento da psicologia e da biologia, subordinando o trabalho do professor à autoeducação infantil, demonstravam ignorar a psicologia do professorado público

⁴² A questão entre teoria e prática será aprofundada no tópico seguinte, já que ela se relaciona diretamente com a Escola Normal e o Instituto de Educação e aos modelos adotados na formação do professor primário paulista.

e sua situação social e profissional e, por isso, foram odiosos mandões impondo seus princípios educacionais; 2) acusavam a antiga escola de ter programas rígidos e estáticos, de não serem construídos no sentido psicológico, mas eles próprios teriam escrito livros com programa de cada matéria, além de encarregar o professor de organizar o programa, revelando que este não gravitava em torno da criança, como teriam proposto Dewey e Claparède; 3) adoção do ensino rotativo com um professor para cada matéria, mas ao mesmo tempo tentando conciliá-lo com o ensino globalizado.

Em um de seus muitos momentos de escrita indignada o mestre-escola acusa os apologistas de ocultar ângulos de teorias em proveito de sua doutrinação, questionando os leitores: “Afinal: o que vem a ser escola-nova? Ha ou não ha, afinal, escola-nova?” (OLIVEIRA, 1938qq, p. 6).

Ao longo de seus artigos, Ataliba coloca o movimento irrompido em 1930 como algo que não passaria de divagações filosóficas e mantém essa imagem quando afirma, reiteradamente, que seus desafetos não souberam adaptar os métodos por desconhecerem a instrução pública do país e paulista, considerada por ele condição imprescindível para qualquer mudança no ensino. Afirma que

Sem lastro de experiencia adquirida no terreno da pratica, junto á escola publica de crianças, da qual nunca se aproximaram; desconhecendo a situação real da instrucção primaria de São Paulo, o valor dos mestres bandeirantes e do trabalho que vinham realizando; emprestando à expressão “escola tradicional paulista” a errada significação de “escola antiga” – os pioneiros (que não chegaram a ser “technicos” por nunca terem deixado de ser exclusivamente “theoricos”) não puderam realizar nada de útil e proveitoso. (OLIVEIRA, 1938xx, p. 5)

Além disso, os ditames teóricos e utópicos dos apologistas teriam preenchido o tempo dos técnicos do ensino de serviços burocráticos. Os diretores, inspetores e todos aqueles que ocupavam cargos de decisão ou de relação com os professores viam suas funções descaracterizadas. Mas, eram esses sujeitos que poderiam, segundo o mestre-escola, equilibrar o despreparo dos professores normalistas egressos das instituições feridas pela Escola Nova.

Ele argumentava que se propugnava um sistema complexo dessas relações no Código de Educação de 1933, mas os mesmos sujeitos não conseguiram transformar a mentalidade pedagógica em prática. Isso implicaria, na concepção do mestre-escola, dentre outros fatores, na inadmissibilidade em conceber a Escola Nova como uma proposta relevante para a instrução pública paulista.

Essa preocupação de Ataliba de Oliveira – a aplicabilidade das proposições – vai ao encontro do contexto esclarecido por Saviani (2008, p. 166) de que

[...] entendendo-se o conceito de ideias pedagógicas como se referindo às ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa, verifica-se que o sistema de ensino, enquanto ideia pedagógica, implica a sua realização prática, isto é, a sua materialização.

Era nisso que Ataliba insistia desde o início de seus textos: que ao menos o que se propunha tivesse alguma utilidade prática para o ensino primário e normal naquele momento e que se levasse em consideração o que já tinha sido desenvolvido, tendo em vista as condições e problemas concretos da instrução pública paulista. Segundo ele, teria sido esse rompante revolucionário associado ao desconhecimento da situação do ensino em São Paulo, à desconsideração da criança enquanto ser real, e não ideal, e ao teorismo os amplificadores e causadores dos problemas do ensino a partir de então.

Tal questão seria resolvida se, a exemplo de Caetano de Campos, os escolanovistas não tivessem esbarrado na fase técnica de aplicação da teoria “por manifesta incapacidade de adaptá-las à realidade ambiente” (OLIVEIRA, 1938rr, p. 5). Primeiro, porque o mestre-escola considerava que a Escola Nova não possuía elementos suficientes para transpor a teoria para a prática, porque considerava o ideário uma quimera desvairada; segundo, porque atestava os apologistas como incompetentes técnicos, acusando-os de deterem-se em questões consideradas maiores – legislação e disseminação de ideias, que não passavam de doutrinação; terceiro, porque não conheciam o aparelho de instrução pública para propor a “revolução”.

Dessas deficiências decorreriam a queda do nível de ensino desde a formação do professor até à criança atendida pelo grupo escolar, porque a Escola Nova teria legado ao ensino normal e primário os seguintes fenômenos: falta de unidade de comando; liberdade de experimentação; deficiência de orientação pedagógica e fiscalização do trabalho docente (assistência técnica); curso normal de dois anos; falta de prédios escolares; redução do horário escolar diário⁴³.

A decadência é, pois, manifesta e incontestável, a despeito da intromissão do escolanovismo nos domínios da pedagogia indígena, ou – melhor dito – em virtude dessa mesma intromissão, temerária, ousada e apressada.

Temerária – na adoção de preceitos controvertidos. Ousada – no desprezo do passado da escola paulista, como se possível fôra alijá-lo como carga inútil e incommoda. E apressada – na pregação tumultuária e anarchica de doutrinas que estabeleceram, nos arraiaes do professorado público, (exercito numeroso de doze mil soldados) a desconfiança na obra que vinha

⁴³ O articulista dedica seis artigos para discussão sobre a queda do nível do ensino nas escolas primárias. Ele os intitula *Causas da decadência do ensino primario* e os enumera. Uma delas, a mais relevante, segundo ele, seria decorrente do ensino normal, mas isso será tratado no próximo item desta seção.

realizando, sem o tornar capaz de realizar obra melhor e mais productiva, com directrizes regulares, solidas e seguras. (OLIVEIRA, 1938a, p. 4)

Para a falta de unidade de comando⁴⁴, Ataliba dedicou dois artigos em 1936, *Unidade de commando* e *O commando unico na instrucção publica*, e também discutiu o assunto na seção *Direcção e inspecção escolar*⁴⁵. Atribuía a confusão teórico-prática às diferentes vozes que pairavam sobre a instrução pública, sem que houvesse uma perspectiva que consubstanciasse as orientações teóricas e práticas por meio dos preceitos técnicos dos diretores e inspetores escolares, sujeitos que, a partir de sua experiência prática, conseguiriam intervir junto aos professores do ensino primário.

As dificuldades decorrentes das propostas da Escola Nova, de acordo com o mestre-escola, tinham como ponto de partida a seleção falha desses profissionais, que era atrelada à indicação do poder público, regulamentada pelo decreto n. 6.947/1935. O articulista denomina tal procedimento de “regime do nepotismo oficializado” (OLIVEIRA, 1936u, p. 3) e acusa que, por meio dele, foram reduzidas também as funções de orientação e fiscalização.

[...] “absorvidos pelo volume crescente de trabalhos burocráticos, ou extenuados pelo esforço material de visitar casas de educação, as autoridades escolares se têm visto na contingencia de abandonar, quasi por inteiro, o lado pedagogico do ensino”, em tal periodo, diziamos, seria ocioso averiguar o critério adoptado na selecção de directores e inspectores escolares. Em tempos taes, quando a funcção da autoridade se resume ao apanhado de dados estatisticos e alguma coisa mais, não importa seja este ou aquelle o criterio de escolha dos titulares. (OLIVEIRA, 1936u, p.3)

A uniformização da direção na instrução pública daria, portanto, o norteamento do crescimento cívico, moral, mental e vocacional de estudantes e professores no regime liberal-democrático que estaria regendo a sociedade a partir da Proclamação da República. Caberia ao Estado verificar esse comando por meio da Diretoria de Ensino, definida como a órfã da instrução pública por Ataliba, pois teria perdido seu objetivo maior: orientar tecnicamente o professorado, passando a cumprir o acúmulo de trabalho burocrático em detrimento do trabalho pedagógico “dentro dos seiscentos grupos escolares e das tres mil escolas publicas, e junto dos doze mil professores que, em todos os rincões do Estado, se entregam ao labor de educar a infancia paulista!” (OLIVEIRA, 1936m, p. 3).

Associado a este problema, e amplificando-o, estaria a autonomia didática proposta pelos renovadores: “autonomia, sem mais nada, “tout court”. Autonomia – elastica, ilimitada,

⁴⁴ Na discussão desse problema Ataliba apontava que estariam: a liberdade de experimentação e deficiências na orientação/fiscalização.

⁴⁵ Esta seção foi publicada somente em agosto de 1936 com 12 artigos publicados. Nela, o autor discutiu desde a autonomia didática, que será discutida em momento oportuno, as atribuições, funções e objetivos do diretor de escola e do inspetor escolar até a necessidade da unidade de comando.

condicionada à vontade do mestre-escola!” (OLIVEIRA, 1936z, p. 3). Contraindo-se, Ataliba afirmava que ela deveria ser “mobilidade de actuação, de acomodações inteligentes e de oportunas iniciativas – uma movimentação de conducta, emfim, tão vária e malleavel no seu dynamismo, que só mesmo a autonomia é capaz de conceder” (OLIVEIRA, 1936h, p. 11), restringindo-a a professores mais experientes; para os inexperientes, o bom andamento do ensino estaria atrelado aos programas de ensino, que o professor acusa os escolanovistas de abandonar.

A deficiência do número de prédios escolares e a falta de estrutura deles para o ensino primário também teriam contribuído para a queda do nível de ensino. O articulista dedica três artigos⁴⁶ ao assunto: *Predios escolares*, *Ainda os prédios escolares* e *Outra vez os prédios escolares*. Atribui a essa deficiência a queda da qualidade do ensino primário e o crescente número de reprovações.

Para Ataliba, os prédios seriam a condição mínima necessária para colocar todos os outros problemas da escola primária em solução, isso porque, seria “bastante notar que a carencia e a impropriedade dos prédios motivaram o desdobramento e tresdobramento do periodo escolar” (OLIVEIRA, 1936e, p. 9). Tal consequência trouxera

a) Deficiencia do periodo letivo diário nos grupos escolares. b) Numero excessivo de alunos nas classes, embora a lotação das salas comporte esse numero. c) Superlotação de salas, ainda que o numero de alumnos não seja excessivo para a regencia de um professor d) Salas destituidas de requisitos hygienico-pedagogicos e) Deficiencia nas condições psychologicas dos alunos. f) programmas extensos. g) Inexistencia de bibliothecas escolares infantis. (OLIVEIRA, 1936e, p. 9)

Novamente, os reformadores teriam esbarrado em aspectos técnicos e em seu “verbalismo opulento, o escolanovismo requereu fallencia ao penetrar no terreno da pratica” (OLIVEIRA, 1938a, p. 4). Com ironia, o mestre-escola descreveu cinco “proveitos” da Escola Nova: subalternizaram, na escola normal, a cadeira de prática de ensino em favor das matérias especulativas, formando teóricos e não técnicos; transformaram as escolas profissionais em cursos acadêmicos; instituíram escolas de formação de diretores e inspetores escolares em vez de valorizar a experiência adquirida como professores da instrução pública; proclamaram autonomia didática disforme; retomaram o ensino rotativo.

Depois de oito annos de dominação inoperante; oito annos de labor improficuo, em que, quasi tudo foi confusão e trapalhada; oito annos durante os quaes ao trabalho destructivo não se succedeu, como era de esperar, a proclamada escola nova – elles, os reformadores de 1930, teriam de ouvir-as

⁴⁶ É válido lembrar que os diferentes assuntos tratados por ele permeiam todo o escopo de publicações, do início ao fim, mas alguns temas surgem tratados em artigos específicos.

cabisbaixos, acabrunhados ao peso de enorme carga de remorsos. (OLIVEIRA, 1938rr, p. 5)

O esforço que os escolanovistas dispenderam para “mudar a mentalidade do professorado” (coleções e revistas pedagógicas, traduções, entre outros tipos de impressos) era denominado por Ataliba de verborragia e, entre seus efeitos estaria a conformação dos professores em dois grupos distintos: os teóricos de educação e os práticos de educação⁴⁷. Tal dicotomia desviaria o docente do objetivo real de sua profissão: o trabalho prático com as crianças do ensino primário.

Essa dicotomia não atenderia ao ensino primário, que teria professores mal preparados pelo curso normal, e nem às escolas normais, pois o futuro mestre necessitaria de grande imersão prática para exercer sua função.

Os práticos, segundo Ataliba, foram atacados pelos escolanovistas como desconhecedores da teoria, mas, eles próprios não teriam saído de suas bibliotecas para conhecer o ambiente em que almejavam transformar a teoria em prática. Tal situação seria inadmissível, como aponta abaixo:

Sem lastro de experiencia adquirida no terreno da pratica, junto á escola publica de crianças, da qual nunca se aproximaram; desconhecendo a situação real da instrução primaria de São Paulo, o valor dos mestres bandeirantes e do trabalho que vinham realizando; emprestando á expressão “escola tradicional paulista” a errada significação de “escola antiga” – os pioneiros (que não chegaram a ser “technicos” por nunca terem deixado de ser exclusivamente “theoricos”) não puderam realizar nada de util e proveitoso. (OLIVEIRA, 1938xx, p. 5)

Para Ataliba, os escolanovistas não ofereciam à instrução paulista a contraprova de sua doutrina, isto é, a garantia de que ela funcionaria na prática, porque não teriam capacidade técnica para resolver este problema. Só os técnicos, conhecedores desde os ideais, passando pelas dificuldades interiores e exteriores do ambiente escolar, até às possibilidades econômicas do Estado e a capacidade técnica e cultural de seus professores poderiam empreender reformas. “Os nossos theoricos – como os da patria de Lenine⁴⁸ – falharam.

⁴⁷ Este assunto será tratado com mais profundidade no tópico seguinte 3.4. *O ensino normal e os professores primários por Ataliba de Oliveira*, já que se relaciona mais com a formação do professor primário do que com o professor atuante nos grupos escolares. Porém, não poderia deixar de ser considerado neste momento, pois também é por essa contenda que Ataliba sustenta seus argumentos.

⁴⁸ Ataliba afirmava que a Rússia teria adotado a Escola Nova e logo depois teria desistido dela por não se aplicar à realidade. Dedicou um artigo exclusivo, intitulado *Em São Paulo como na Rússia*, publicado em 12 de novembro de 1938 no *Correio Paulistano*.

Venham agora a campos técnicos do Serviço de Orientação Pedagógica, dirigidos pelo entusiasmo sensato e culto do professor Antonio d'Ávila⁴⁹ (OLIVEIRA, 1938xx, p. 5).

A análise que Vera Valdemarin (2010) fez do manual didático *Práticas Escolares*, de autoria de Antonio d'Ávila pode ajudar a compreender os requisitos exigidos por Ataliba de Oliveira na tarefa da reforma educacional. O autor “sensato e culto” afirma em dois volumes de seu manual que não existia consenso sobre a adoção das novas concepções pedagógicas. Por isso, os procedimentos didáticos e metodológicos a elas vinculados são tratados a partir de exemplos de algumas iniciativas já desenvolvidas, sobre as quais são apontadas vantagens e desvantagens.

Outro caminho seria remeter o tema das inovações para as reuniões pedagógicas escolares a fim de que, pouco a pouco fosse estabelecido um vocabulário conceitual comum, o conhecimento das práticas vivenciadas em escolas públicas paulistas, para depois consagrá-las pelo uso e, finalmente, seu uso desde que adequado aos programas escolares (VALDEMARIN, 2010).

Na versão de Ataliba de Oliveira, ainda que os novos preceitos tivessem conseguido adentrar na prática, eles preconizavam uma escola de luxo que não tinha sido adotada em outros países, a não ser a título de experiência pedagógica, afirmava o colunista, e “enquanto consistiu no delicioso labor de lêr obras de literatura pedagógica e de interpretá-las perante auditórios curiosos e submissos – a obra inicial do reformismo foi fácil e cômoda” (OLIVEIRA, 1939k, p. 5).

Ataliba declarava que o ensino para os escolares do primário, a ser organizado em centros de interesse ou pelos projetos – ele definia como a globalização do ensino – secundarizariam o papel do professor, pois levariam em conta a autoeducação do aluno, mas, em contrapartida, o professor teria que ter um conhecimento mais do que enciclopédico, tendo em vista que os temas surgidos, em torno do programa construído no sentido psicológico do interesse da criança, seriam imprevisíveis e portanto, demandariam tamanha erudição e instrução.

As matérias escolares, por sua vez, não estariam separadas, mas num bloco homogêneo, e o horário escolar suprimido, dado que o ensino se desenvolveria a partir da necessidade orgânica do aluno, isto é, da elaboração dos fenômenos psicológicos – o horário escolar teria passado de 5.000 para 2.400 horas. Todas essas características, somadas à

⁴⁹ Atuou como diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação de São Paulo, de 1938 a 1939. Ver, a respeito, os estudos de Trevisan, 2015 e Valdemarin, 2010.

necessidade de poucos alunos em classe que tal organização impunha e o limite orçamentário do Estado, seriam prescrições inviáveis para a instrução pública paulista⁵⁰.

[...] temos de reconhecer, até agora, que a copiosa somma de argumentos e conceitos expendidos resultou desfavorável á causa dos néo-reformadores. A escola activa genuina não pôde, entre nós, ser reduzida a pratica. Não o pôde, em face da nossa situação economica, estadual e nacional. Não o pôde, ainda não só pelo numero reduzido de alumnos que lhe é licito matricular (15 a 20 cada classe), como pelo modo de ensino – o individual – que ella é forçada a adoptar. Finalmente: a educação funcional não pôde realizar-se, na escola popular paulista ou brasileira, por não termos professores especialmente preparados para regel-a. (OLIVEIRA, 1939b, p. 5)

Para o mestre-escola (1939b, p. 5), os apologistas queriam criar escolas forasteiras, porque a que propunham seria obra de platonismo pedagógico e crime de lesa-pátria, já que “adoptar, sem maior exame, as coisas e as idéas com rotulos estrangeiros – não nos podem levar até o ponto de ferir os interesses sagrados das crianças que frequentam as escolas publicas ou que desejam frequental-as”.

Além disso, existiria a questão das matrículas frente ao desenvolvimento demográfico do Estado e também as crianças excedentes em idade escolar. Por falta de vagas elas estariam fora das escolas primárias, ainda que tivesse havido o tresdobramento dos turnos, sendo que para atender toda essa demanda seria necessária a criação de 800 escolas por ano e São Paulo não passava das 300.

Tomando como certo o fracasso da Escola Nova, Ataliba afirmava que “mais do que ninguem, os pioneiros do escolanovismo indígena esbarraram com insuperaveis obstáculos, ao tentar reduzir á pratica as doutrinas de renovação” (OLIVEIRA, 1939k, p. 5), porque não conheciam nem o meio e nem o manejo escolar. Ademais, as ideias apregoadas por eles não teriam encontrado ambiente propício em solo brasileiro e nem atmosfera para sua aclimatação.

Nos dias gloriosos da “escola tradicional”, quando os conductores da instrucção foram Caetano de Campos e seus coevos; ou mais tarde, quando os vanguardeiros eram os discipulos dos discipulos do grande Mestre – nesse tempo, creou-se a chamada “escola paulista”, com normas de organização sua, de colorido indígena, e methodos e processos de technica escolar, vindos de fóra, é verdade, mas accomodados ao nosso clima, affeiçoados á morna temperatura do sol tropical, amoldados á realidade ambiente e aos usos e costumes do nosso meio caboclo. (OLIVEIRA, 1938ii, p. 5)

⁵⁰ Ele discute as condições de funcionamento da escola ativa em uma série de artigos entre fim de 1938 e início de 1939: *A globalização do ensino (1938bbb)*, *Pratica da escola activa(1938ccc)*, *Condições de pratica da escola activa (1938ddd)*, *Outra condição de pratica da escola activa (1938eee)*, *O encyclopedismo do professor da escola activa (1939a)*, *A escola activa em face do horário escolar (1939b)*, *A escola activa em face da matricula escolar (1939e)* e *A escolha do assumpto na escola activa (1939f)*.

Vale fazer um parêntesis sobre essas afirmações do articulista: em outros momentos ele afirmara que, talvez, a Escola Nova pudesse ser aplicada na prática, caso seus expoentes tivessem tido competência técnica para tanto, assim como havia feito Caetano de Campos no início do regime republicano – a gênese da verdadeira renovação. Porém, passa a afirmar que, ainda que o quisessem fazer, não seria possível por tratar-se de “flôr de neve, enlangueceu ao calor do sol tropical” (OLIVEIRA, 1939n, p. 5), pois a escola de luxo nunca se adaptaria às modestas condições do Estado de São Paulo.

Daí dataria o início da derrocada da “revolução” – impossível de se aplicar na instrução pública paulista – e também a busca por estratégias, pelos reformadores, para manter sua influência e seus cargos. Para Ataliba, era necessário descortinar “a insegurança de atitudes dos pioneiros e pôr em evidencia o seu caminhar (tacteante como o andar incerto de cegos), em meio á viçosa floresta de doutrinas e systemas de organização escolar, e processos e methods de aprendizagem, por elles proprios apregoados”, indicando tanto as contradições teóricas na adoção de métodos diferentes e até conflitantes em princípios e práticas, quanto a retomada de muitos aspectos da escola que eles pejorativamente chamavam de tradicional, como, por exemplo, os programas de ensino.

Os apologistas não assumiriam seus impropérios e, Ataliba, logo aponta os possíveis motivos:

Como se descartar della? Como proceder em tão afflictiva emergencia? Recuar, reconhecendo terem tomado trilha desconhecida, já não seria possível. Confessar, de publico, o insucesso da empreitada não era, tambem, de boa politica. Nem isto estaria de accordo com a justa aspiração delles permanecerem na liderança da situação, usufruindo os pingues proventos della dimanados. (OLIVEIRA, 1939k, p. 5)

Para o colunista do *Correio Paulistano*, os renovadores teriam percebido seus erros, mas já era tarde e por isso propunham qualquer solução visando manter os postos que haviam conquistado. Era assim que avaliava as propostas de ensino por projetos, o globalizado, o modelo rotativo e até o Plano Dalton adotado no Rio de Janeiro.

O articulista identificava nos apologistas motivação política, para além das intenções com a instrução pública e suas questões como o analfabetismo, os erários escassos, a falta de prédios escolares, a cultura geral dos professores primários, as matrículas em face da demanda, entre outros assuntos relevantes. Para Ataliba, “Elles continuam a ostentar, nos hombros as dragonas do commando e os bons govêrnos pagantes mantem-lhes as glorias e proventos do officialato...” (OLIVEIRA, 1939s, p. 5). Sem esconder seu atrevimento, Ataliba

chama o poder público para se posicionar: “recusem-nas os governos, fugindo á lábia, fluente e erudita e, acima de tudo, seductora, dos futuristas do ensino” (OLIVEIRA, 1939x, p. 5).

Xavier (2004), em sua análise, identificou o mesmo argumento no discurso dos grupos católicos que se contrapunham aos reformadores escolanovistas: apesar de justificarem suas propostas em função de um conhecimento técnico-científico, pretendiam exercer tirania e transformar a escola num instrumento de poder político.

Decresce o rendimento do trabalho docente. Avultam as reprovações na escola primaria. Inferioriza-se a qualidade do ensino ministrado. Cae o nivel da instrucção popular. Gastam-se, em pura perda, milhares de contos de réis, extrahidos do thesouro publico. [...] O povo soffre, prejudicado no progresso educacional das novas gerações. Todo o Estado sente-se lesado, com a mingua e o empobrecimento do seu patrimonio de cultura, herança de um passado mais feliz. (OLIVEIRA, 1936n, p. 3)

Em seus artigos, Ataliba de Oliveira não se furtava de afirmar que a Escola Nova não conseguiria conceber a missão constitucional de alfabetizar o povo brasileiro e que a escola tradicional seria a única capaz de fazê-lo. Ante a avidez dos renovadores para introduzir coisas novas, o mestre-escola se enaltecia por julgar que adotava o mote “andar devagar para chegar depressa”, num amálgama pertinente realizado por técnicos competentes – os professores militantes – que estabeleceriam conexões entre o novo e o já conhecido.

Faz uso, em vários artigos, da estratégia de afirmar não ser refratário a mudanças. Aceitaria novas propostas, desde que elas estivessem alinhadas ao que já estava consolidado na instrução pública, pois “[...] em todo o Brasil, nos sertões ou nos arrabaldes das cidades, milhões de crianças, orphams da instrucção, debalde pedem e imploram uma escola de abc, escolinha modesta, tão simples como a de Ancheita, aberta aos guayanases na éra christã, de 1554” (OLIVEIRA, 1939hh, p. 5).

Para Nunes (2004, p. 40 – grifos da autora)

[...] há uma grande diferença entre *ganhar a cena* e *entrar em cena*. Ganhar a cena pressupõe ter o privilégio de um lugar simbólico já conquistado. Entrar em cena pressupõe um processo de conquista, já que esse lugar não pode ser definido de antemão, uma vez que a relação pedagógica, não é totalmente controlada.

Portanto, infere-se que esta foi a estratégia adotada por Ataliba Antonio de Oliveira em seus artigos: espalhar aos ventos, por meio do *Correio Paulistano*, que os reformadores se posicionaram como baluartes com seus ideais – ganharam a cena –, mas não foram capazes de adentrar no terreno das práticas pedagógicas – não entraram em cena. Para ele, a Escola Nova não se impôs nos territórios que percorreu, “redundou, assim, em fracasso, onde quer que ela

fosse ensaiada. E iniciou-se, então, para o escolanovismo, a dolorosa phase de repulsa que vem amargando os seus dias” (OLIVEIRA, 1939cc, p. 4)⁵¹.

No tópico seguinte, as análises se deterão sobre a formação de professores no ensino normal: em como Ataliba de Oliveira concebia essa formação e em como ele criticava a inserção do ideário escolanovistas na organização da formação do magistério primário, desde a legislação até a organização da prática de ensino.

3.4. O ensino normal e os professores primários por Ataliba de Oliveira

[...] a reforma de 33 comprometeu, de modo insanável, a cultura propedêutica do mestre-escola e, conseqüentemente, a sua preparação profissional. Reduzindo-o ao curto periodo de um biennio – inferiorizou, notavelmente, o seu clima de profissão. Accumulando-o de materias de natureza especulativa – theorizou, em excesso, a aprendizagem pedagogica, prejudicando a cadeira mais importante do curso (a de pratica de ensino e organização escolar) e desviando, assim, a escola normal do seu justo objectivo, que é a formação de praticos de educação. (OLIVEIRA, 1938yy, p. 5)

Concomitantemente ao movimento feito por Ataliba de traçar as diretrizes sobre seu entendimento da Escola Nova e depois discutir a sua possibilidade de incorporação na instrução pública paulista, ele definiu também o ensino normal e as prerrogativas do que considerava como mínimo necessário para a formação do professor primário. Mas antes de esclarecer esses pontos, é preciso pontuar que a mudança da Escola Normal da Praça para Instituto de Educação foi o ponto de maior discórdia e ressentimento para o articulista.

Não à toa, ele inicia suas discussões em 1936 no *Correio Paulistano* tratando desse tema – retoma em tom crítico nas seções pedagógicas e com saudosismo em *Dias idos e vividos*, “impetrando a colaboração dos colegas para uma obra coletiva, de valor incalculavel: a reconstrução historica do labor pedagogico da escola paulista, no regime republicano” (OLIVEIRA, 1938ll, p. 5), isto é, o que estava posto antes de 1933 com a promulgação do *Código de Educação de 1933*.

O melindre provinha de três causas principais: uma por terem transformado a organização do ensino normal, que tinha como vitrine a Escola Normal da Praça; outra porque os apologistas retiraram o nome de Caetano de Campos da instituição que servia de modelo para as demais e a nomearam de Instituto de Educação – “o nome do grande Morto fazia mal

⁵¹ O autor cita diversos países em que a Escola Nova não teria passado de experiência pedagógica, afirmando que nenhum deles tinha adotado o ideário em seus sistemas de educação pública, nem mesmo os Estados Unidos que ele denominava de “habitat natural” dela.

á vaidade dos vivos” (OLIVEIRA, 1938v, p. 5)⁵²; e terceiro porque a instituição teria saído do controle da Diretoria de Ensino e passado para a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, tendo sido elevada a nível superior. Ironizando os reformadores e expondo suas razões, o articulista dizia:

– Esta é a grande reforma do ensino normal, teriam dito elles ao respeitavel publico de São Paulo. Offertamol-a aos paulistas, como rico presente de deuses e fruto do trabalho fecundo de gênios amadurecidos. Notae bem. Não é reforma commum, egual ás outras ou parecida com as muitas que já se effectuaram em nossas terras. [...]

– E como é obra de genios, labor indefectivel de super-homens, não a entendem nem jamais a entenderão os espiritos tacanhos que só conseguem alçar vôos curtos e rudimentares de gallinaceos. (OLIVEIRA, 1938m, p. 5)

O ensino normal, com a promulgação do Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933, mudou sua feição frente à instrução pública paulista. Até então, segundo Tanuri (2000, p. 68), “a atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados [...]”.

Ataliba defendia o legado de seus professores e, para ele, a importância da reforma de Caetano de Campos, de 1890, residia na consolidação de uma escola normal que saía do âmbito de um quase imprevisto durante o Império, para servir de modelo aos demais estados com conjuntura teórica e prática embasadas, principalmente, nas ideias de Pestalozzi e do ensino intuitivo. Era como se saíssem do amadorismo para galgar lugar de importância na instrução pública, considerando a expansão do ensino primário e a premente necessidade de formar professores para o contingente dessas escolas, mas com embasamento das “filosofias científicas, consubstanciada sobretudo no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos” (TANURI, 2000, p. 69).

A Escola Normal da Praça, ademais, seria a maior representação dessa concepção que pairava pelos anos iniciais da República. Era essa representação que o articulista defendia: talvez a primeira tradição oficial inventada sobre a formação do professor primário – até então só se observava ensaios esparsos para sistematizar essa modalidade de ensino (TANURI,

⁵² Vale observar o movimento legal, alinhado ao movimento de ideias da Escola Nova, em torno da denominação: em 1933 com o Código de Educação, publicado em abril, o nome era somente Instituto de Educação; por meio do Decreto n. 6.019 de 10 de agosto de 1933, passou a chamar-se Instituto de Educação Caetano de Campos, mas logo em 25 de janeiro de 1934, pelo decreto que instituiu a criação da Universidade de São Paulo, dispôs-se o seguinte: “Artigo 5.º - O Instituto de Educação, antigo instituto "Caetano de Campos"” (SÃO PAULO, 1934, p. 1), portanto, abandonando a denominação novamente, que só seria resgatada em 1938 quando o Instituto de Educação voltava para a jurisdição da Diretoria de Ensino aos mesmos moldes que as outras Escolas Normais pelo Decreto n. 9.268-A, de 25 de Junho.

2000), e, portanto, o novo momento político de alterações do Império para a República indicava que “grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais” (HOBSBAWN, 2018, p. 334). A importância dada a essa instituição, tanto pelos seus contemporâneos quanto pela historiografia, exemplificam a afirmação de Hobsbawn (2018).

Essa essência do que deveria ser a Escola Normal com o ideário das reformas do fim do século XIX, e o exercício da profissão como uma arte – tendo o magistério como “difícil e delicado no seu desenvolvimento, glorioso pelo ideal que o insufla e inestimável pelos frutos ótimos que produz” (OLIVIERA, 1936s, p. 3) –, sem dúvidas, arraigou-se no imaginário de Ataliba e de parcela relevante de educadores.

Através dela firmava duas posições: a sua própria, reiterando a qualidade que sua formação pedagógica e prática teria tido sob os auspícios de seus grandes mestres e, portanto, tentando imprimir mais importância ao seu lugar de fala; e a segunda, em salvaguardar seus ideais para a formação do professor primário e sua prática posterior nos grupos escolares, tendo em vista as investidas da Escola Nova.

Com quatro anos de duração, o curso das escolas normais previa para os últimos dois anos a cadeira de pedagogia e exercícios de ensino, segundo a Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893, tendo como prerrogativa a prática nas escolas modelo:

Artigo 21. - Para facilitar os exercícios práticos do ensino, o Governo poderá criar novas escolas-modelo preliminares e complementares, aproveitando para isso das escolas públicas da capital que forem mais convenientes para esse fim ou criando outras se o pessoal das existentes não puder ser aproveitado. (SÃO PAULO, 1893, p. 7629)

O choque do articulista com as propostas escolanovistas levou-o a refletir no *Correio Paulistano* sobre a formação do professor primário, considerando ser o ensino normal peça chave para dar qualidade ao atendimento das crianças e conseqüentemente prepara-las, com o mínimo necessário – ao menos ler, escrever e contar – para os imperativos da sociedade que se expandia. É por isso que considerar-se-á tanto a formação inicial desse professor quanto as considerações de Ataliba quando os egressos das escolas normais passavam a atuar no ensino primário.

Esta não era uma visão totalmente discrepante da Escola Nova, pois no próprio *Manifesto* de 1932 eles ecoam a formação do professor como ponto central do desenvolvimento da instrução pública, já que ela garantiria bases sólidas para erguer o projeto de educação nacional e, sendo assim, “dessa elite deve fazer parte evidentemente o

professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber” (MANIFESTO, 2011, p. 488).

Evidentemente, os caminhos que propunham para a realização desse esforço eram diferentes. Enquanto Ataliba de Oliveira recomendava a manutenção das Escolas Normais já existentes, sendo elas equiparadas umas às outras com o mesmo nível de ensino, mesmo currículo e programas comuns, tendo como órgão regulador a Diretoria de Ensino, os reformadores diferenciavam o então criado Instituto de Educação, elevado a nível superior e subordinado à Universidade de São Paulo, das Escolas Normais Secundárias, o que, para o articulista “um erro de cirurgia na instrução paulista” (OLIVEIRA, 1936a, p. 3)

Assim como está, além de ser uma excrescência no corpo da Universidade, o Instituto de Educação ainda ostenta o inconveniente de criar uma nova casta de professores primários, vaidosamente ditos de “nível universitário”, sem que na vida profissional lhe caibam funções especiais, sinão as mesmas pertencentes aos professores oriundos das outras escolas normaes, publicas ou particulares, funções que aqueles professores não exercem com maior brilho nem melhor competencia do que os ultimos. (OLIVEIRA, 1936a, p. 3)

O mestre-escola defendia que a Escola Normal da Praça já fazia o papel de instituição modelar para as demais e a organização proposta pelo *Código de Educação* de 1933, além de modificar o currículo, supervalorizando as ciências da educação em detrimento da prática pedagógica, ainda causava desconforto frente à dicotomia que criava para a formação do professor primário. A reforma estabelecia que:

- g) a educação pedagógica, de grau secundário, ministrada nos dois anos do Curso de Formação Profissional do Professor, das escolas normais;
- h) a educação pedagógica, de grau superior, ministrada na Escola de Professores do Instituto de Educação, nos seguintes cursos:
 - 1 – Curso de Formação de Professores Primários, de dois anos de duração;
 - [...] (SÃO PAULO, 1933, p. 4-5)

Para Ataliba, a formação do professor, desde aqueles para atuar no ensino primário até para os mais altos cargos da instrução pública, aconteceria com a experiência e manejo real dos problemas da educação, adquirindo, segundo ele, a “mística do magistério profissional” na prática. A Escola Normal, portanto, teria o espírito de formar os expoentes do magistério paulista que não teriam sido superados em competência, mas teriam se submetido, como todos os outros professores, aos mesmos vencimentos, orientações e ao mesmo órgão, a Diretoria de Ensino (OLIVEIRA, 1936a, 1936b).

Para os escolanovistas, a formação da elite intelectual condutora da educação, só seria possível com uma instituição aos moldes que propunham para o Instituto de Educação,

iniciando pelo Curso de Formação do Professor Primário, passando pelos de aperfeiçoamento, até o Curso de Formação de Diretores e Inspectores Escolares (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2011; SÃO PAULO, 1933).

Em pesquisa anterior, Bueno (2015, p. 40), afirmou que além da diferença no nível de ensino, havia distinção também no cuidado com as prescrições para ambas as instituições que o código instituíra. Ataliba de Oliveira indignava-se, chamando a diferenciação proposta de injustificável privilégio e o Instituto de Educação de instituição desagregada da realidade, pois inaugurou uma casta à parte dotada de garantias, apesar de, no fim, todos os professores se acotovelariam no mesmo mercado de trabalho, submetendo-se também à Diretoria de Ensino. A exemplo disso, estaria também o Curso de Formação de Diretores e Inspectores Escolares que “autoriza o seu detentor a exercer determinada profissão, mas não é jamais o fiador absoluto de sua idoneidade na prática dessa profissão” (OLIVEIRA, 1936v, p. 3).

Ataliba sugere aos seus leitores que a organização proposta para o Instituto de Educação, como escola-modelo com anexos para o apoio prático do curso normal e para a formação de cultura geral sólida dos alunos – tendo também escolas de 2º e 3º graus, equivalentes ao ginásio e ao colégio – já tinham sido propaladas por Caetano de Campos e que propunha, inclusive, que “todo esforço educativo, baseado na evolução psicológica apresenta resultados surpreendentes” (OLIVEIRA, 1939vv, p. 5).

Sendo assim, ele erguia mais uma de suas bandeiras: a defesa da prática de ensino, fosse ela para os professores em formação ou, na prática já consumada, que autorizaria o mestre a galgar degraus mais altos na escala da instrução pública paulista. Como já salientado, o articulista utilizava-se de seu lugar de experiência – no torvelinho da vida prática – para firmar-se como alguém autorizado a falar sobre educação e, não raro, exemplificava esse lugar por meio dos elogios aos colegas que tiveram caminhos semelhantes ao seu, como a trajetória de Julio Pestana (OLIVEIRA, 1938j, p. 4):

Militou no terreno da prática escolar. Foi educador activo, em todo longo tirocinio profissional. Primeiro – agiu directamente sobre a criança, como professor, em plena actividade de docencia, regendo escola ou classe. Depois – actuou sobre ella indirectamente, orientando e assessorando, como autoridade do ensino, o professor primario, por elle procurado dentro do rumorejo dos grupos ou nas escolas isoladas que funcionam na villa pacatas ou nas tranquillias paizagens rurais.

A experiência, a prática de ensino, a didática que ele tanto aclamava seriam condição central para a formação nas escolas normais e se estenderiam no exercício do magistério garantindo, segundo ele, a verdadeira autonomia didática com mobilidade de atuação,

acomodações inteligentes, oportunas iniciativas, movimentação de conduta e dinamismo (OLIVEIRA, 1936h, p. 11). Portanto, tomada de melhores decisões em relação ao ensino, bem como sinalização de qualidades para assumir os cargos administrativos e pedagógicos mais elevados para orientar grandes contingentes de professores e escolares⁵³.

Aí residiria um dos grandes problemas da formação profissional do magistério primário, segundo Ataliba. Quando a Escola Nova hasteou o *Código de Educação de 1933*, a duração do curso de formação de professores primários, tanto no Instituto de Educação quanto nas Escolas Normais, foi reduzida para dois anos, justificada pelo curso complementar de cinco anos que deveria garantir formação de cultura geral sólida e o início dos estudos pedagógicos⁵⁴.

O articulista acusava incessantemente os escolanovistas de terem suprimido o lado prático, a didática da antiga Escola Normal da Praça, já que os cursos teriam sido reduzidos e que se introduzia disciplinas como psicologia, biologia e sociologia educacional. Se a duração do curso diminuiu, teriam diminuído também a vivência dos professorandos nas escolas de aplicação, tendo em vista o espaço concedido para as matérias de ciências da educação e a penúria dele para a prática de ensino.

O desprezo votado á didactica é a causa principal desta insólita e anomala situação. Tanto na escola de 31, como na escola de 33 – e principalmente nesta – a pratica pedagogica não occupa, no currículo tecnico-profissional, o seu justo lugar. Não detem a posição que legitimamente lhe compete, “par droit de naissance et par droit de conquête”. [...] não é licito a ninguém negar, sem injustiça, que o primado, no curso pedagogico das nossas escolas normaes, deve caber á didactica e não ás disciplinas theoricas. (OLIVEIRA, 1940aa, p. 5)

É importante esclarecer que nem antes e nem depois do decreto n. 5.884/1933 aparecia na legislação a denominação de didática para nenhuma cadeira, nem para nenhuma matéria dos cursos de formação de professores primários. Os escolanovistas falavam em prática de ensino, já Ataliba ora denominava os exercícios nas escolas primárias anexas de experiência, ora de prática pedagógica, ora de prática de ensino ora de didática, portanto, é importante esclarecer seu entendimento sobre o assunto.

Em artigo intitulado “*Maria Borralheira*”..., referindo-se à didática, o professor definia que todas as diretrizes e atividades do ensino normal deveriam estar voltadas para a

⁵³ Para Ataliba de Oliveira, a seleção dos candidatos a esses cargos deveria se dar pela opinião do professorado, endossadas pelos técnicos do magistério, o que manteriam afastadas as indicações políticas (OLIVEIRA, 1936t, p. 3). Cita a brecha para tal situação contida no decreto n. 6.947 de 6 de fevereiro de 1935, que usa a expressão “pode livremente escolher”, dando margem aos favoritismos.

⁵⁴ Com o *Código de 1933* abandonou-se os três anos do curso complementar com mais quatro anos de curso normal para adotar cinco anos de elementar e dois de formação profissional do professor primário.

prática e em tom exasperado dizia: “não é possível, pois, occultar o drama de angustioso desprezo ao qual se condemna, dentro e fóra das escolas normaes, a cadeira de didactica, dita, também, de methodologia ou pratica do ensino” (OLIVEIRA, 1938x, p. 5). Isso revela que as diferentes denominações que ele atribuía aos exercícios de observação e execução dos futuros mestres primários nas escolas anexas, eram relacionadas à prática pedagógica.

Tendo em vista seus discursos, a didática, portanto, era considerada tanto a mediação entre a teoria e a prática efetiva na sala de aula⁵⁵, como o momento prático de atuação do normalista. Não havia consenso em suas palavras para definir o significado dela, apesar de usá-la com frequência. Neste ponto, Ataliba, inclusive, defendia que os professores das cadeiras que exigiam exercício prático fossem os responsáveis pela aplicabilidade de seus princípios teóricos, isto é, que eles próprios acompanhassem os normalistas nas escolas de ensino primário anexas, garantindo a articulação das matérias.

Ataliba de Oliveira mencionou o problema entre teoria e prática, direta ou indiretamente, em quase todos os artigos das seções pedagógicas, pois, para ele a “educação é ação e não especulação” (OLIVEIRA, 1940aa, p. 5). Como consequência do novo currículo e da duração de dois anos do curso, e não mais de quatro anos como preconizara Caetano de Campos em 1890, o mestre-escola considerava que a Escola Nova teria secundarizado o papel da prática do professorando no ensino normal, erguendo pilares enciclopédicos, que ao invés de formar professores, formava teóricos em educação, afirmando que “A hora não é de philosophia, mas de acção. De doutrinas e theories estão empanturrados os livros e as revistas de ensino, a começar do que o Estado mantém na directoria da instrucção (OLIVEIRA, 1936gg, p. 30).

No artigo *Quadro numerico revelador*, de 1938, o autor comparava o curso proposto antes de 1933 com aquele preconizado pelo código no que diz respeito à parte prática. Enfatizou que neste último a centralidade estaria nas ciências da educação, já que tinham um número maior de lições do que a prática de ensino tanto no curso complementar, quanto no de formação profissional, sendo este um grave erro de organização.

⁵⁵ Depois da década de 1960 foram crescentes as referências a “matérias de natureza didática” ou a “técnicas didáticas”, que estariam subordinadas aos ditames metodológicos de disciplinas como *Metodologia e Prática de Ensino*. Até então, pelo *Código de Educação de 1933* tinha-se a denominação para referir-se a livros que se destinassem a propor métodos (obras didáticas, literatura didática) ou então para referir-se a autonomia didática, isto é, ao que se entendia como liberdade de atuação prática dos professores em sala de aula. É por isso, talvez, que Ataliba utilize a expressão nos sentidos descritos acima – como mediação entre teoria e prática e não como área de conhecimento ou disciplina – sem ainda clareza sobre o que ele próprio definia como didática. Enquanto disciplina ou matéria, a didática só foi institucionalizada no âmbito do ensino normal em fins da década de 1960 e suscitou, a partir de então, discussões nos recém-criados programas de pós-graduação. Para aprofundamento no tema, ver Marin, Penna e Rodrigues (2012) com *A Didática e a formação de professores*, bem como Marilda da Silva (2005) em *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*.

Mas, a arte de trabalhar na escola; de agir em presença dos alunos; de operar em campo; de realizar concretamente a tarefa educativa, e satisfazer os compromissos assumidos perante o Estado que lhe gratifica o esforço despendido no magisterio – essa arte só lh'a dá, ao futuro jovem mestre, a didáctica – parte da pedagogia que abrange métodos gerais de aprendizagem e métodos especiais de cada disciplina, acompanhada da necessária prática do ensino, junto às classes do curso de aplicação. (OLIVEIRA, 1938p. 5)

Deve-se fazer mais uma observação em relação aos argumentos de Ataliba. A Escola Nova propunha, como demonstrou Bueno (2015), a articulação entre as ciências da educação e a prática pedagógica e sem grandes diferenças se considerarmos o excerto do mestre-escola citado acima. Obviamente, que como já dito, essa estrutura estava posta mais para o Instituto de Educação do que para as Escolas Normais, porque estas últimas tinham currículo mais simplificado e a ideia renovada era expandir, em momento oportuno, o modelo do instituto para as demais – o que só aconteceu em 1947, para os paulistas, com modificações importantes.

Talvez, o ponto central das críticas de Ataliba de Oliveira estivesse na concentração das lições teóricas e práticas do curso: a diminuição do tempo do curso acarretou diminuição das possibilidades de intervenção prática dos alunos normalistas; o aumento das disciplinas teóricas reduziu espaço da parte prática. Isto não quer dizer que os escolanovistas não tivessem pensado na experimentação, pelo contrário.

Vidal (2001), aponta que havia diferenças entre os próprios escolanovistas sobre a experimentação nas escolas primárias anexas – aliás, a manutenção dessas escolas anexas às escolas de formação de professores era ponto central em seus discursos –, porém o conceito e os desdobramentos práticos convergiam no sentido da significação da experiência do professorando, bem como enfatizando a importância das diretrizes metodológicas para o assentamento da prática. Citando Lourenço Filho, Vidal (2001, p. 118) expunha:

Porque o ensino é exatamente uma prática, uma técnica, uma arte. Porque, no ensino, há que saber fazer não simplesmente que saber dizer como já se fez, ou seja, se poderá ou deverá fazer. Aprende-se a fazer fazendo. Se quisermos, pois, formar professores, teremos que pô-los em situações reais de ensino, em face de classes reais, vivendo experiências reais.

Não fosse a linguagem diferente, com menos retórica e adjetivos contundentes, o leitor desta tese poderia afirmar que esta era a presunção do próprio Ataliba de Oliveira para as escolas normais.

Analisando a legislação e os programas para a prática de ensino nos cursos de formação de professores primários, após a promulgação do *Código de Educação de 1933*, Bueno (2015) concluiu que ela era o ponto central na legislação e nas regulamentações

propostas pelos escolanovistas. As matérias teóricas deveriam gravitar em torno da experimentação e seu objetivo era articular as ciências da educação à prática pedagógica por meio de metodologia específica. Inclusive, foi Fernando de Azevedo um dos redatores do programa sugestionado pela Diretoria do Ensino por meio do Boletim n. 2 de 1936 e que teve reverberações até a década de 1960⁵⁶.

Mas, tomando como base seu embate com a Escola Nova e a hipótese aqui aventada sobre a divergência de Ataliba Oliveira quanto ao estreitamento do período de formação – “[...] a organização da escola de 1931 foi mais inteligente e conscienciosa do que a de 1933, dando á didactica quase o triplo das lições de pedagogia e psychologia (324 contra 144), ao passo que, na escola actual, a proporção é de 320 contra 224” (OLIVEIRA, 1938r, p. 5) – o articulista criticava a formação de teóricos da educação, que ele chamava de educacionistas ou pedagogos, em prejuízo da formação de educadores, afirmando que “A Didactica Paulista foi atirada á cosinha, calçada de tennis e vestida de étamine” (OLIVEIRA, 1938x, p.5).

O mestre-escola argumentava que o novo ideário confundia os professores que notadamente distanciavam-se da arte de educar, porque, visto o arrombamento da instrução pública paulista com palavras de ordem, criou-se, por parte dos professores militantes, uma barreira silenciosa para a penetração do ideário na prática. Por outro lado, os que tinham se afeiçoado à Escola Nova não acreditavam na escola tradicional e, ao mesmo tempo não sabiam praticar a escola nova (OLIVEIRA, 1938ii, p. 5), sendo sua intervenção prática mera experimentação. Assim sendo,

O peor é que a estes largos surtos de ideologias, saturadas do pensamento novo e medradas na vaporosa atmosfera das especulações, não tem podido corresponder, nas escolas normaes, o trabalho de pratica pedagogica, incerto no seu desenvolvimento e esteril nos seus frutos.

A situação, evidentemente anomala, colloca as normaes paulistas no embaraço deste difficil impasse: os conhecimentos theoreticos que elas apregoam e transmittem aos alumnos-mestres, não se traduzem, melhor dito, não se reflectem, salvo uma ou outra excepção, no terreno da pratica. (OLIVEIRA, 1939ll, p.4)

Neste momento em específico, pois até então ele só sinalizava, Ataliba reconhece que a Escola Nova havia conquistado a hegemonia no campo das ideias. Assumia que os professores normalistas das matérias passíveis de serem transpostas para a prática estavam, de alguma maneira, utilizando-se do ideário. Ao passo que os professores que atuavam orientando a prática de ensino ainda vicejavam desconfiança, dificultando a inserção do

⁵⁶ Em trabalho anterior Bueno (2015) demonstrou que boa parte do conteúdo dos programas publicados na década de 1930 seguiram pelas décadas posteriores para nortear o trabalho de experimentação dos normalistas, inclusive com excertos copiados.

escolanovismo na experimentação dos alunos mestres. Ainda assim, para o mestre-escola, os desconfortos aumentavam à medida que

Os alumnos-mestres recebem com desdem as suas lições. Orientados, num sentido, pelas aulas theoricas do curso normal, elles não podem acceitar, sem relutancia, que a pratica do ensino se oriente em sentido opposto ou divergente.

Complica-se a situação, capaz de armar sério conflicto, de natureza funcional, entre as cadeiras de theoria e de pratica da escola de professores. (OLIVEIRA, 1939nn, p. 5)

Na tensão estabelecida e considerando os conceitos de apropriação, estratégia e tática propostos por Certeau (1994), levando em conta que a historiografia também observou a dificuldade de incorporação prática da Escola Nova, tendo resultado no hibridismo que Valdemarin (2006) já apontou, é certo que a apropriação desses professores de prática de ensino foi dada a partir da resistência em repelir a força que impulsionava o campo das ideias, até porque o tempo de aceitação de um ideário e sua penetração na prática não convergem.

As ideias são mais fluidas e podem atuar na força da estratégia, em “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1994, p. 102). No caso da Escola Nova, esse lugar é observado no campo político, na legislação e nos programas de ensino para os cursos normais.

Os que, nestas plagas, acompanharam de perto o trabalho de propaganda do escolanovismo patricio, não ignoram a impressão que elle projectou no espirito do professorado. Entre os elementos docentes dos institutos de formação do professor primario, essa impressão converteu-se em influencia operante e concreta, que tem determinado novos rumos ás actividades daquelles cathedraicos, chegando, mesmo, a dar-lhes anseios novos de mystica diferente da tradicional. (OLIVEIRA, 1939ll, p. 4)

Não seria possível, tendo em vista o argumento do próprio Ataliba sobre a escola ativa ser de luxo, descartar o mobiliário escolar, construir escolas apropriadas ao que se recomendava para as atividades, atender a demanda de matrículas e financiar nova estrutura. Então, para Oliveira (1939rr, p. 5) “Mesmo que já exista technica de ensino correspondente á concepção da escola de projectos – essa technica é incompativel com a estrutura da escola publica. Pelo menos, em relação á escola paulista, ella é irrealizável”.

Para o articulista, o professor de prática de ensino deveria optar por um caminho seguro para atender aos objetivos alfabetizantes e às necessidades de São Paulo no setor da instrução pública, deixando o experimento dos escolanovistas à cargo de instituições particulares ou então a uma só classe de alunos para não comprometer todo sistema de

ensino⁵⁷, como ele julgava que estava acontecendo, amparado nos apontamentos dos delegados de ensino e do Diretor de Ensino paulista publicados no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* de 1936-1937.

Não sendo isso viável, o professor de prática inserido nas vicissitudes do magistério não tinha meios concretos para a realização da proposta como se aventava e, dada a rapidez com que se instituíram as mudanças no âmbito das estratégias, nem tinham conhecimento suficiente para mover a engrenagem no sentido da renovação patenteada.

Com a ausência de um próprio⁵⁸ que definisse as novas práticas ou o que pudesse viabilizá-las nas escolas de experimentação, as táticas dos professores aparecem nas impressões de Ataliba: ou não adotando nenhuma sugestão ou fazendo arranjos entre o que se sabia de novo e as práticas já instituídas. Então,

[...] a escola normal paulista, collocada entre as aguçadas pontas do terrivel dilemma, tem, fatalmente, de seguir um destes dois rumos:
 Ou ella adopta, nas aulas de practica pedagogica, os processos tradicionais de aprendizagem, já sagrados pelo uso e approvados pela experiencia;
 Ou ella tenta accomodar princípios theoricos do activismo pedagogico o trabalho escolar do alumno mestre junto á escola de applicação, seguindo as directrizes da escola-nova e transformando, neste caso, A ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM INSTITUTO DE EXPERIENCIAS DE NOVOS E INCERTOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS. (OLIVEIRA, 1939II, p. 4)

O momento, para Ataliba de Oliveira, seria de orientação objetiva e de didatismo para a prática pedagógica, tornando produtor o trabalho escolar para o combate ao número de analfabetos – um princípio elementar de amor à pátria –, já que das confusões oriundas entre teoria e prática e dos arroubos escolanovistas teriam resultado em alguns entraves. Entre eles a desordem que causou à autonomia didática nas escolas primárias e a falta de orientação técnica e pedagógica, tanto no ensino normal quanto nos grupos escolares.

É lamentavel, pois, que em prol do pensamento novo, ainda incompativel com as nossas possibilidades, se venham malbaratando a um decennio, dinheiro e tempo preciosos, que tao reaes beneficios já teriam prestado na caminhada da cultura elementar brasileira, atraves da modesta, mas util e necessaria escola alfabetizante. (OLIVEIRA, 1939mm, p. 4)

O articulista argumentou, com base nos documentos oficiais expedidos pela administração de Almeida Jr, sobre a queda do nível de ensino estar relacionada à formação

⁵⁷ No artigo *A quem confiar a regencia da escola de adaptação?* (OLIVEIRA, 1939fff), Ataliba defende que deveria haver uma classe ou escola “para o fim de ensaiar as novas technicas correspondentes ás escolas concebidas pelo pensamento novo”, denominada de escola de adaptação ou de experiência, porque, como já exposto aqui, ele acreditava que as teorias e novos modelos deveriam ser adaptados e não adotados, reproduzindo alegações de Caetano de Campos e Miss Browne, na difusão da primeira reforma republicana.

⁵⁸ Certeau (1994, p. 100) afirma que “tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”.

deficiente do professor primário, razão aventada para justificar diferentes reformas pedagógicas. As citações desse documento foram utilizadas para discorrer sobre o assunto ou para, após suas explicações, justificar as posições por ele defendidas. Assim, as críticas ganhavam mais embasamento para persuadir os leitores e ele próprio tentava contradizer os escolanovistas com dados e opiniões oficiais emitidas por um de seus adeptos.

Ele vale-se das observações do anuário e opera o movimento descrito acima selecionando dados que corroboram seus apontamentos referentes à organização do ensino normal e seu reflexo nos grupos escolares, isto é, a duração do curso de formação profissional e o tempo dedicado à experimentação.

Ataliba de Oliveira não menciona que os delegados e o próprio Almeida Jr. fazem menções claras aos novos objetivos e métodos, inclusive criticando a visão do ensino da leitura, escrita e cálculo como atribuição básica para o ensino primário. Postulavam também para o ensino primário uma função social e evidenciavam as novas práticas propostas tanto por professores primários, quanto no âmbito das iniciativas da experimentação pela escola normal. Nesse sentido, na nona parte do anuário de 1936-1937, referente ao ensino secundário e normal, Almeida Jr. dedica espaço a um item denominado *Renovação didáctica e prática de ensino*, no qual relata algumas iniciativas no território paulista, introduzindo da seguinte forma:

Observa-se, com satisfação, nas Escolas Normaes do Estado, um movimento renovador de métodos e processos de ensino, evidenciado pelos trabalhos realizados por professores e alumnos das varias secções do curso de formação profissional, constactados pelos inspectores deste Serviço em suas visitas a esses estabelecimentos e relatados pelos respectivos directores em comunicados a esta Chefia. (ANNUÁRIO, 1937, p. 430-431)

O anuário anterior, referente aos anos de 1935-1936, também traz muitas citações sobre a educação nova. Não rejeita a tradicional, mas deixa clara a intenção de, pouco a pouco, fazer valer os novos preceitos apregoados pelos renovadores, sendo o ensino normal a porta de entrada. Nesse momento, observa-se claramente a postura de Almeida Jr. de introduzir o novo, sem aniquilar o tradicional.

[...] as escolas normaes representam, – ou devem representar –, o espirito vanguardeiro da educação primaria. Dellas virão as praticas e as idéas novas, que pouco a pouco se infiltrarão no aparelho geral da educação popular. Nella se farão as pesquisas, se apurarão as observações, se vivificará a experiencia geradora de novas directrizes. A escola normal que deixe de ser assim, para estagnar-se em agua parada da rotina, não está cumprindo seu dever. (ANNUÁRIO, 1936, p. 252)

Ataliba de Oliveira acusava os apologistas de selecionar partes convenientes das propostas da escola ativa, mas utilizou o mesmo artifício que condenou. Selecionou os trechos que lhe convinham dos anuários e boletins publicados sob a direção de Almeida Jr. para conferir legitimidade aos seus discursos no *Correio Paulistano*, principalmente, no que diz respeito às questões relacionadas à formação de professores.

Acusava os escolanovistas de não dispor de técnicos que orientassem os meios de transposição prática, mas os anuários apontam o contrário: Almeida Jr. além de recomendar o ensino normal de três anos, ainda incentivava ações que contribuíssem para essa implantação e utilizava-se de exemplos concretos, o terreno predileto de Ataliba de Oliveira, como a Escola Normal de Piracicaba, para difundir os meios para a realização da escola ativa, não prescindindo da experiência dos delegados, inspetores e diretores escolares que possuíam voz nos documentos publicados.

Um dos pontos levantados por Almeida Jr. e por outras autoridades escolares nos anuários, e também por Ataliba ao longo de seus artigos⁵⁹, foi a questão do reduzido tempo para a formação do professor primário. Dois anos seriam insuficientes para dar conta de formar os mestres com o mínimo de experimentação para assegurar as correlações entre teoria e prática, garantindo que o futuro professor pudesse ter as qualidades de um prático da educação, segundo a acepção do articulista, e obtivesse clima pedagógico condizente com sua formação.

Assim como o mestre-escola, eles propunham um ano a mais para dedicação à prática de ensino. Segundo ele,

Necessario e indispensavel se torna que a Escola Normal disponha de “clima pedagogico”, entendida esta expressão metaphorica no sentido de “ambiente profissional”, propicio á formação da personalidade do alumno-mestre, no qual devem ir-se accentuando, durante o periodo escolar, os traços que, na vida pratica, no trabalho em campo, no exercicio activo, comporão definitivamente a sua estrutura moral, quase diria, tambem, a sua estrutura physica, de modo a torna-lo “the right man inthe right place”.

Boa Escola Normal será, pois, aquella que, ao lado de conhecimentos de natureza propedeutica e pedagogica, proporciona ao alumno-mestre a possibilidade de ir adquirindo, desde os bancos acadêmicos, a mystica do magisterio profissional que lhe ha de servir, na vida pratica, não apenas de bussola de orientação, senão tambem de fonte inexgotavel de estímulo e encorajamento, numa carreira que é toda tropeços, num meio de vida que é todo renuncia. (OLIVEIRA, 1936b, p. 9)

⁵⁹ Em artigo intitulado *Curso Pedagogico de tres annos* (OLIVEIRA, 1940r), Ataliba cita uma reunião de delegados escolares em 1935, tendo resultado num relatório entregue à Diretoria de Ensino, onde as 21 delegacias escolares do Estado de São Paulo apontavam a necessidade premente do aumento de mais um ano do curso de formação profissional do professor, com dedicação exclusiva para a prática pedagógica.

O desconforto frente à dicotomia salientada mais acima teria construído um sistema didático sobre uma criança hipotética, porque não dava oportunidade para o aluno-mestre se apropriar dos alunos reais da escola pública, de obter o clima pedagógico, então, “contrariando regras elementares de contextura pedagógica, a concepção orientadora do curso de professores não se traduz por metodologia objectiva” (OLIVEIRA, 1939nn, p. 5). Conforme o mestre-escola, encurtaram a duração do curso e sufocaram, com as matérias teóricas, a prática de ensino.

Esse encolhimento do ensino normal, teria levado muitos professores a procurar o curso de extensão cultural pedagógica oferecido pela Escola Normal, assim completando os estudos e aumentando bagagem prática, bem como adquirindo mais “clima profissional”. Isso se deu após 1938, com o Decreto nº 9.268-A, de 25 de junho, quando a extinção do Instituto de Educação e as novas regulamentações permitiram que, no lugar dele, fosse instalada a Escola Normal Modelo de três anos de duração. Ataliba de Oliveira, a partir desse momento incorporou em seu discurso a necessidade de estender para as demais Escolas Normais a mesma duração proposta para a que lhes servia de padrão.

Ahi está, nesse “destino” e nesses “altos objectivos” da escola normal, a melhor razão e o mais prestigioso motivo, dentre os que nos levam a preferir a escola de dois pela escola de tres annos. É que se nos afigura que a escola triennial seja capaz de alcançar aquillo que até agora não pôde conseguir a escola vigente, isto é: a formação de professores primarios á altura das necessidades ambientaes do Estado de São Paulo. (OLIVEIRA, 1940t, p.4)

É interessante salientar que no Boletim n. 2, de 1936, que figurou como sugestão de programa para o ensino normal, a comissão organizadora (incluindo Fernando de Azevedo) propunha a criação de um terceiro ano exclusivo para a prática de ensino, assim como Ataliba conclamava. Talvez porque, como declarou o anuário de 1935-1936, fosse um compilamento de sugestões dos professores das escolas normais oficiais e particulares com a supervisão e orientação de diretores e inspetores.

É possível que tal sugestão estivesse de acordo com as já apontadas deficiências para a formação desse professor, dadas as considerações provindas das insatisfações do corpo de técnicos do ensino que viajavam pelas escolas e recebiam as devolutivas sobre os professores iniciantes – reuniões de delegados lembradas por Ataliba em seus artigos e também pelos dois anuários citados.

Assim, pode-se dizer que há, pelo menos, três anos as demandas feitas por Ataliba de Oliveira no jornal, em 1940, eram reconhecidas, mas não foram implementadas pelo grupo que tinha as condições administrativas para tanto. Tais considerações levam a crer que o

ensino normal de três anos era consenso entre o articulista do *Correio Paulistano* e as autoridades de ensino representadas por Almeida Jr., figura muito próxima dos escolanovistas⁶⁰.

[...] seria necessario que um terceiro anno do curso fosse consagrado exclusivamente á pratica, á didactica e á organização escolar.
Sobre a conveniencia desse alargamento do curso é unanime a opinião favoravel de professores e directores. (ANNUARIO 1936, 1936, p. 270-271)

Segundo o *Annuário do Ensino* de 1935-1936, o *Boletim n. 2* serviria de base para a construção de um programa mínimo, tendo resultado no *Boletim n. 17*, em 1938, que se configurou como programa oficial para as escolas normais, mas mantendo a duração bienal com preconização de dois a quatro meses de prática nas escolas primárias anexas (SÃO PAULO, 1938).

Ataliba de Oliveira condenava tal organização e considerava insuficiente o tempo de pratica proposto, resgatando em seus enunciados sempre o exemplo das reformas de Caetano de Campos (SÃO PAULO, 1890): com o decreto n. 27 de 12 de março, o reformador propôs uma Escola Normal com três anos de duração, sendo o último quase exclusivamente destinado à prática nas escolas primárias anexas – os alunos normalistas seriam dispensados dos exercícios práticos pelo período de uma hora para o término das disciplinas teóricas.

Outro elemento considerado para que o articulista apontasse a queda do nível de ensino seria a autonomia didática. Aos moldes pelos quais Ataliba descreve a proposição da Escola Nova, concebendo-a como papel do professor no decurso do desenvolvimento do interesse da criança (programa construído no sentido psicológico), o ensino primário estaria comprometido.

Isso porque, levando em conta a pouca preparação prática do professor no ensino normal e a deficiência de cultura geral e pedagógica, em decorrência da organização do *Código de Educação de 1933* que privilegiava a formação de “teoristas”, os egressos não teriam capacidade técnica para tal empreendimento e nem seria, pelos preceitos da escola tradicional, sua atribuição elaborar os programas, mas sim executá-los e ter experiência suficiente para adaptá-los à realidade ambiente específica.

⁶⁰ No *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1935-1936*, Almeida Jr. faz uma advertência aos escolanovistas mais apaixonados, chamando atenção para que, diante das mudanças, fossem pacientes e entendessem que o momento exigia cautela e não radicalismos, tendo em vista a situação da instrução pública paulista.

Portanto, dadas as condições educacionais presentes no Estado, advoga o oferecimento para a instrução pública de professores que tivessem manejo suficiente para ensinar aos alunos as “technicas fundamentaes”: leitura, escrita e cálculo.

Para o crítico da Escola Nova, “O professorado acolheu-a estupefacto, recebendo-a nos trajes singulares com que ella se apresentou: autonomia sem pês, desmedida, desbragada, não tendo outro limite sinão a vontade pessoal do mestre-escola” (OLIVEIRA, 1936z, p.3). Em três artigos específicos, datados de 1936, o professor comenta a autonomia didática⁶¹: *V – Autonomia didactica, VI – Autonomia funesta e X – Em torno da autonomia didactica*.

De acordo com o *Código de Educação de 1933*, em seu artigo 239, “Assegura-se ao professor autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporanea” (SÃO PAULO, 1933, p. 68). Segundo Oliveira e Valdemarin (2022, n/p),

No aparelho escolar paulista, a autonomia didática atravessou várias reformas do ensino se constituindo em princípio didático-pedagógico da profissão docente. Tudo começou com a Reforma Sampaio Doria, em 1920 – no seu artigo 13; em seguida, esteve presente nas proposições reformistas de Lourenço Filho, em 1930 – destacando o seu artigo “Em torno da Autonomia Didática” publicado na revista *Escola Nova*, v. 1, ns. 2 e 3, novembro de 1930; e se reafirmou no *Código de Educação de 1933* [...]. A título de registro, menciona-se que “a questão da autonomia didática” foi o principal tema amplamente discutido no “Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Regional” realizado em Salvador/Bahia, em 15 de novembro de 1934. Num dos relatórios desse evento, lê-se que “nenhum assunto agitou tanto o Congresso como esse. O professor Sud Mennucci veio à tribuna quatro ou cinco vezes para demonstrar que ninguém estava pleiteando a ‘licença’ didática, isto é, o direito de fazer o professor o que quisesse, mas simplesmente a ‘autonomia didática’, isto é, o direito de cumprir o programa de acordo com processologia individual do mestre e não com a oficial que lhe impusesse o governo” (MENNUCCI, 1934, p. 32).⁶²

O mestre-escola afirmava que o princípio postulado havia cristalizado em lei uma velha tradição da escola paulista, um endosso legal de uma prática que o magistério bandeirante já havia se apropriado, pois “não seria possível ao professor conservar-se peado a regras fixas e imutaveis, adstricto a preceitos dogmáticos, submisso a rígidos processos que automatizariam o seu comportamento de mestre-escola” (OLIVEIRA, 1936h, p.11), já que seriam necessárias mobilidade de atuação e acomodações inteligentes para o manejo da sala de aula e de cada aluno em específico.

⁶¹ Assim como em outros assuntos, o articulista não se limita a falar da autonomia didática somente nestes três artigos, mas concentra neles algumas de suas principais ideias.

⁶² Esta citação é parte da nota de rodapé de número 17 do artigo que está em preprint na plataforma Scielo, disponível em <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3809>

Ataliba ratificava a premissa da autonomia didática somente após o ganho de experiência do professor. Os escolanovistas, por sua vez, acreditavam na formação que propunham nas escolas normais e incumbiam qualquer professor, experiente ou ingressante na carreira do magistério, da responsabilidade sobre o próprio programa, a partir de um programa mínimo, considerando o artigo 238 do código que prescrevia: “o ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este largas oportunidades para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares” (SÃO PAULO, 1933, p. 67), dispensando sempre que possível a utilização de manuais escolares.

Portanto, divergiam em suas concepções, já que para o defensor da escola tradicional deveriam ser excluídos os professores de cultura falha, os que fossem inexperientes e aqueles sem consciência profissional. Para estes indivíduos deveria estar posta a assistência ininterrupta das autoridades de ensino, configurada no programa de ensino.

Segundo Ataliba, esta contenda resultou, mais uma vez, na falta de orientação ao professorado primário: os que não coadunavam com a Escola Nova – “a parte sadia do magistério” – teriam adotado o programa de 1925 para a escola primária e não se deixaram guiar pelos gritos de revolução; já aqueles que concordavam – os “maria-vae-com-as-outras”, que obedeceriam aos comandos com passividade – teriam adotado o programa mínimo de 1934⁶³ (OLIVEIRA, 1936h, 1936i, 1936z) e se colocado a construir programas sem conhecimento teórico considerável e sem ter adquirido técnica por meio da prática.

A autonomia didática da Escola Nova, como se configurou após 1933, teria sido algo e causadora de graves consequências, segundo Ataliba de Oliveira:

O abandono do methodo analytico-sintetico no ensino de leitura para principiantes, com o conseqente retorno ao método de syllabação, velho de mais de trinta annos; o afrouxamento do trabalho de orientação pedagogica das autoridades escolares, justamente quando mais necessario elle se tornava, em virtude do provimento de milhares de escolas confiadas a professores inexperientes, e por motivo da insufficiencia das aulas de pratica escolar destinadas aos alumnos-mestres das escolas normaes; a ausencia de programma de ensino nas escolas publicas, verificada principalmente nas escolas urbanas e rurais providas depois de 1930 até abril de 1935; - tudo foram consequencias dolorosas da autonomia desbragada que o lenço vermelho da revolução abrigou entre as suas obras. (OLIVEIRA, 1936aa, p. 3)

⁶³ Na dissertação de mestrado de Frizzarini (2014), comparando os diferentes programas para os saberes geométricos, ficam claras as diferenças entre um e outro programa: o de 1925 com detalhamento metodológico e prático e o de 1934 com indicações gerais de assuntos a serem abordados. A autora dispõe em seus anexos os dois programas.

É perceptível que o mestre-escola não concordava em conceber o deslocamento proposto pela escola ativa na mudança da perspectiva sobre o aluno, que colocava o motor do desenvolvimento do conhecimento no interesse da criança e atribuía a ele o ponto de partida para o trabalho pedagógico nas escolas primárias, o que mudaria também as proposições para o ensino normal, incluindo a nova proposta para a autonomia didática. Como, para a Escola Nova, o ensino normal e a sua prática nas escolas anexas estariam no âmbito de formar técnicos a partir de sólidos conhecimentos teóricos e de experimentação, considerando o professor como um pesquisador, não é de se espantar que tal professor também construísse seu próprio programa, já que

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para pô-los de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2011, p. 480)

Sob a discussão da autonomia didática do professor estava em jogo o poder para o estabelecimento do programa escolar e a fiscalização sobre seu cumprimento. O Programa vinculado à reforma de 1893 especificava pontualmente todos os conteúdos a serem ensinados na escola primária e forneciam um modelo, que segundo Ataliba de Oliveira, deveria ser mantido.

Rosa Souza (2009) analisou em profundidade essa questão e explica que, na gestão de Lourenço Filho (1930-1931), procurou-se estabelecer novas bases para a elaboração do programa de ensino, considerado um mal ainda necessário na organização escolar primária.

Dessa maneira, o melhor programa seria aquele que coadunasse as necessidades da psicologia infantil com as da organização escolar. Partia do princípio segundo o qual cada professor deveria moldar o programa de ensino ajustando-o ao meio e ao grupo de alunos. Por isso, a administração do ensino deveria oferecer ao professor apenas um roteiro, um guia, cabendo aos professores a reconstrução dos programas (SOUZA, 2009, p. 184).

Após algumas iniciativas nessa direção, tais como orientações e publicações específicas, adotou-se o programa mínimo. É esse o elemento que Ataliba de Oliveira potencializa para exacerbar suas posições sobre essa questão.

Para além do já apontado, mais um problema seriam os índices para promover um aluno normalista, exigindo que o futuro professor comprovasse conhecimento de somente um terço do programa e obtivesse um terço da nota máxima por matéria. Para Ataliba, o resultado seriam aprovações em massa e profissionais mal preparados, que sairiam do ensino normal

com bagagem teórica deficiente, tendo em vista o mínimo de conhecimentos exigidos e a quase inexistente formação prática.

A origem dessa contenda sobre o nível de conhecimento a ser comprovado pelo normalista, levou Ataliba a refletir sobre o ensino ginásial, porque, segundo ele, não à toa, foi necessário instituir exames vestibulares para a matrícula no ensino normal e o resultado desses exames comprovou a deficiência dos ginásios como institutos de educação intelectual e veículo de instrução propedêutica.

Abastecendo-se de egressos de um curso de cultura commum deficiente, e collectando, regra geral, dentre taes elementos, os menos aquinhoados – pois, os mais aptos rumam para os institutos universitários – não é de admirar que o curso pedagogico das escolas normaes se componha, em maioria, de um corpo discente inferior e acabe remetendo, para o magisterio publico turmas de professores mal preparados. (OLIVEIRA, 1940q, p. 5)

As falhas do ensino normal, então, também decorreriam da trajetória escolar dos normalistas: ensino elementar insuficiente, quase nenhuma orientação pré-vocacional para o direcionamento de carreira e deficiência de cultura geral teriam levado aos exames vestibulares para o ensino normal, medida de emergência que escancarava, segundo Ataliba, a sequência do malfazejo da Escola Nova. Os exames evitariam “que o curso profissional se transformasse “EM REFUGIO DOS MAL DOTADOS E MAL PREPARADOS” (OLIVEIRA, 1940o, p. 5 – grifos do autor). O anuário de 1937 também apontou os exames vestibulares como uma alternativa na seleção dos normalistas, tendo em vista a insuficiência que se observava nos egressos, sugerindo mais um ano de curso pré-vocacional. Novamente, o articulista afronta seus desafetos:

Que a antiga escola de professores estava bem organizada e em condições de collimar os seus objectivos; e que a de 33 não pôde, ainda, superal-a, nem chegou mesmo a egualal-a – acaba de proval-o, em circumstancias dramáticas, o formidavel estrondo das bombas dos exames vestibulares, que estouraram fulminantemente, sacudindo com incrível violência, a atmosfera que envolve as escolas normaes do Estado. (OLIVEIRA, 1940o, p. 5)

Vale lembrar que a formação do professor primário com as reformas de Caetano de Campos, a partir de 1890, acontecia desde o ensino elementar – desde aí o aluno poderia direcionar-se para a carreira do magistério, estando habilitado, após o curso complementar de três anos e de acordo com o artigo 16 da Lei n.88/1892, para o cargo de adjunto das escolas preliminares (SÃO PAULO, 1892, p. 4101), ainda que não tivesse formação específica. Ataliba defendia que o autodidatismo provindo daí – em que o futuro professor entrava em contato com as lides do magistério – também contribuía para criar o clima pedagógico e a

consciência profissional, selecionando, portanto, os que continuariam a trajetória escolar rumo ao ensino normal.

Com o *Código de Educação de 1933*, apostou-se no ensino elementar de 5 anos comum a todos os jovens e então, diante das deficiências apontadas pelos delegados e pelo Anuário, sugeria-se criar o pré-vocacional como forma de garantir a consciência profissional e elevar a formação de cultura geral. Esta intenção só foi posta em prática com o Decreto n. 17.698 de 1947, denominado de *Consolidação das Leis de Ensino*, e o curso foi nomeado de pré-normal com duração de um ano.

A crise do serviço técnico-pedagógico, por sua vez, teria tido influência direta na qualidade da formação de professores e na queda do nível de ensino nas escolas primárias. Conforme Ataliba,

[...] considerem os leitores as aguçadas pontas desta fatalidade:
O DESPREPARO DIDACTICO DOS PROFESSORES EGRESSOS DE
NOSSAS ESCOLAS NORMAES COINCIDE, NO TEMPO E NO
ESPAÇO, COM A CARENIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGOGICA NAS
ESCOLAS PUBLICAS. (OLIVEIRA, 1938ii. p. 5 – grifo do autor)

Como salientado anteriormente, o articulista dedicou uma seção, denominada *Direcção e Inspeccão Escolar*, concentrada em 1936, para discutir as carências sobre essa temática. Ele afirmava ser este um ponto crucial nas contendas da instrução pública paulista, porque o serviço técnico-pedagógico é que poderia corrigir os desvios que foram se consolidando com a Escola Nova – “O aparelho tecnico da instrução falha justamente quando sua cooperação era mais necessária” (OLIVEIRA, 1936n, p. 3).

O serviço técnico-pedagógico teria sido sufocado por demandas administrativas e burocráticas, além de ter sido subjugado às vontades políticas, dado o processo de atribuição dos cargos, que outorgava as funções a professores que não possuíam “fé de ofício”, isto é, os mais dedicados, possuidores de alto grau de consciência do dever profissional. Para tanto, Ataliba propunha a criação de uma chefia de serviço especializada que traçasse normas para os concursos e considerasse as folhas de vida dos professores atuantes na instrução pública.

Ninguem nega que a funcção fiscalizadora da autoridade escolar é muito importante. Mas, muito mais o é, innegavelmente, a sua collaboração como tecnico, a sua actuação como coordenador de influencias sociaes em torno da escola, e o seu trabalho incessante como assessor do funcionario nas suas carencias sociaes ou intellectuaes. (OLIVEIRA, 1936r, p. 2)

Sem as condições básicas para as funções, de acordo com o mestre-escola, seria baixo o rendimento do trabalho docente, cresceriam as reprovações na escola primária, inferiorizar-se-ia a qualidade de ensino, diminuindo o nível da instrução popular e desmoralizando o

professorado, tendo em vista a falta de seleção vocacional, as deficiências no ensino normal referentes à prática pedagógica e a imperícia profissional dos professores iniciantes com a autonomia didática preconizada pela Escola Nova.

Diretores e inspetores, para Oliveira (1936o), seriam a ponte direta com o professor em formação e com o professor em sala de aula, tendo como compromisso vulgarizar as melhores técnicas, veicular conceitos pedagógicos de doutrinas triunfantes, aperfeiçoar o trabalho docente, fiscalizar a tarefa de mestres e discípulos, avaliar o rendimento da escola e prestar assistência moral e social. Tudo isso só seria adquirido com prerrogativas de uma vida dedicada ao magistério e não com o curso de administradores escolares proposto pelos escolanovistas, já que “elle autoriza o seu detentor a exercer determinada profissão, mas não é jamais o fiador absoluto de sua idoneidade na pratica dessa profissão” (OLIVEIRA, 1936v, p. 3). Ataliba de Oliveira afirmava que esse processo se baseava na presunção de competência e não na competência comprovada, explicitando um fetiche pelo diploma.

Diante de todo o exposto em relação à formação inicial e também continuada do professor, na perspectiva de Ataliba, o empreendimento da alfabetização, prerrogativa básica da nacionalidade, estaria comprometida. Era necessária a formação do professor condizente com o objetivo e possibilidades do Estado e o contexto de implantação da Escola Nova não levava em consideração nem a viabilidade financeira, nem a viabilidade de suas teorias, promovendo graves consequências para a instrução pública paulista como um todo.

As escolas primárias contavam com prédios escolares insuficientes, demanda de matrículas maior do que a oferta, baixa qualidade da formação do professor, deficiência na fiscalização. Todos esses problemas que já existiam, agravaram-se com o ingresso de mais de três mil professores por ano nas escolas primárias, que eram “inexperientes marujos desacostumados á volubilidade do oceano instavel” (OLIVEIRA, 1938ii, p. 5), e o mestre-escola completa:

O resultado da acção destruidora foi nefasto e fatal. Trouxe a anarchia nos arraiaes do professorado e a descrença, no coração do professor. O mestre paulista descreu do valor da obra que vinha realizando e esperou que lhe ensinassem a produzir outra – melhor e mais util.

[...] O professorado (os mestres que formam as camadas de renovação, pelo menos) não crê na “escola tradicional” e não sabe praticar a “escola nova”.

Resultado – já apontado em documento official: a decadencia do ensino nas escolas publicas.

Somado à falta de escolas urbanas estariam as dificuldades para a instalação de escolas nas zonas rurais deixando as crianças órfãs dos cuidados culturais dos governos, pois 62% delas estariam fora da escola. No que tange ao ensino rural, a situação agravava-se por conta

das regras para instalação de grupos escolares que, em áreas de população rarefeita, dificultava os agrupamentos⁶⁴.

Os recursos do Estado deveriam se concentrar no ensino primário e não no secundário e normal, haja vista o grande excedente de professores formados pelo Estado e pelas Escolas Normais Livres. Do total de professores diplomados no Estado, 67% deles ficava fora das lides da instrução pública paulista (OLIVEIRA, 1940nn) e a necessidade de criação de mais escolas primárias persistia, se considerado, para além do déficit existente, o acréscimo de, em média, duas mil crianças por biênio projetado pelo aumento demográfico da população, como demonstrou Ataliba ao longo de seus artigos.

Os reclames oficiais, o acúmulo de problemas e as denúncias do *Correio Paulistano*, que para o mestre-escola surtiram efeito, teriam resultado no Decreto n. 9.256 de 1938, desferindo golpes diretos na organização do Código de Educação de 1933: instituição de exames vestibulares para acesso por falta de confiança na tarefa de cultura geral e três anos de formação para os professores primários diplomados na Escola Normal Modelo – antigo Instituto de Educação – podendo outros professores já formados matricular-se no último ano do curso para fazer extensão cultural pedagógica e aumentar seu cabedal teórico e prático para atuação nas escolas primárias⁶⁵.

O mestre-escola não menciona, porém, que o mesmo decreto ainda manteve o privilégio dos alunos egressos, prevendo no artigo 17 que “Os professores diplomados pela Escola Normal Modêlo, quando inscritos em concurso de ingresso ao magistério, terão preferência sôbre os demais candidatos na escolha de escolas ou classes” (SÃO PAULO, 1938, p. 2), que só foi revogado em 1941.

Para Ataliba, o retorno do nome de Caetano de Campos⁶⁶ na instituição de ensino normal era também referência de um possível fracasso da Escola Nova e a tentativa, por parte dos legisladores, de acatar sugestões e retomar questões de reformas ocorridas antes da década de 1930. Ainda assim, faltaria instituir para todas as escolas normais o ensino de três

⁶⁴ Ataliba dedica alguns artigos para a discussão das possíveis soluções para que a escola chegasse nessas populações. Passou a defender a alfabetização subvencionada, isto é, alguém do entorno social que se disponibilizasse a ensinar as crianças que o Estado não alcançava na zona rural, mediante pagamento após o serviço concluído e avaliado por inspetores de ensino, atestando ou não se aquele professor leigo teria alcançado o objetivo de alfabetização (ler, escrever e contar). Descreveu em detalhes, com dados estatísticos oficiais, a situação do ensino primário na zona rural.

⁶⁵ De acordo com o Decreto-Lei n. 11.075 de 07 de maio de 1940, essa prerrogativa se aplicaria se houvessem vagas disponíveis para o terceiro ano.

⁶⁶ Decreto n. 10.776 de 12 de dezembro de 1939 – Dá a denominação de “Escola Caetano de Campos” a Escola Normal Modelo da Capital.

anos, cuidando da formação técnica do professor e colocando as matérias teóricas a serviço da cadeira de prática pedagógica.

De 1936 a 1939, Ataliba de Oliveira discorreu sobre todos os problemas que identificou no ensino normal e primário, muitos dos quais ele relaciona às mudanças efetivadas na legislação pela Escola Nova, principalmente naqueles referentes à formação de professores, que reverberaram na qualidade do ensino primário.

Já em 1940 e 1941, ele passou a descrever possíveis soluções, obviamente, propondo retomada de princípios caetanistas, e continua reiterando as mesmas críticas. Nelas, colige dados sobre a população escolarizável entre 7 e 13 anos, o percentual da população urbana e rural fora da escola, o número de professores fora do exercício do magistério, a quantidade de escolas na zona urbana e na zona rural, o aumento demográfico da população infantil, entre outros, que ele utiliza para justificar suas críticas e propor saídas julgadas por ele pertinentes⁶⁷.

“Que a organização da antiga escola normal estava certa e era eficiente – embora pudesse, ainda, ser aprimorada – prova-o o alto grau de proficiência que, noutros tempos, chegaram atingir os normalistas do Estado” (OLIVEIRA, 1940o, p. 5). Em 1931, para o mestre-escola, Lourenço Filho teria sido prudente, não modificando por completo o aparelho escolar paulista e melhorando a parte pedagógica dos cursos de formação de professores primários.

Para além da necessidade urgente da criação de escolas primárias, a contenda da nova organização do curso de formação profissional do professor era ponto chave para resolver os problemas do ensino, associada a uma formação sólida de cultura geral, que deveria ser proporcionada pela escola complementar.

A cultura technica está na dependencia da cultura propedeutica. É indubitavel. Coisa certa e provada.

Ao professor cabe o dever de possuir as duas culturas, sendo, entretanto, indispensavel que – pelo menos e de preferencia – possua a cultura commum. SEM ESTA, NÃO HÁ PROFESSOR DE NENHUMA ESPECIE, SÓ COM ESTA, ENTRETANTO, JÁ É POSSIVEL TRANSFORMAR QUALQUER INDIVIDUO INTELLIGENTE, EM PROFESSOR LEIGO, UTIL E APROVEITAVEL. (OLIVEIRA, 1940o, p.5, grifos do autor)

Infere-se, por conseguinte, que a melhoria do ensino primário atrelar-se-ia a dois pontos principais na organização da formação de professores: mais tempo para a prática e melhor formação de cultura geral, respectivamente, aumento de um ano no ensino normal

⁶⁷ Segundo o articulista, tais dados eram retirados dos anuários de 1936 e 1937 e dos boletins estatísticos do Departamento Estadual de Estatística.

dedicado, em exclusivo, para a prática dos normalistas nas escolas primárias anexas, e melhoria no currículo dos cursos ginasiais para oferecer melhores condições ao ensino profissional e ao colégio. Isso, subscrito por ele, passaria não só por uma reforma administrativa e curricular, mas também de retorno ao método intuitivo, dispensando a escola de luxo não adaptável ao meio da instrução pública paulista, o que chancela a percepção de Faria Filho (2010, p. 16) em relação às retóricas referentes às reformas de ensino ao longo do tempo:

Desde os anos 30 do século XIX, com a organização das primeiras escolas normais no Brasil, veio se elaborando um discurso que faz coincidir a reforma da escola com a reforma dos professores. A ideia básica é que é da ação dos professores que adviria uma melhor educação das crianças. Aliada a esta proposição fundamental, e reforçando-a, está a ideia de que o outro indicador fundamental para se analisar a qualidade da escola era o método utilizado.

O articulista, nesse sentido, afirmava que “é a realidade que lhes impõe – às theorias ou às doutrinas – os meios de acção e lhes demarca os restrictos limites de actividade, no terreno da prática escolar” (OLIVEIRA, 1940v, p. 4), porque a legítima tarefa do educador seria exercer a arte e não a ciência de educar – formar técnicos e práticos do ensino por meio do exercício real nas escolas primárias e não formar educacionistas/teoristas que não sairiam, senão, do campo das ideias.

O centro da formação de professores deveria se deslocar para a didática com o mínimo indispensável de disciplinas teóricas, substituindo um ensino acadêmico por um profissional. Para a modificação do que estava posto pela Escola Nova, Ataliba sugeria organizar a escola normal em torno das lições de prática, tomando linguagem clara e simples, com o catedrático responsável pela cadeira de sua disciplina demonstrando e aplicando os exercícios práticos, ao invés de deixar essa articulação com o professor de prática de ensino⁶⁸.

Se os artigos de Ataliba de Oliveira dos anos iniciais parecem ancorar-se em propostas destinadas a conservar os avanços educacionais obtidos pelos reformadores republicanos, o apego a elas resvala para o reacionarismo ao propor apenas o retorno às concepções e aos modos de praticá-las, mesmo apontando todas as mudanças ocorridas com relação à população escolar, edificações, etc.

De acordo com o mestre-escola, haveria um abatimento moral do professorado diante das dificuldades da carreira – início nas escolas rurais, que ele definia como um ambiente

⁶⁸ Já foi demonstrado mais acima que a Escola Nova também se preocupava em balizar as ações práticas com as proposições teóricas, inclusive, propondo que a prática de ensino se constituísse como centro pelo qual gravitariam as outras matérias. Em Bueno (2015) essa proposta de articulação foi pesquisada levando em conta a legislação, os programas de ensino e os manuais pedagógicos após a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946.

hostil; dificuldade de remoção para a zona urbana; diferenciação entre aqueles formados pelo Instituto de Educação/Escola Normal Modelo; pouca valorização salarial e contingentes enormes com formação, mas sem escola para trabalhar.

Todo esse desconforto também contribuiria sobremaneira para o insucesso nas escolas primárias, com consequências no nível de ensino, repetência e evasão das crianças. Dentre esses embaraços, o grande contingente excedente de professores formados seria ponto a ser analisado com maior empenho do poder público:

A diminuição do número de normalistas diplomados é, por sua vez, medida que se impõe, no combate ao “chomage” professoral e está em função da quantidade de escolas normaes em exercicio. Escolas que precisam ser reduzidas, segundo a expressão do Serviço do Ensino Secundário, “AO NUMERO JUSTO DAS QUE, SATISFAZENDO AS EXIGENCIAS LEGAES, PUDEM SER, REALMENTE, ELEMENTO VALIOSO NA OBRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. (OLIVEIRA, 1940nn, p. 5, grifos do autor)

E aqui dava indícios de que a proliferação das escolas normais estaria relacionada ao não cumprimento do decreto n. 6.427/1934 que equiparava as escolas normais oficiais e as livres⁶⁹, sugerindo que a determinação legal fosse cumprida indispensavelmente.

Para sanar as complicações do ensino normal, Ataliba de Oliveira recomendava melhor seleção dos titulares das cadeiras de didática dos cursos de formação a fim de promover o retorno das ciências aplicadas à educação e não mais enfatizar a teoria em detrimento da prática e a valorização da função pedagógica dos diretores e inspetores escolares, ocupados com funções administrativas e burocráticas.

Além disso, seriam necessárias outras duas medidas: provimento de concursos para os cargos efetivos das escolas normais oficiais e eliminação da atribuição das cadeiras do ensino normal por comissionamento ou interinidade e avaliação prática dos candidatos do concurso para selecionar técnicos e não teóricos (OLIVEIRA, 1940rr, p. 5). Tais medidas livrariam o corpo docente das escolas normais de suspeição e deteriam o sentido acadêmico que o curso adotava, além de afastar a marca obtida pela escola normal de ter se transformado em instituto diplomador de cientistas da educação.

Pode-se depreender da perspectiva de Ataliba descrita até aqui que o insucesso do ensino primário – tendo em vista o baixo nível, a evasão dos alunos após o primeiro ano, as taxas de analfabetismo e o número de escolas insuficientes para a demanda – e, portanto do

⁶⁹ Mais um indicativo de que ele não pautava suas propostas pelas iniciativas católicas, pois eles teriam apostado, justamente, na abertura das escolas normais livres para garantir seus preceitos: na década de 1930 eram 9 escolas normais oficiais contra mais de 40 normais livres. A crítica direta de Ataliba, no artigo de 05/10/1940, o distancia ainda mais de ser enquadrado nas contendas descritas pela historiografia entre católicos e renovadores.

ideal republicano de instrução pública, teria ligação com a inépcia do Estado em prover prédios escolares e condições de funcionamento dignas, bem como, e principalmente, com a mudança de perspectiva para a formação de professores primários, acarretada pela Escola Nova, que entregaria os novos docentes sem o mínimo de consciência profissional e experiência prática para garantir sua eficiência.

Porém, ao passo que o mestre-escola tecia elogios e defendia incansavelmente a organização da escola normal de 1890, com a reforma de Caetano de Campos, como modelo ideal, possível e realizável de educação, as insuficiências ali experimentadas emergem nas crônicas da seção *Dias idos e vividos*.

No texto intitulado *A Escola Normal de 1901*, publicado em 28/01/1940, o professor afirma que no início do século o curso normal era mais propedêutico do que de formação profissional, apesar das matérias de pedagogia e das aulas de prática de ensino, tendo em conta que a ciência pedagógica era incipiente e a prática era simples expressão literária, portanto, “dahi, uma consequencia natural e logica: a de terem sido autodidactas todos os professores diplomados na vigência daquele regime profissional, do qual começamos a sahir a partir de 1920” (OLIVEIRA, 1940e, p. 3).

Em outra oportunidade, na crônica intitulada *Primeiros troços da carreira*, de 15 de fevereiro de 1941, Ataliba de Oliveira relata as dificuldades por que passou sem que houvesse orientação adequada dos responsáveis por cargos técnicos pedagógicos. Atribuiu essa deficiência a um desvio moral do inspetor que não cumpriu sua função enquanto na década de 1930 passou a imputar a permanência desse problema à legislação promulgada e à organização que sobrecarregava com trabalho administrativo e burocrático os inspetores e diretores.

O exercicio escolar foi iniciado ás tontas, sem o precioso guia de um programma official e sem o amparo de horário que regresse as actividades didacticas durante os dias lectivos.

[...] A ausencia de providencias tão simples – cujo conhecimento devêra ser transmittido pela escola normal e reiterado pela autoridade do ensino, logo no inicio do tirocinio do jovem mestre – exigiu, entretanto, o gasto de esforço angustioso e equivaleu a incalculavel prejuízo inflingido ao interesse educativo das crianças da escola! (OLIVEIRA, 1941g, p. 5)

Ele retratou, ainda, que

A assistencia da autoridade escolar (inspector do ensino ou director do grupo) vale muito para apressar os resultados do auto-didactismo, principalmente na phase inicial da carreira. Infelizmente para mim, a que me devia orientar e acompanhar os meus primeiros passos no magisterio, só appareceu uma vez na escola de Tapera Grande. Appareceu, deu dois dedos

de prosa sobre... hippismo; e afastou-se como sobra breve e passageira, mais ou menos pesada e ameaçadora. (OLIVEIRA, 1940e, p. 5)

Obviamente, nem todos os problemas educacionais da instrução primária ou da formação de professores deveu-se às reformas ou à concepção escolanovista como Ataliba queria levar seus leitores a crer.

Nos textos memorialísticos uma ausência temática chama a atenção: não há descrição das aulas práticas que, nas críticas, ele reputa como central à formação profissional. Os professores são rememorados sem rompantes elogiosos, mas os colegas e a vida escolar são objeto de várias crônicas saudosas das quais pode-se depreender a constituição de uma rede de relações pessoais e profissionais. Ainda que os relatos pessoais indiquem insuficiências na instrução pública no período anterior à Escola Nova, Ataliba de Oliveira mantinha firme a posição de crítico do que fora instituído a partir desse período.

Um leitor atento do *Correio Paulistano*, fazendo um balanço, percebe que, apesar da contundência das críticas, é possível entrever que a reforma do início do período republicano não era portadora de todas as virtudes; no texto do articulista, a comparação é desfavorável à Escola Nova, mas a longevidade dos problemas informa que não nasceram com os reformadores escolanovistas.

O movimento, pormenorizado neste trabalho, de críticas e discussões do articulista do *Correio Paulistano* corrobora com a proposição de Bourdieu (2015, p. 208) de que

[...] o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações intelectuais.

Essas dissenções, obviamente se chocaram e depois se assentaram – os recuos bem exemplificados por Ataliba de Oliveira em 1938 e suas observações sobre os professores terem ou não aceitado a Escola Nova, tanto no âmbito do ensino normal quanto no âmbito da escola primária, são representativos disso para a formação do magistério primário, ainda que houvesse disputas em voga. O que Ataliba fazia com a Escola Nova, consciente ou inconscientemente, era então assegurar a continuidade da comunicação entre o já constituído e o que se formava, um deslocamento histórico natural de apropriações, estratégias e táticas.

Em 20 de setembro de 1941, Américo de Moura – formado em 1903 pela Escola Normal da Praça – assumiu a coluna de Ataliba de Oliveira aos sábados, utilizando o mesmo espaço do jornal para falar sobre educação. Nesse momento já não mais indicava-se uma sessão em específico. Em 1942, Américo de Moura elogiava quem ele denominava de predecessor e o jornal em nota afirmava que Ataliba fora um antigo e prezado colaborador. Já em 19 de

novembro de 1944, o mestre-escola manifestou-se no jornal opinando sobre um inquérito realizado junto ao magistério paulista.

A análise aqui realizada do embate desencadeado por Ataliba de Oliveira procurou demonstrar questões em torno das quais a cisão era mais profunda. Os elementos teóricos da concepção escolanovista, seus fundamentos e pressupostos foram questionados pelo articulista e contrapostos a concepções sobre o ensino, metodologia e processos de aprendizagem infantil amparados numa tradição gloriosa mais declarada do que justificada.

No entanto, quando Ataliba de Oliveira trazia o enfrentamento para o plano da prática pedagógica, das intervenções que a legislação mais recente havia provocado na organização do sistema e que se apresentavam no cotidiano escolar, a contundência das críticas ganhava fôlego uma vez que se alinhavam sua experiência profissional no desempenho de múltiplas funções com dados empíricos produzidos por esse mesmo sistema.

Colocar em diálogo os escritos desses atores sociais, como se fez aqui, evidenciou a complexidade do processo de mudança educacional por meio da pretensão de inovações, da resistência política e pedagógica diariamente esgrimida e a ampliação dos problemas educacionais que ambos pretendiam superar por meio de diferentes estratégias.

Na próxima seção, estará em evidência a Revista *Pesquisa e Planejamento*, boletim das atividades do CRPE/SP, com o mesmo percurso desta seção: tratando dos temas mais gerais da Escola Nova e focalizando nas contendas sobre a formação do professor primário, agora sob o prisma da Escola Nova num momento de desgaste significativo de seus sujeitos e ideias.

4. A REVISTA PESQUISA E PLANEJAMENTO E OS ENSAIOS PARA SALVAGUARDA DE IDEIAS

Essa pesquisa dedica-se neste capítulo a colocar em cena, novamente, um grupo de atores, remanescentes dos embates já analisados, a fim de descrever e compreender as novas estratégias por eles adotadas para enfrentar os problemas contundentemente explicitados pela crítica de Ataliba de Oliveira: a formação de professores primários no estado de São Paulo. As mesmas lideranças educacionais que lideraram as reformas educacionais nos anos de 1930 voltam a lugares de poder nas décadas de 1950 e 1960 com a pretensão de desencadear iniciativas para a formação de professores e, sem a possibilidade de interferir na legislação, estabelecem um roteiro para a intervenção no âmbito das práticas.

Antes de iniciar as análises sobre a revista *Pesquisa e Planejamento*, é necessário fazer um esclarecimento metodológico. Levando em conta a perspectiva da tese em analisar a formação do professor primário em dois períodos históricos articulados às realizações escolanovistas no estado de São Paulo, fez-se a opção analítica de expor e investigar os artigos do periódico delimitados a essas questões. Dito de outro modo, não se trata de uma análise do periódico, apesar de ter sido feita sua leitura integral, mas de analisar as questões relevantes para o tema central enunciado.

Artigos sobre a função do brinqueado na formação das crianças, sobre as pesquisas de escalas de escolaridade com os educandos das escolas primárias ou as longas e exaustivas descrições dos processos de pesquisa que os levantamentos do ensino primário e normal propunham, por exemplo, foram incorporados mediante as contribuições que trazem para descrever e analisar a permanência dos enunciados sobre a Escola Nova, num período em que essa corrente não era mais hegemônica e havia modificado suas estratégias de inovação.

Após o período em que essa concepção pedagógica se apresentou como símbolo de renovação das práticas pedagógicas e introduziu importantes alterações no sistema educacional paulista, na década de 1930, sua implantação começou a evidenciar limites e contradições, entre elas, as dificuldades para equilibrar as determinações legais com as demandas próprias de um sistema que adquiriu grandes proporções. A temporalidade inerente aos processos que se apresentavam como novos, nas décadas seguintes, se manifestou por meio de tensões entre concepções e experiências.

Se a introdução de novas concepções constitui processo lento, seu arrefecimento também não ocorre abruptamente. As ideias vinculadas ao ideário permaneceram em circulação no meio educacional, do mesmo modo que seus propositores continuaram a ocupar

cargos decisivos e relevantes. O quadro legislativo inconstante, os inúmeros programas de ensino publicados, os manuais de ensino (em sua maioria publicados por católicos) que circularam para orientar as práticas dos cursos de formação de professores e dos grupos escolares, a proliferação do ensino normal à revelia das orientações dos técnicos de educação, as disputas em torno de quem tinha autoridade para falar sobre educação, foram aligeirando o entusiasmo da primeira metade do século XX.

A começar pela *Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo*, instituída pelo Decreto n. 17.698 de 1947, que tinha como Secretário de Educação e Saúde Fernando de Azevedo, também autor do *Código de Educação de 1933*. Nela foram instituídas as bases do ensino público no estado, uma vez que tal decreto organizava desde a estrutura do funcionamento dos diferentes níveis de ensino e definia seus objetivos e diretrizes metodológicas, por exemplo:

Artigo 456 – O ensino, que será intensivo, além de aulas teóricas deverá constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações, de seminários (círculos de debates) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de reflexão. (SÃO PAULO, 1947, p. 338)

Também como exemplo, tem-se Antônio Ferreira de Almeida Junior, que foi secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo entre 1946 e 1947; membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e do Conselho Nacional de Educação em 1962; autor de inúmeros manuais pedagógicos voltados para a questão do ensino e Relator Geral da Comissão para elaborar a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1948. Sem contar a sua trajetória pregressa com o movimento de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e como titular da Diretoria de Ensino Público do Estado de São Paulo entre 1935 e 1938 (GANDINI, 2005).

Também Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que ocuparam cargos-chave na construção do sistema público de ensino nacional e nas iniciativas de incursões na pesquisa educacional criando instituições como o INEP (1938) ou o CBPE (1956), bem como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944), periódico de importância nacional que circula até os dias de hoje no Brasil (FÁVERO; BRITTO, 1999). Estavam presentes também nesse aparato público Paschoal Lemme e Roquete Pinto, ambos responsáveis pelo Instituto de Cinema Educativo do MEC entre 1946 e 1961 (BRANDÃO, 1999), dentre outros nomes, não menos consideráveis, já reconhecidos pela literatura da história da educação no país.

Enfim, sem contar as participações desses que citamos e de alguns outros que tiveram papel mais central no desenvolvimento e consolidação das ideias da Escola Nova, em

elaborações de projetos de lei, decretos, ocupando cadeiras nas universidades públicas, publicando manuais pedagógicos, livros ou no aconselhamento direto dos órgãos de educação oficiais de todo o país.

O que se quer demonstrar com isso é que estes personagens foram figuras presentes na construção da instrução pública e tiveram participação direta na promulgação dos dispositivos legais que organizavam e estabeleciam os objetivos e os métodos em educação, portanto, a importância do ensino normal e sua consolidação em instituições de profissionalização do professor deveria passar pelos seus discursos e crivos e, porque não, culminar na legislação.

No entanto, o quadro de prescrições normativas mostra a inconstância delas. Foram 24 prescrições, entre decretos e leis, sem contar cinco programas de ensino⁷⁰, para regulamentar o funcionamento, organização, currículo e metodologia a ser adotada na formação do professor primário no Estado de São Paulo, após a década de 1930, quando somente o *Código de Educação* e os boletins de Antonio Ferreira de Almeida Junior, em especial o n. 17 que estabeleceu um programa para as escolas normais, norteavam as práticas em sala de aula⁷¹.

Quadro 1. Normativas para o ensino normal no estado de São Paulo (1946 a 1961)

	NORMATIVA	TÍTULO	MÊS/ANO DE PUBLICAÇÃO
1.	Decreto n. 15.769	Estabelece normas gerais para a criação, instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino secundário e normal	Abril de 1946
2.	Decreto n. 17.698	Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211 de 13 de maio de 1947 (Consolidação das Leis de Ensino)	Novembro de 1947
3.	Lei n. 672	Altera a redação do artigo 638 da Consolidação das Leis de Ensino	Março de 1950
4.	Decreto n. 19.525-A	Institui o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado	Junho de 1950
5.	Decreto n. 20.296	Dispõe sobre matrícula nos cursos Pré-Normal e Normal das Escolas Normais	Fevereiro de 1951

⁷⁰ O programa de ensino para o curso normal de 1957 é mencionado no programa de 1958, mas não foi encontrado nos arquivos consultados e nem na legislação.

⁷¹ Antonio de Almeida Junior, de 1936 a 1938, enquanto Diretor do Ensino do estado de São Paulo fez publicar pelo menos 17 boletins que orientavam ou davam notícias da instrução pública: 1) Curso abreviado de administração escolar; 2) Sugestões para os Programmas das Escolas Normaes; 3) Bibliothecas Escolares Infantis; 4) Os Problemas da Escola Primaria na zona rural; 5) Problemas de Administração Escolar; 6) As Reuniões Pedagógicas de Janeiro de 1936; 7) As reprovações na Escola Primária; 8) As Delegacias Regionaes do Ensino; 9) Uma Escola de Applicação; 10) Contribuição para uma Technica em Mudança; 11) A Escola do Sitio da Saudade; 12) Gymnasios e Escolas Normaes Officiaes; 13) O Magisterio Secundário; 14) As Reuniões Pedagógicas de Janeiro de 1937; 15) Estatistica Escolar Referente a 1936; 16) Prédios para Escolas Secundarias; 17) Programmas das Escolas Normaes.

6.	Lei n. 1460	Modifica a redação dos artigos 201 e 207 da Consolidação das Leis de Ensino, aprovada pelo Decreto 17.698 de 26 de novembro de 1947	Dezembro de 1951
7.	-----	Programa das Escolas Normais do Estado de São Paulo	Março 1953
8.	Lei n. 2.156	Dá nova redação aos artigos 471, 472 e 473 e seus parágrafos da Consolidação das Leis de Ensino, aprovada pelo Decreto n. 17.698, de 27-11-1947	Junho de 1953
9.	Decreto n. 23.412	Altera disposições da Consolidação das Leis de Ensino	Junho de 1954
10.	Decreto n. 23.584	Altera dispositivo do Decreto n. 17.698 de 26 de novembro de 1947	Agosto de 1954
11.	Portaria n. 49	Programas das Escolas Normais do Estado de São Paulo	Dezembro 1954
12.	Decreto n. 25.790	Regulamenta a aplicação do artigo 463 e parágrafo, do Decreto 17.698 de 26-11-1947	Abril de 1956
13.	Lei n. 3.388	Dispões sôbre acréscimo de um ano à duração do curso de formação profissional do professor primário, em período noturno, e dá outras providências	Julho de 1956
14.	Lei n. 3.739	Dispõe sôbre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo	Janeiro de 1957
15.	Decreto n. 27.334	Regulamenta a Lei n. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sôbre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo	Janeiro de 1957
16.	Decreto n. 30.066	Altera disposições do Decreto n. 27.334, de 24-1-1957, que regulamenta o ensino normal do Estado	Novembro de 1957
17.	Decreto n. 30.309	Dispõe sôbre exames de segunda época no Ensino Normal	Dezembro de 1957
18.	Comunicado n. 18	Programas do Curso Normal	Março de 1958
19.	Decreto n. 34.194	Altera disposições do Decreto n. 27.334, de 24-1-1957, que regulamenta o ensino normal no Estado	Dezembro de 1958
20.	Decreto n. 34.547	Dispõe sôbre a regulamentação da organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo	Janeiro de 1959
21.	Decreto n. 34.562	Altera o Decreto n. 34.547, de 20 de janeiro de 1959, e dá outras providências	Janeiro de 1959
22.	Decreto n. 34.649	Revoga o Decreto n. 34.547, de 20 de janeiro de 1959, e dá outras providências	Janeiro de 1959
23.	Lei n. 5.304	Revoga o parágrafo único do artigo 3º da Lei n. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, e dá outras providências	Abril de 1959

24.	Decreto n. 35.100	Regulamenta a Lei n. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei n. 5.304, de 15 de abril de 1959, e dá outras providências.	Junho de 1959
25.	Portaria n. 69	Programas dos Cursos do Ensino Normal para 1960	Setembro de 1959
26.	Decreto n. 38.026	Dá nova redação ao Decreto n. 35.100, de 17 de junho de 1959, que regulamenta a Lei n. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização no ensino normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei n. 5.304, de 15 de abril de 1959, e dá outras providências	Fevereiro de 1961
27.	Decreto n. 38.634	A prova a nova redação dos artigos 91, 104, 105, 106 e 107 do Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo	Junho de 1961
28.	Decreto n. 39.334	Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo	Novembro de 1961

Fonte: elaborada pela autora a partir do levantamento da *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*.

No Estado de São Paulo a formação do magistério primário, a partir de 1947, se organizou em duas instituições de nível médio, que ofereciam aos normalistas dois cursos diferentes, mas com vistas a atender as diretrizes sociológicas, psicológicas e biológicas vigentes para a educação, bem como estruturar a prática de ensino, almejando conferir ao normalista a observação e governo autônomo da classe na experimentação de métodos e técnicas de ensino, com aplicação nos cursos primários anexos às instituições de ensino normal. Tratava-se de fornecer um espaço de formação de técnicos do ensino primário que, a partir da observação de bons modelos, do treino pessoal e do estudo das noções teóricas das ciências e fundamentos da educação, disseminariam as boas práticas pedagógicas e as ideias novas.

Segundo Bueno (2017, p. 271), ainda que os objetivos das duas instituições de ensino normal convergissem, a formação do magistério primário se fazia por duas vias⁷²: [...] a das escolas normais – focada nas ciências da educação – e a dos Institutos de Educação – abrindo espaço ao estudo da metodologia específica de cada disciplina do ensino primário, bem como para a formação de caráter geral, comum aos cursos de nível médio”.

A duração dos dois cursos era diferente também: para as Escolas Normais, dois anos; para os Institutos ela seria de 3 anos. Até 1957 esse quadro foi característico para esta modalidade de ensino, quando foi promulgada a Lei 3.739/57, unificando os currículos.

A publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1961 (BRASIL, 1961) indicou significativas mudanças na formação do professor primário, tendo em vista a diminuição da carga horária das disciplinas pedagógicas e a inserção de matérias de caráter

⁷² Deve-se lembrar que se fala aqui do estado de São Paulo, já que a *Lei Orgânica do Ensino Normal* de 1946 não previa essa diferenciação.

geral, comuns ao nível secundário, e a descaracterização da formação do professor como até então estabelecida, isto é, com base na educação ativa e na experimentação pautadas pelas ciências da educação harmonizados no currículo.

Tratava-se da formação do professor a partir de então com cunho eminentemente prático. Esta tendência apareceu no Estado de São Paulo desde 1957, com o decreto já mencionado acima, e se conformou com o Decreto n. 39.334 de 1961, que aprovava um novo regimento interno para os estabelecimentos de ensino normal, consagrando a nova perspectiva e esvaziando o currículo da formação de professores das ideias da Escola Nova no âmbito da legislação.

A revista *Pesquisa e Planejamento*, instrumento de divulgação do centro regional paulista, demarcou a inquietude de seu diretor⁷³, Fernando de Azevedo, bem como de seus colaboradores, diante de um modelo que se fragmentou ao longo do tempo. Seu discurso permite entrever a estratégia de orientar instituições modelares ligadas à instrução pública, valendo-se da experiência por eles acumulada e de novos direcionamentos:

“[...] não teria pensado Anísio Teixeira em fazer dos quatro ou cinco Centros que teve a idéia feliz de fundar em diversas regiões do país, outros tantos viveiros não só de cientistas e pesquisadores, mas de pioneiros para recolherem do velho grupo a herança que acumulou, no bom combate pela causa da educação nacional? (AZEVEDO, 1957b, p. 27)

Nesse momento a força motriz deveria vir da pesquisa e dos cientistas e não mais das instituições formadoras de normalistas. Esse novo lugar do qual o discurso era emanado, demarcava a perda de poder para promulgar legislação e retomava em termos mais aprofundados a pesquisa como instrumento de interferência na formação de professores.

Para Mustapha (2014, p. 3)⁷⁴, “foi possível perceber a existência de conflitos, e compreender o campo acadêmico e científico como um objeto de disputa, de desejo e luta por hegemonia que refletiu no órgão devido às aproximações teóricas e metodológicas com a Universidade de São Paulo”. O autor salienta que, apesar do corpo técnico ter indicado Azevedo para a empreitada de organização do centro, seu nome surgiu após a indicação de Florestan Fernandes e Antonio Candido, “intelectuais que representavam a nova geração acadêmica, ligados a inovação científica nos métodos e interessados em pesquisas de estudos sociais e educacionais” (MUSTAPHA, 2014, p. 15).

⁷³ Até 1961 foi ele quem esteve à frente do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*.

⁷⁴ A dissertação de mestrado de Samir Mustapha, intitulada *Trajetória e atuação dos intelectuais e técnicos nas Divisões de Pesquisa do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em sua primeira fase (1956-1961)* e publicada em 2014, discute a dinâmica dos intelectuais, nas diferenças teóricas, sociais e políticas, que estavam inseridos nos departamentos de pesquisa criados pelo CRPE/SP e expõe as tensões em mais um período de mudança de mentalidade no país, culminando com a substituição da direção do centro em 1961.

Não se pode perder de vista, porém, que apesar das contendas que envolviam os “novos intelectuais” da USP e suas disputas, o nome de Azevedo tenha surgido novamente como possibilidade do centro e de seus estudos acontecerem. De alguma forma o que foi empreendido e detalhado pela revista tinha a anuência de seu diretor, que autorizava os demais intelectuais e, porque não, diante de seu prestígio e reconhecimento, dava legitimidade àqueles que despontavam na cena nacional como intelectuais promissores – ainda que as posições dentro da academia fossem divergentes.

Não obstante, o boletim reproduzia, vez em quando, as cartas trocadas entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, nas quais dava-se satisfação do trabalho desenvolvido no centro paulista, que seria a referência para os demais, e também demonstrava a polidez de ambos através dos elogios feitos.

O vínculo com a universidade adaptava as finalidades do Centro – produzir conhecimento e, por meio dele, interferir nas políticas públicas. Ora se falava em nova política educacional, ora evocava-se o novo contrapondo-se não mais às ideias da Primeira República, mas à desorganização da instrução, à falta de orientação única e à necessidade de embasamento científico.

A premência, de acordo com o Decreto Federal n. 38.460 de 28 de dezembro de 1955, que instituiu os centros de pesquisa subordinados ao *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, era submeter a educação brasileira aos seguintes objetivos:

- I - pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- II - elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- III - elaboração de livros de fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- IV - treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários. (BRASIL, 1955, p. 23778)

A semelhança do excerto acima com as prescrições do *Código de Educação* não deve ser tomada como coincidência e, mais uma vez, a questão da formação do professor ganha

atenção especial nos discursos, novamente com a conotação de instituir elites pensantes que possam colaborar no desenvolvimento dessa formação. Para Anísio Teixeira (1955, p. n/p)⁷⁵,

Na fase de desenvolvimento em que se encontra o país, estamos a tentar um esforço para nos revelarmos capazes de orientar inteligentemente a sua expansão educacional. Nada menos de que a organização da inteligência brasileira, no campo de suas instituições educacionais, é o seu objetivo último e permanente.

Sendo assim, as iniciativas do CRPE/SP, divulgadas pela revista, pretendiam munir o professor já formado de instrumentos que embasassem as suas ideias e sua prática, isto é, que pudessem colaborar para o seu aperfeiçoamento, levando em conta a pesquisa ancorada nos métodos científicos. Isto justificaria possíveis mudanças no sistema de ensino e na prática do professor. Mas, a estrutura de que dispunham forçava limitar a participação de profissionais por meio de seleção para frequentar os seminários e cursos oferecidos pelo CRPE/SP.

O objetivo permanecia sendo a mudança de mentalidade dos professores e a formação das elites intelectuais para que estas pudessem disseminar conteúdos e práticas nas escolas do Brasil afora e fazer da educação um instrumento eficaz de intervenção racional na vida escolar, abandonando o diletantismo, a empiria e a fragmentação do que fora praticado até então (AZEVEDO, 1957a).

Fernando de Azevedo, no discurso do *I Seminário de Professores Primários* (07/01/1957), intitulado *Luz nova sobre os caminhos – Centros de pesquisa e de cultura pedagógica*, comparava o pequeno número de professores que seriam selecionados pelo CRPE/SP à ação evangélica dos poucos escolhidos:

[...] humildes pescadores da Galiléia, discípulos de Jesus, é que se propagou por todo o ocidente europeu, e daí se irradiou, séculos depois, pelo mundo inteiro a religião que nasceu no seio de um pequeno povo e diante de cujo poder de expansão se revelaram impotentes tôdas as violências e inúteis as mais obstinadas perseguições” (AZEVEDO, 1957b, p. 24)

No discurso de inauguração do centro, transcrito na edição de 1957, o reclama ao Ministro da Educação⁷⁶, que estava presente, sobre o silêncio em torno da instituição e da construção de seu prédio, ironizando que

Essa ausência, tão rara entre nós, de publicidade e de aparato, com que se planejou, se ergueu e se instalou êste edifício, parece-me, Senhor Ministro, prenunciar, como um símbolo, o ambiente de silêncio, recolhimento e severa

⁷⁵ Este excerto está em uma nota de Anísio Teixeira a respeito de uma das seções do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, de fevereiro de 1955, em que ele discorre sobre o *Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Professores*, responsável por coordenar este tema junto aos demais centros.

⁷⁶ De acordo com o portal do MEC (https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=40), o ministro era Celso Teixeira Brant, ocupando o cargo interinamente.

disciplina ascética que envolvem ou devem envolver as atividades científicas a que se reservou. (AZEVEDO, 1957a, p. 5)

O escolanovista parecia requisitar que o governo pudesse criar um imaginário em torno da instituição, mas abrandava a fala afirmando que

[...] a presença de um Ministro somente no momento em que se inauguram serviços para os quais ainda, e infelizmente, não se estabeleceu, mesmo entre educadores, uma consonância de idéias e vontades nem se oferecem condições de receptividade e fácil aceitação, significa, para os que pensaram em instituí-los e se incumbiram de realizá-los, a penetração, nas esferas governamentais, de uma consciência mais clara da necessidade de recorrer às ciências e às pesquisas sociais para esclarecer situações, iluminar caminhos e, lançando-lhes bases mais sólidas, traçar diretrizes seguras à reconstrução educacional. (AZEVEDO, 1957a, p. 5-6)

Este excerto é indicativo de que em 1957 eles ainda buscavam a reconstrução educacional que projetaram na década de 1930, embora reconheça haver resistência duradoura a ela. Em seu discurso de abertura, Azevedo (1957a) antecipa possíveis críticas que poderia receber, isto é, a argumentação que um país pobre não poderia dispendir energia e recursos em planos de ação que não fossem minuciosamente pensados como solução dos problemas existentes, tais como o número de analfabetos, a falta de instituições escolares e a evasão dos alunos.

Na ocasião, assumia uma postura de resguardo e defesa frente a maior autoridade da educação no país, tentando garantir respaldo para a proposta dos centros de pesquisa. O espírito científico, portanto, é o que daria organicidade às pesquisas e soluções racionais para a resolução das contendas da educação, resultando numa política científica de educação construída por especialistas.

Mas, para reconstituir e propagar uma nova política educacional, fundada sobre os resultados precisos da análise de situações concretas, orientada pela ciência e a técnica, mas inspirada no respeito da pessoa humana de sua eminente dignidade, o trabalho de poucos tem de conquistar, para nelas se apoiar, a compreensão e a confiança de todos. (AZEVEDO, 1957b, p. 27)

No discurso do *I Seminário de Professores Primários*, ocorrido em 07 de outubro de 1957, foi o que se fez: deu-se lugar aos poucos. O escolanovista engrandeceu os 55 professores selecionados pelas Delegacias de Ensino dos estados componentes do CRPE/SP, que representariam os mais de 43 mil professores das escolas primárias de São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso (BRASIL, s/d)⁷⁷ e afirma que aquele momento marcaria um ponto de

⁷⁷ Segundo o documento *O ensino no Brasil 1951-1954: 1º volume – Ensino Primário Geral*, publicado pelo serviço gráfico do IBGE – documento não possui ano de publicação. Esses balanços sobre o ensino no Brasil e também em São Paulo encontram-se na Biblioteca Digital da Fundação do Sistema Estadual de Análises de Dados (SEADE) do Estado de São Paulo (<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/index.php#4>).

inflexão na política educacional com a tentativa de penetração dos métodos científicos embasados nas técnicas de pesquisa para estudo e solução prática dos problemas da educação.

Porque não dispunham os governos do passado e os educadores investidos na direção das atividades escolares, aparelhamentos ou instituições dessa ordem, em que pudessem buscar os dados necessários, objetivamente colhidos e cientificamente elaborados e interpretados, não havia outro recurso senão entregarem-se, na melhor hipótese, à inspiração pessoal, às consultas e trocas de idéias e à madura reflexão, para construírem seus planos de reforma, quase sempre marcados de contradições e por suas vistas fragmentárias, sem uma larga visão de conjunto. (AZEVEDO, 1957b, p. 16)

Azevedo propunha nesta oração, à semelhança do *Manifesto de 1932*, dar cientificidade ao trabalho do professor, isto é, sair do âmbito exclusivamente empírico ou da profissão construída pelo professor leigo e proporcionar especialização. Então, “para que se abram as portas do maravilhoso, que é a alma das crianças e dos adolescentes, não bastará, pois, fechar os olhos e entregar-se cada um docilmente à sua inspiração” (AZEVEDO, 1957b, p. 21).

A diferença perceptível entre o que Fernando de Azevedo proferiu no *Manifesto de 1932*, nas justificativas do *Código de Educação de 1933* e em suas exposições na RPP reside não mais na dicotomização entre o tradicional e o novo, talvez porque esse discurso tenha se esvaziado e já não mais fazia sentido, dado o tempo transcorrido e as oportunidades que a Escola Nova teve para interferir nos rumos educacionais. Focaliza a profissionalização, tendo em vista construir reflexão sobre a prática para revê-las e renová-las, considerando a complexidade da vida social e cultural.

Tais posições remetem às falas de Ataliba sobre o autodidatismo e o professor que se constitui, a despeito da teoria, pela sua experiência nas lides da sala de aula, rememorando a definição de prático de educação que Ataliba propôs⁷⁸: de um lado Azevedo queria levar a esse prático os conhecimentos teóricos e, de outro, o mestre-escola visava manter certa empiria, porque discursava sobre a eficiência do professor estar ligada à experiência que nenhuma formação lhe garantiria – o autodidatismo. Um dos embates mais significativos para a formação do magistério primário residia nessa contenda: dar cientificidade à formação do professor.

Para Ataliba, seria preencher o currículo com especulações, mingando a possibilidade de realização de exercício prático. Para Azevedo, embasaria o trabalho prático e o

⁷⁸ “Tal como Durkeim, Claparède também pensa que o trabalho do mestre-escola é uma arte, que, antes de tudo, reclama aptidões vocacionais de artista, “que nada tem a ver com o conhecimento científico”; e, “neste sentido, é bem certo que o conhecimento da pedagogia não basta para alguém ser bom educador” (OLIVEIRA, 1938uu, p.5).

conhecimento da natureza da criança. Não se trata, porém, nas duas acepções, de abandonar a teoria ou a prática e, sim, de deslocar a propensão das propostas, articulando a prática de maneira diferente, como já foi demonstrado na seção anterior.

Ainda, depois de mais de vinte anos transcorridos, fazia-se presente esta questão – ora, ao passo que Ataliba reclamava do currículo para o ensino normal, que julgava teórico demais na década de 1930, Azevedo afirmava que o professor teria se assentado sobre a base do empirismo sem orientação técnica suficiente para construir tal prática reflexiva evocada na RPP.

A primeira menção na revista à formação do professor foi feita por Wilson Martins⁷⁹ em uma das conferências oferecidas aos professores primários selecionados para o *I Seminário de Professores Primários* e denominada *O novo Emílio (O que a Educação pode esperar das Ciências Sociais)*:

Mas, como esquecer a formação do mestre? Como esperar qualquer resultado de um sistema educacional para o qual os próprios oficiantes não estejam preparados?

A “formação do mestre”, a que me refiro, não consiste em comunicar-lhe novos conhecimentos, em torná-lo mais sábio do que é, em exigir-lhe uma erudição que é perfeitamente dispensável em qualquer grau de ensino. O que se pede ao mestre dos nossos dias é que tenha a mentalidade dos nossos dias. É que pense e sinta com a hora que passa, é que tenha a sensibilidade aguçada para captar os sinais dos novos tempos. (MARTINS, p. 49-50, 1957)

Sendo assim, o autor encaminhava suas reflexões observando que a formação do professor primário deveria também ocupar o primeiro plano e não somente colocar o educando no centro de tudo. Deveria haver uma equalização entre o mestre, o discípulo e o saber.

Para tanto, essa formação passaria pela concepção moral larga e generosa; pela cultura e métodos necessários que os levassem a compreender claramente as coisas; pela descoberta de ligações lógicas e relações psicológicas; pelo abandono de ideias simplistas e conclusões precipitadas e, por fim, pela habilitação do professor para entrar na complexidade, para penetrar na natureza profunda das coisas.

Wilson Martins, membro do grupo de Azevedo e Anísio Teixeira e utilizando-os como referência em sua exposição, dizia que a escola no Brasil, apesar dos esforços dos reformadores, seria um fator de alienação e não de integração, porque não chegou a um momento harmonioso de entender que “[...] as contribuições psicológicas foram, sobretudo,

⁷⁹ Wilson Martins foi um intelectual paranaense da década de 1950 que pensava na constituição e organização do ensino superior no estado do Paraná (CAMPOS, 2012).

contribuições de método; a científica, de conteúdo; a sociológica, de um objetivo mais amplo e de um melhor mecanismo institucional” (MARTINS, 1957, p. 34), considerando a dinamicidade das mudanças sociais. Nesse cenário, o professor profissionalizava-se, mas não podia perder de vista o sentido sociológico de sua profissão.

A fim de conduzir o brasileiro a fazer da sua vida individual uma célula da vida coletiva, a escola deveria tomar a feição de uma sociedade em miniatura.

Por isso, de tudo o que a Educação pode esperar das ciências sociais, os benefícios mais fecundos serão representados pela abertura dos horizontes mentais dos professores. Para que a escola seja social, é preciso que o professor pense e sinta socialmente. Pensar socialmente, no caso brasileiro, é conhecer os nossos limites e as nossas limitações como povo; e é também conhecer nossas possibilidades. (MARTINS, 1957, p. 50)

Já Antonio Candido de Melo e Souza, em *As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação*, também na edição de 1957, salientava ser necessário dar consciência ao professor de que a contradição é fato imediato de todo processo vivo e que o processo educacional seria a oportunidade de superar as desarmonias entre as gerações e os interesses da vida sem, contudo, anulá-las. Que a formação do professor, como estava praticada, não o conduziria a perceber contradições, mas estabeleceria maior abismo quando as dicotomias aparecessem, a exemplo da formação específica do professor para atuar no meio rural (SOUZA, 1957).

Esses exemplos demonstram o norte adotado pelos artigos e discursos publicados na revista entre 1957 e 1961: dar cientificidade à educação, isto é, tratá-la a partir de soluções baseadas em pesquisas e oferecer ao professor possibilidades para sanar os problemas por meio da ordenação e da sistematização das informações, sem que se perdesse o sentido de construção da educação como uma arte e da reflexão sobre sua prática, oferecendo aos métodos e processos uma eficácia controlada.

Nesse sentido, a responsabilidade do professor diante da educação vai tomando grandes proporções por meio de um discurso que o concebe como um agente de transformação, como o possibilitador de mudanças. Anísio Teixeira, em outro artigo da edição de 1957 da mesma revista - *A ciência e a arte de educar* - ilustra esse direcionamento da tarefa do professor:

Tais “fatos”, “princípios” e “leis” não irão, porém, fornecer ao educador, repitamos, nenhuma regra de ação ou de prática, mas idéias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe a elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e

plásticos, indispensáveis à construção da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar. (TEIXEIRA, 1957, p. 81)

Mais uma vez cabe a comparação com Ataliba: o professor, para ele, deveria ser formado para atuar com instrumentos práticos, intervindo com ação direta na experiência educacional, tendo em vista programas e métodos anteriormente construídos, estabelecendo caminhos prévios a serem seguidos. O articulista chamava essa postura metodológica de “considerar a criança real”, então, se a afirmação de Anísio estivesse sob a perspectiva dele, a proposta dos instrumentos intelectuais para lidar com a experiência seria devaneio de quem propunha soluções de intervenção a partir de uma criança imaginária, descolada da realidade do ensino primário paulista.

Considerando a educação como uma arte, Anísio Teixeira afirmava que ela se traduziria em modos de fazer e, assim como na medicina, “modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística” (TEIXEIRA, 1957, p. 68).

Ataliba de Oliveira também trouxera em suas publicações o paralelo da educação como uma arte e de sua aproximação com a medicina: “se ao aluno-médico, para conquistá-las, compete frequentar a Faculdade e o Hospital das Clínicas – ao aluno-mestre cabe receber a ciência pedagógica nos bancos da Escola Normal e adquirir e aprimorar a arte de educar, junto à Escola de Aplicação” (OLIVEIRA, 1940ff, p. 5). A discrepância entre os dois apareceria, principalmente, em como colocar os enunciados em prática, que mais uma vez traduzia-se no peso imputado à teoria e à prática no currículo do ensino normal.

Anísio salientava na RPP que

Fora essa tendência distorsiva, mais entranhada quiçá do que o imaginamos e que importa evitar, a introdução de métodos científicos no estudo da educação não irá determinar nada de imediatamente revolucionário. As artes sempre progrediram. Mas, antes do método científico, progrediram por tradição, por acidente, pela pressão de certas influências e pelo poder “criador” dos artistas. Com o método científico, vamos submeter as “tradições” ou as chamadas “escolas” ao crivo do estudo objetivo, os acidentes às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas [...]. (TEIXEIRA, 1957, p. 70)

No período de publicações da RPP, a Escola Nova já tinha perdido representatividade nas ideias e nos currículos, os manuais de ensino não mais traziam referências explícitas a ela e a legislação referente ao ensino normal, incluindo os programas de ensino, dava indícios de perecimento da instituição preconizada até então (BUENO, 2015). Essa contenda da educação como arte e da articulação entre as ciências e a experiência, guardadas as suas devidas

proporções na perspectiva de Ataliba e na da Escola Nova, perdia representatividade e, por isso, as duas tradições – em combate desde a década de 1930 – viam-se esvaziadas.

Ousa-se afirmar que, da maneira com que se concatenaram, muitas das ideias defendidas na década de 1930 por Ataliba, foram se acomodando a um discurso menos insurgente dos escolanovistas. O próprio Anísio na citação acima afirma que não teria o intuito de soçobrar o tradicional, mas de transformá-lo por meio do método científico. Baixaram-se as expectativas da revolução, a retórica do novo perdeu força e seu lugar foi ocupado pela retórica da cientificidade.

Anísio reconheceu, na transcrição de sua conferência publicada na revista, que nas primeiras décadas do século XX concebeu-se, em consequência do entusiasmo diante das novas propostas, que as ciências da educação estavam sendo tratadas como conhecimento verdadeiro, tendo gerado frutos como a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências que eram psicológicas e sociológicas, mas ainda não tinham sido elaboradas para aplicação educacional, salientando, inclusive, que os processos práticos não chegariam aos resultados obtidos em laboratório, utilizando como exemplo os testes psicológicos (TEIXEIRA, 1957).

Ataliba na década de 1930 já questionava a adoção dos novos métodos da forma com que tinham sido colocados para os professores e defendia que eles fossem testados, antes de serem propostos, em ambientes escolares específicos que ele chamou de “escola de adaptação” – um dos títulos de seus artigos era justamente *Escola Profissional ou Instituto de Experiencia?* (OLIVEIRA, 1939tt), ou então *A quem confiar a regencia da escola de adaptação* (OLIVEIRA, 1939fff).

Anísio Teixeira coloca em perspectiva temporal as tentativas de mudança de mentalidade do professorado, ainda na conferência *A ciência e a arte de educar*:

Nesta fase é que vimos entrando ultimamente. Há um real amadurecimento entre as ciências especiais, fontes da educação, superados os entusiasmos das primeiras descobertas.

[...] Prejudicial, talvez, foi antes o excessivo entusiasmo anterior. A precipitada aplicação de produtos ainda incertos de “ciência” à escola parece haver exacerbado certos aspectos quantitativos e mecanizantes, conduzindo ao tratamento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos. (TEIXEIRA, 1957, p. 76)

Anísio Teixeira, portanto, reconhece que houve falha, mas defende o que era postulado, imprimindo legitimidade quanto à continuidade dos mesmos preceitos, mas agora propostos de forma menos estática. Segundo ele, deveriam ser entendidos como instrumentos

intelectuais para elaborar as técnicas e os modos de operação mais apropriados à função prática da educação, isto é, o cientista identificaria o problema e submeteria seus resultados à prova da prática escolar. Nesse sentido, o conferencista afirmava que “A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado” (TEIXEIRA, 1957, p. 83).

Característica das publicações da RPP, Anísio tentou aproximar os professores – aqueles que ouviam a conferência e depois aqueles que leriam a revista – do CRPE/SP, chamando-os para cooperar na transição do empirismo para um estado progressivamente científico e afirmando que o seminário teria tido o intuito de unir a pesquisa educacional ao mestre de classe, pois ele é quem realizaria a função educativa.

Nesta primeira edição, o mais combativo foi Fernando de Azevedo. Os outros autores traziam discussões abrandadas, com o objetivo de provocar esclarecimentos, sem fazer uso de palavras de ordem, expondo suas compreensões sobre os fins e os meios que defendiam para a educação. Talvez para arregimentar para o ideário os 55 professores presentes, que seriam responsáveis pela vanguarda do projeto do CRPE/SP⁸⁰ e, porque, posturas mais brandas poderiam justificar a procura por espaço de fala no meio educacional. Não seria, portanto, nas trincheiras da Escola Nova, como havia sido colocada em 1930, que os outros sujeitos se fariam ouvir, ainda que trouxessem os pioneiros como referência.

Em 1957, as linhas gerais de ideias da revista foram estabelecidas, assim como o modelo de impresso: seus números conteriam os levantamentos e as pesquisas realizadas, as conferências proferidas, os artigos encomendados pelo diretor do CRPE/SP e resenhas de livros, bem como as notícias sobre o funcionamento do centro.

Dados os objetivos declarados, do centro e da revista, na primeira edição os esforços se concentraram em delimitar as linhas gerais dos embasamentos teóricos que indicariam os caminhos adotados. Os discursos (nomeados com uma expressão do período – orações) e conferências caminharam no sentido de expor as diretrizes educacionais que a revista pretendia divulgar e de contextualizar o conceito de educação. Em alguns artigos havia ainda sinalizações sobre o ideal de formação do professor a ser buscado.

Abaixo, podemos observar como o primeiro volume do boletim do CRPE/SP foi organizado.

⁸⁰ Joel Martins (MARTINS, 1957), no *Relatório do I Seminário*, considerava que 55 professores se constituíam como amostra significativa do magistério primário naquele momento.

Figura 6 - índice da revista *Pesquisa e Planejamento*, ano 1, volume 1 de junho de 1957

INDICE	
I — APRESENTAÇÃO	1
II — INAUGURAÇÃO DO C.R.P.E. — <i>Fernando de Azevedo</i>	5
1 — I SEMINÁRIO DE PROFESSÓRES PRIMÁRIOS	
Oração Inaugural — <i>Fernando de Azevedo</i>	13
CONFERÊNCIAS	
O Novo Emilio — <i>Wilson Martins</i>	29
As Diferenças Entre o Campo e Cidade e o Seu Significado Para a Educação — <i>Antonio Candido de Mello e Souza</i>	51
Ciência e Arte de Educar — <i>Anísio S. Teixeira</i>	67
RELATÓRIOS	
Relatório do I Seminário — <i>Joel Martins</i>	87
Relatório do Curso de Matemática — <i>Dinah de Mattos Pimenta e Haydée Pereira Bueno</i>	94
Relatório do Curso de Psicologia da Leitura — <i>Maria Aparecida Bortoletto e Maria A. Rodrigues Cintra</i> ..	99
ORAÇÃO DE ENCERRAMENTO	
Verdade, Vida e Chama — <i>Fernando de Azevedo</i>	103
2 — LEVANTAMENTOS E PESQUISAS	
Levantamento do Ensino Primário do Estado de São Paulo	111
Levantamento do Ensino Normal do Estado de São Paulo	121
Projeto Para Elaboração de Instrumentos Para Observação de Professores e Alunos	127
Projeto de Escalas de Escolaridade	131
Sugestões Para Apresentação de Propostas de Pesquisas	137
3 — NOTICIÁRIO	
Relatório da Comissão Regional do Fundo Nacional de Ensino Médio de S. Paulo — <i>Marina Cintra</i>	141
Introdução ao Relatório Anual do C.R.P.E.	151
Biblioteca	161

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957.

Sobre a temática referente ao professor primário, é no número de 1957 que o *Levantamento do Ensino Normal do Estado de São Paulo* é iniciado. Seu objetivo seria conhecer a situação em que se encontrava o ensino normal à época e o documento apontava alguns temas:

As discussões que o atual projeto de reforma do ensino normal tem suscitado, a criação ininterrupta de novas escolas dêsse nível, as facilidades concedidas aos formados em escolas normais para ingressarem em escola superior, o elevado número de professores – cerca de 8.000 – que aguardam oportunidade para ingresso no magistério primário oficial, o grande número – cêrca de 20.000 – dos que terminaram o curso normal e ainda não exerceram a profissão, o provável aumento de procura dêste tipo de escola – o que poderia indicar um desvirtuamento crescente de suas finalidades – a falta de informações a respeito da escola normal com o primário –

constituem uma série de problemas que evidenciam a necessidade de conhecimento da situação do curso normal. (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p. 121)

Dáí decorreria o objetivo de investigar estas questões para planejar uma ação segura e eficiente, sanando os problemas existentes e identificando outros, a partir de quatro eixos. O primeiro seria “Escola” e deveria investigar suas condições materiais e pedagógicas, a frequência, o aproveitamento escolar, procura de alunos, matrícula e conclusão do curso, além da receita e da despesa. O segundo eixo, “Corpo Docente”, observaria o número de professores em exercício, sua situação funcional e profissional, também suas atitudes em relação aos programas, ao corpo discente e à escola. O terceiro analisaria o corpo discente e suas atitudes em relação à escola, ao corpo docente, aos colegas, ao exercício do magistério primário e à família/sociedade. O quarto eixo, “Família dos alunos”, investigaria a atitude dessas famílias na relação com a escola, os professores, os filhos e perspectivas de futuro.

O levantamento seria feito por questionários e, segundo o relatório, eles foram elaborados, testados e aplicados numa amostragem de escolas normais do município de São Paulo. A análise dos depoimentos coletados resultou num *Inventário Preliminar* considerando os aspectos a serem apreciados para pesquisa e proposição de soluções. Do inventário decorreram os diferentes questionários para os quatro eixos apontados e os instrumentos de análise a serem distribuídos entre escolas, alunos e professores.

Eles deveriam ser de fácil manipulação na aplicação e na análise de dados, empregados em larga escala. A primeira iniciativa do levantamento sobre o ensino normal foi colher depoimentos de pessoas interessadas nos problemas das escolas normais entre diretores, inspetores, professores e famílias de alunos.

Para embasar os dados colhidos nos dois levantamentos propostos – o do ensino primário e do ensino normal – foram criados dois outros projetos: um para elaboração de instrumentos para observação de professores e alunos, porque “Uma das condições necessárias para se elaborar um programa de reconstrução educacional é o conhecimento do elemento humano ligado à escola” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p. 127); e o outro para definir escalas de escolaridade, tendo em vista o conhecimento objetivo do aluno, isto é, “o grau de realização dos alunos alcançado através do trabalho escolar durante o ano” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p. 131). Os professores selecionados também poderiam sugerir seus projetos, objetivando-os num documento intitulado *Sugestões para apresentação de propostas de pesquisas*, que trazia um roteiro com mais de vinte itens a serem preenchidos para propor qualquer pesquisa.

A resistência de órgãos da instrução pública paulista ao projeto se mostrava firme⁸¹: a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não apoiou financeiramente o projeto de pesquisa do CRPE/SP e, então, decidiu-se por fazer o estudo por amostragem, abrangendo somente as delegacias de ensino da capital. De acordo com informações do *Levantamento do Ensino Primário do Estado de São Paulo*, publicado na revista, a secretaria alegava já ter tais números, não sendo necessário novo levantamento⁸².

Diferentes artigos apresentam indícios de tensão entre a atuação do CRP/SP e a estrutura administrativa do estado de São Paulo. No artigo intitulado *Estatística Educacional e Administração Escolar*, publicado em 1959, Joana Mader Elazari Klein⁸³ justificava a necessidade da aplicação de novos questionários qualitativos e estatísticos alegando insuficiência de dados para o estabelecimento de análises seguras. Os dados obtidos por meio do *Convênio de Estatísticas Educacionais*, firmado em 1931 entre as duas instituições, bem como aqueles colimados pelo IBGE, a partir de 1934 e constantes dos anuários estatísticos, não seriam suficientes para a pesquisa projetada pelo Centro.

Nesse sentido, “além de serem informações apenas sobre alguns dos aspectos da escola, são somente alguns dos dados necessários para o conhecimento desses aspectos e, mais ainda, são o resultado da elaboração de apenas parte dos dados dos questionários distribuídos às unidades escolares” (KLEIN, 1959, p. 46). José Fabio Barbosa da Silva⁸⁴, no volume de 1959 da RPP, apresentava dúvidas quanto à fidedignidade dos dados quando confrontava aqueles provindos do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo e os do IBGE (SILVA, 1959).

Não se pode deixar de fazer o paralelo também com os discursos de resistência do professorado descritos por Ataliba e também com as afirmações de Fernando de Azevedo sobre a severidade com que o magistério recebia o ideário renovador. Assim, pode-se afirmar

⁸¹ Em 1957, o governador do Estado de São Paulo era Jânio Quadros e o Secretário de Estado dos Negócios da Educação era Vicente de Paula Lima, conforme consta nos decretos publicados em 1957 e utilizados como referência nesta tese.

⁸² Na Biblioteca Digital Seade, do portal de estatísticas do Estado de São Paulo, constam diversos balanços que foram feitos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura, do Ministério da Educação e Cultura e publicados pelo IBGE, e também pelo Serviço de Estatística do Estado de São Paulo ao longo de toda a década de 1950 e 1960.

⁸³ Joana Mader Elazari Klein Era professora primária do Grupo Escolar Barão de Jundiá antes de solicitar licença para dedicação exclusiva para vaga no Departamento de Pesquisas e Estudos Sociais do CRPE/SP entre 1958 e 1960. Era uma das recrutadas pelo centro para fazer parte do corpo técnico. Depois foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde se aposentou em 1991 (MUSTAPHA, 2014).

⁸⁴ José Fábio Barbosa da Silva, assim como Joana Klein, fazia parte do corpo técnico do Departamento de Pesquisas e Estudos Sociais, tendo sido um dos primeiros pesquisadores, orientado por Florestan Fernandes, a tratar do tema da homossexualidade a partir do viés sociológico e não médico (MUSTAPHA, 2014).

que a inserção prática da Escola Nova tinha entraves no próprio sistema de educação paulista, ora com os professores, ora com os técnicos de ensino.

É interessante ressaltar que no *Relatório do I Seminário*, seguindo a tendência de consulta aos professores primários para aproximá-los das aspirações do centro e das ideias da Escola Nova, Joel Martins⁸⁵ relatou que, os professores selecionados para o seminário apontariam problemas do ensino considerados mais relevantes e que, tendo sido feito esse levantamento, passariam a ser objeto de estudo da instituição e possibilitariam que o professor já atuante redefinisse ou ampliasse os conceitos sobre a educação e seus processos. Portanto, objetivava-se uma consulta aos professores, que ainda não tinha sido realizada, para então estabelecer diretrizes de estudo e ação (MARTINS, 1957).

O diretor do centro em São Paulo também tomava a palavra e afirmava:

Se conseguirmos organizar êsses seminários a uma outra luz, por processos e segundo objetivos novos, e despertar por êles, o gôsto da observação e da análise, êsse espírito crítico e experimental, que nos leva a submeter a um processo constante de revisão de métodos e resultados práticos, teremos começado a difundir pelas escolas um fermento de renovação, contribuindo para tornar os professôres cada vez mais capazes de repensar suas idéias e de resolver com justeza os problemas que diante deles suscitará a vida profissional. (AZEVEDO, 1957c, p. 105)

Mais uma vez, Fernando de Azevedo conclamava a renovação, quase trinta anos depois de seu auge. Seria indício implícito de reconhecer que o que havia sido preconizado encontrou barreiras e não se concretizou como esperado?

Em 1958, a revista *Pesquisa e Planejamento* contou com 297 páginas, a mais longa das edições analisadas aqui. Na introdução do volume 2, o boletim afirma ter saído do momento de organização do Centro para a expansão nos três domínios de suas atividades: estudos e pesquisas sociais, coordenados por Renato Jardim Moreira; estudos e pesquisas educacionais, a cargo de Dante Moreira Leite e aperfeiçoamento do magistério dirigido por Joel Martins.

Teria, pois, realizado alguns cursos em parceria com o Departamento de Educação do Estado de São Paulo, a saber: dois de aperfeiçoamento do professor, um para delegados

⁸⁵ “Nascido em Santos, SP, em 27 de março de 1920, Joel Martins teve sua carreira consagrada como educador e pesquisador da Educação. Formou-se no Curso Normal no Instituto de Educação Caetano de Campos em 1941 e graduou-se em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1945. [...] Seu envolvimento com as pesquisas educacionais torna-se mais evidente, a partir de 1955, quando se torna diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais no Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE, em São Paulo e, em 1959, ao ser nomeado “Program Specialist” pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Foi também responsável pelo Planejamento de Currículo na UNESCO entre os anos de 1960 e 1962” (WUO, 2017). Wuo (2017) fez algumas notas biográficas sobre Joel Martins que evidenciam o seu trânsito pelas universidades brasileiras, inclusive sendo pioneiro no planejamento e implantação de cursos de pós-graduação.

regionais de ensino e mais um em andamento de especialistas em educação, este proposto pela UNESCO com parceria do Ministério da Educação e Cultura (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1958). Adicionou-se a este volume a seção de resenhas, em que se dava a conhecer trabalhos internacionais pela perspectiva dos integrantes do corpo técnico do centro.

Figura 7 - Índice da revista *Pesquisa e Planejamento*, ano 2, volume 2 de junho de 1958.

INDICE	
INTRODUÇÃO	3
ARTIGOS	
O Brinquedo, a Leitura e a Criança — <i>Dante Moreira Leite</i>	11
DISCURSOS E CONFERÊNCIAS	
O Direito de Prioridade da Escola Primária — <i>A. Almeida Junior</i>	21
Teoria e Experiência Educativa — <i>Fernando de Azevedo</i>	31
O Sistema de Inspeção de Escolas e a Crise da Educação — <i>Fernando de Azevedo</i>	39
Na Antevisão de Um Mundo Só — <i>Fernando de Azevedo</i>	53
A UNESCO e a Luta Contra o Analfabetismo — <i>Malcolm S. Adishesiah</i>	59
LEVANTAMENTOS E PESQUISAS	
Levantamento do Ensino Primário: Procedimentos	73
Levantamento do Ensino Primário: Primeiros Resultados	103
Ficha de Observação de Alunos	119
Escalas de Escolaridade	167
Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo	233
CURSOS E SEMINÁRIOS	
Bolsas de Estudos nos Estados Unidos da América do Norte	241
Sessões de Estudos Para Delegados de Ensino	243
Projeto Maior N.º 1 da UNESCO	245
Pequenos Projetos de Pesquisa	260
RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS	271
NOTICIÁRIO	291

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1958

Na edição de 1958, Antonio de Almeida Junior, no artigo *O direito de prioridade da escola primária*, afirmava que era de suma importância a educação primária e, ainda assim, o poder público não a reconhecia enquanto fundamental, já que, por desorientação, faltariam princípios gerais para reger um sistema de ensino; existiria desproporção dos investimentos, que eram focalizados nas escolas de grau médio e superior e desinteresse pela educação primária, desconsiderando os reclames da população. Por exemplo, o autor destaca a escola normal como representativa desse quadro:

No domínio do ensino médio, o caso dos cursos normais paulistas é, entre todos, o mais demonstrativo. Tínhamos em 1935 um total de 52 escolas normais, número esse que, ao assumir naquele ano a direção do ensino, considerei amplamente suficiente; tanto que até abril de 1938, o Governo resistiu, com êxito, a quaisquer novas autorizações ou criações. Mas em

1949 êsse total já era de 123 e, em 1956, havia subido ao número verdadeiramente espantoso de 245. A França, meus senhores, com 43 milhões de habitantes, diploma por ano 4 mil professôres primários; o Estado de São Paulo, com 10 milhões, produz quase quatro vêzes mais, isto é, 15 mil. Haverá maior desperdício? (ALMEIDA JUNIOR, 1958, p. 26-27)

A revista estabeleceu um caminho: trataria do ensino primário como prioridade e para a formação deficitária do professor, como diversos artigos ao longo destes dois números até agora citados sustentam, ficaria o treinamento em serviço e os cursos de revisão e atualização de alguns professores, incumbidos da missão de expandir os conhecimentos adquiridos aos demais, já que a criação ou investimento nas escolas normais tratar-se-ia de desperdício.

Almeida Jr. (1958, p. 26) reclamava da deturpação do interesse coletivo por parte do poder público que não criava condições para a expansão do ensino obrigatório e declarava: “[...] apesar do deplorável estado das respectivas escolas primárias, se escusam de vir em seu auxílio, preferindo fundar Faculdades inteiramente dispensáveis e que a nada satisfazem a não ser à vaidade ingênua do criador”.⁸⁶

A tese de Diniz (2017) confirma as desconfianças, em tom acusatório, de Almeida Jr. frente ao peso de criação de escolas de grau médio em detrimento das de ensino elementar. Para ele,

a expansão do ensino secundário do Estado de São Paulo nesse período [1947 a 1963] atendeu aos interesses pessoais dos agentes políticos envolvidos nesse campo que se configurava a partir do atendimento das reivindicações da população, sobretudo das camadas médias e populares, dentre as quais a escola ginásial ocupava um espaço de destaque dado o seu valor simbólico, mas também econômico, haja vista a perspectiva que esse nível de ensino possibilitava, de forma efetiva ou provável, ao acesso a profissões mais prestigiadas e melhor remuneradas. (DINIZ, 2017, p. 186)

Nesse sentido, Almeida Jr. (1958) indicava a necessidade de reclamar escolas a favor da infância. É também importante ressaltar que, em seu discurso transcrito para a revista, criticava veementemente o sistema escolar nacional, atribuindo seu fracasso a três sintomas: falta de princípios gerais que dessem vigor a uma política educacional; a desproporção da

⁸⁶Segundo Lucchesi (2015), em trabalho intitulado *Universidades estaduais paulistas: breve história em perspectiva comparada* e apresentado no *V Congresso Nacional e Internacional de Estudos Comparados em Educación*, ocorrido na Argentina, “os Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo, ligados ao poder estadual, surgem em 1957, com a criação das faculdades de Marília, Assis, Rio Claro, Araraquara e Presidente Prudente. A interiorização da expansão do ensino superior paulista, no final dos anos 1950, passou também pela articulação dos interesses dos municípios, ou seja, de elites e políticos locais. Os deputados pressionavam o governo estadual pela instalação de ginásios e faculdades em suas regiões. Muitos desses institutos superiores tinham como finalidade a formação profissional, como é o caso da mais antiga dessas escolas, a Escola de Pharmacia e Odontologia de Araraquara, criada em 1923”. O trabalho da autora consta do seguinte endereço eletrônico: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab042.pdf>

importância dada aos diferentes níveis escolares e o desinteresse pela escola primária, que ele denomina de “gata borralheira”.

Ao passo que defendia a escola primária, ele imputava o peso do fracasso da educação ao professor primário e à formação nas escolas normais, afirmando que o ensino era atrasado e insuficiente. Ora, um intelectual como ele que ocupou diferentes espaços no ensino público paulista, inclusive com o poder de legislar, não conseguiu interceder eficientemente com base em sua indignação? Sua biografia, agora em momento mais oportuno e para além da nota de rodapé em seção anterior, não deixa mentir:

Almeida Júnior, como ficou conhecido e será chamado neste livro, participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antonio Sampaio Dória, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, realizando o primeiro recenseamento escolar; foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934, importante colaborador da fundação da Escola Paulista de Medicina (hoje Universidade Federal de São Paulo) e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Além disso, teve importante atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação. Neste último foi o Relator Geral da Comissão criada pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1959 assinou também o *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados. Manifesto ao Povo e ao governo* (1959). Com a vigência da LDB de 1961, foi instituído o Conselho Federal de Educação, o qual integrou por longo mandato, chegando a presidi-lo. Emitiu muitos pareceres com a competência que todos lhe reconhecem. (GANDINI, 2010, p. 11-12)

Diferente do que fez nos anuários da década de 1930, o ilustre educador não manteve o tom conciliatório, e culpava tanto o clamor da população quanto os interesses políticos pelo “mal de que sofre a educação brasileira”. Ele afirmava que

Êstes e aquela não souberam, infelizmente, apreender desde logo o sentido modernizador e democrático do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, cujas diretrizes, se aproveitadas então com maior amplitude, teriam trazido o ensino brasileiro para um nível e uma estrutura mais compatíveis, hoje, com as necessidades do país. (ALMEIDA JUNIOR, 1958, p. 22)

Assim como Fernando de Azevedo fazia, Almeida Jr. passou a responsabilizar outros agentes envolvidos no processo de formação da instrução pública paulista sem admitir (ou não) que ele próprio e seus colegas de ideário é que estavam circulando por entre os cargos, as

nomeações e os estudos envolvendo a educação pública paulista e brasileira, estabelecendo, portanto, seu espaço na rede de influência sobre a educação.

O inimigo já não era mais o ensino “tradicional”: eram os legisladores, o orçamento desvirtuado, a iniciativa privada, a criação de escolas normais desnecessárias, o professor resistente às inovações, a população que priorizava os pedidos de escolas de grau médio. Dificilmente, para eles, teria fracasso nas estratégias para sua efetivação no sistema público de ensino, notadamente, naqueles referentes ao ensino normal e ao ensino primário.

A postura assumida pela RPP foi subordinada também à associação do CBPE e do CRPE/SP à USP e a alguns projetos da UNESCO direcionados para a América Latina, que tinham como base a luta contra o analfabetismo e o aperfeiçoamento dos professores já atuantes com treinamento em serviço. As escolas normais que se associassem ao *Projeto Principal da América Latina*⁸⁷, seriam instituições piloto que propagariam sua influência para outras instituições (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1958).

Por isso, alguns seminários e cursos se consolidaram no âmbito das responsabilidades do CRPE/SP, como o *Seminário de Professores Primários* ou os *Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina*, oferecendo, inclusive, bolsas de estudos para os sujeitos selecionados pelos representantes dos diversos países integrantes, que se estabeleceriam em São Paulo para a realização dessas formações.

Os demais escritos deste volume da RPP giravam em torno da deficiência do ensino primário, a formação de uma elite pedagógica “sob cuja ação contínua se forme, cresça e desenvolva o fermento da renovação em tôdas as escolas” (AZEVEDO, 1958a, p. 31). Nos relatos do andamento dos cursos propostos pelo CRPE/SP proclamava-se, mais uma vez, o professor primário como agente imediato de mudança. Seria ele o profissional capaz de tornar os alunos pessoas educadas, cidadãos felizes e úteis, bom trabalhadores e promotores de paz no mundo, a partir da formação recebida nos cursos de aperfeiçoamento.

Alijado das instâncias de poder que determinavam a abertura e o currículo dos cursos de formação de professores, o grupo de intelectuais do CRPE/SP traçava um plano ambicioso de política educacional, reivindicava apoio político e financeiro de estados e municípios, mas pouco questionava as limitações, inclusive quantitativas, do trabalho que desenvolviam.

A atribuição aos professores já em exercício do ônus dos problemas educacionais também se confirma no discurso de Fernando de Azevedo, *Teoria e experiência educativa*, proferido na abertura do curso para Delegados de ensino:

⁸⁷ Estas relações estão documentadas na revista de 1958 sob o título de *A UNESCO e a luta contra o analfabetismo* de Malcolm S. Adiseshiah (ADISESHIAH, 1958).

Mas quanto mais profundamente faço descer a sonda da minha investigação, mais me convenço de que, por mais apuradas que sejam as técnicas de ensino e mais racionais os procedimentos na arte de educar, o que permanece no centro do problema educativo e das relações entre mestre e discípulo entre educador e educando, é ainda o “elemento humano”, é a pessoa do educador, com toda a força de sua personalidade e toda experiência espiritual, moral e intelectual que possa ter acumulado. Sem a projeção de sua personalidade crítica e criadora na obra educacional, a educação se empobrece, torna-se rasa e medíocre. (AZEVEDO, 1958a, p. 34)

Ele reconhece o valor da formação do professor como essencial ao processo educativo, mas reafirma que isso aconteceria a partir da ação de uma elite pedagógica – uma minoria ativa e operante. Não obstante, uma melhor formação estaria relacionada à consolidação dos princípios e métodos propostos pela Escola Nova que, parece, deveria ser conhecida antes mesmo do ingresso no curso de professores:

Seria interessante (o que se poderia verificar por um largo inquérito) indagar porque, por exemplo, os estudantes acodem às centenas de escolas normais, espalhadas pelo Estado, – se desejam, entrando para essas escolas, preparar-se, de fato, para o magistério e exercê-lo mais tarde, ou se não pretendem outra coisa senão adquirir conhecimentos gerais que lhes sirvam de base para uma futura especialização técnica, em qualquer dos campos de atividades mais acessíveis e compensadores? (AZEVEDO, 1958b, p. 47)

Na tendência do que Anísio tinha afirmado em 1957, Fernando de Azevedo propunha a renúncia de soluções empíricas e a busca de soluções racionais e científicas para sanar os problemas práticos que, por sua vez, funcionariam como garantidores do controle e da verificação das proposições teóricas.

Sendo assim, os cursos destinados a diretores e inspetores escolares, propostos pelo CRPE/SP, constituiriam o elo entre o centro e as escolas primárias e normais, tendo em vista que tais agentes, na hierarquia da instrução pública, teriam contato direto com essas escolas e professores, tornando-se colaboradores do movimento de renovação. Embora essa estratégia encontrasse respaldo na concepção do próprio Centro e na concepção da pesquisa como orientadora da ação pedagógica, não é possível desconsiderar que tal deslocamento decorria também da impossibilidade de interferência direta e legal no sistema educacional.

Azevedo também dedicou espaço em 1958 para tratar do sistema de inspeção escolar, atrelando-o à crise da educação com a palestra intitulada *O sistema de inspeção de escolas e a crise da Educação*. Para ele, essa crise não provinha da organização proposta desde 1933 com o *Código de Educação*, mas era fruto da massificação do ensino, da proliferação de escolas e, portanto, aquela organização já não seria mais suficiente, porque “o sistema de inspeção hoje

ainda existente e pode-se dizer sobrevivente à época em que se organizou, é mais ou menos, por tôda parte, no país, o mesmo criado para servir à educação numa sociedade semipatriarcal, de população reduzida e baseada no princípio de autoridade ou nas relações de subordinação” (AZEVEDO, 1958b, p. 44).

Apontava a necessidade de reformulação no âmbito da administração do ensino para que a operacionalidade dos cargos não se tornasse ineficiente tendo em vista, ainda, os objetivos expostos na década de 1930 para tríplice função de diretores e inspetores: a administrativa, a de vigilância e controle das atividades escolares e a de orientadora do ensino, que deveria prevalecer sobre as duas primeiras.

Sobre essa questão, de longa permanência no sistema educacional, verifica-se concordância com as reivindicações feitas por Ataliba de Oliveira há, pelo menos, duas décadas. O crítico da Escola Nova dedicou uma seção do jornal para apontar e discutir as finalidades e responsabilidades de inspetores e diretores, reivindicando que essas funções fossem consideradas de relevância em meio ao processo de aproximação entre teoria e prática. Para ele, os técnicos do ensino deveriam ser os orientadores da ação prática e não meros executores de serviços burocráticos.

Novamente, os assuntos da década de 1930 e do fim da década de 1950 convergem – ambos atribuem responsabilidade da crise na educação ao sistema de inspeção escolar e Fernando de Azevedo parece considerar o problema sob o mesmo ponto de vista de Ataliba de Oliveira quando afirmava que

[...] reduzem-se e tendem a limitar-se ainda mais as oportunidades, não digo de convivência, mas de contatos diretos, e os grupos com os quais se estabelecem relações funcionais que permitam influências mais profundas, pela troca de idéias e confrontação de experiências. A função administrativa e fiscal, absorvente como é, desloca-se para o primeiro plano, derivando para o segundo tudo o que diz respeito à orientação técnica do professorado. (AZEVEDO, 1958b, p. 47)

Deve-se indicar, no entanto, uma diferença significativa na posição adotada pelos dois autores. Ataliba de Oliveira atribuía, em seus escritos no *Correio Paulistano*, o ônus da ineficiência da inspeção escolar tanto à conotação burocrática da função quanto às influências políticas na nomeação destes cargos; defendia que a atribuição dessas funções ocorresse por meio da “folha de vida” desses profissionais que deveriam ter alta consciência profissional. Fernando de Azevedo, admitindo o mesmo problema, em 1958, entende que a solução estaria na formação superior desses profissionais, reeditando os objetivos que estabelecera para os cursos post-graduados do Instituto de Educação, em 1933.

No texto *Na antevisão de um mundo só*, Fernando de Azevedo atrela o sucesso da educação à formação da mentalidade do professor, reiterando que a eficiência da educação dependeria da formação cultural e pedagógica do professor e do grupo de técnicos que transporiam o pensamento para a ação. Esses profissionais deveriam ser

[...] educadores para os quais deixar de trabalhar seria perder a sua razão de viver, e deixar de se renovarem, seria decair de sua alta missão, e cuja presença no meio de seus colaboradores seja tão viva e operante, tão compreensiva e humana que, ainda depois de soada a hora de recolhimento ou de repouso eterno, os seus sucessores continuassem a trabalhar sob sua inspiração, com o pensamento atraído por eles como guias e modelos de consciência profissional. (AZEVEDO, 1958c, p. 55)

Ainda na edição de 1958, o *Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo* foi dirigido por dois pesquisadores: Maria José Garcia Werebe⁸⁸ e Samuel Werebe⁸⁹. Para eles, o aumento do número de instituições dessas duas modalidades de ensino médio representou a queda do nível de ensino, já que as condições necessárias ao bom funcionamento delas não acompanharam sua proliferação: “adaptaram-se prédios, superlotaram-se as classes e improvisaram-se professôres” (WEREBE; WEREBE, p. 233, 1958).

Os questionários que foram enviados desde 1954 para as escolas do Estado de São Paulo se dividiram em duas partes: 1) obter informações sobre a qualificação profissional de professores, diretores, bem como suas condições de trabalho e opiniões sobre a deficiência do ensino e 2) dados sobre o movimento escolar – matrículas, aprovação, reprovação. Até o fim de 1957, os pesquisadores conseguiram 5.570 questionários respondidos por professores do ensino secundário e normal.

A partir dessa coleta, o levantamento produziria quadros com compilações sobre o corpo discente e a produção de novos questionários para professores e diretores. Mas, como se observa pelo índice disposto acima, a revista acaba dedicando poucas páginas ao relato sobre o levantamento do ensino normal, que agora abarcaria também o ensino secundário.

⁸⁸ De acordo com homenagem da revista *Cadernos de Pesquisa* (v. 37, n.131, 2007), Maria José Garcia Werebe nasceu em Franca, no interior de São Paulo, em 1925, formou-se professora pela escola normal da cidade. Em 1943 ingressou no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo e já em 1949 obteve uma bolsa de estudos na França, no Laboratório de Psicobiologia da Infância, criado por Henri Wallon. Retornando ao Brasil, em 1952, é aprovada como livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, lecionando no curso de Pedagogia até 1969, quando deixou o Brasil em decorrência da perseguição política do regime ditatorial.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/JPXtv8GPSMWYsxpVfkDdBLO/?format=pdf&lang=pt>

⁸⁹ Samuel Werebe, nascido na Polônia e depois naturalizado brasileiro, era médico e psiquiatra que atuava na área de Orientação Vocacional e, segundo Santos (2015), era referência neste campo de estudos. Assinou o Manifesto de 1959 e atuou junto com Maria José Garcia Werebe como pesquisador do CRPE/SP.

Na seção *Cursos e Seminários* de 1958, descreveram-se iniciativas tais como sessões de estudo para Delegados de Ensino, Curso de Aperfeiçoamento de Especialista em Educação para América Latina – vinculado ao Projeto Maior nº1 da UNESCO, visando a melhoria do ensino primário a partir do aperfeiçoamento de seus professores -, e a proposição de projetos de pesquisa por parte dos professores selecionados para participar do CRPE/SP.

Dos 20 projetos apresentados para apreciação e aprovação dos diretores do centro, somente um focalizou o estudo da formação do normalista; os demais tinham como foco investigar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em diferentes pontos do currículo ou comportamentos dos alunos do ensino primário.

Já em 1959, o que vale ser ressaltado é a transcrição na íntegra do *Manifesto dos Educadores – Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*, que foi publicado em diversos jornais, de diferentes regiões do país. Nele, Fernando de Azevedo e os outros signatários (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959) consideravam ser o professorado do ensino primário mal preparado cultural e pedagogicamente, sendo a maioria deles leigos (sem formação específica), sem salário condizente com a responsabilidade social que teriam e sem meios para a revisão periódica de seus conhecimentos.

No caso daqueles que atuavam no ensino primário, havia uma deficiência na formação: ou ele foi malformado pelas escolas normais já existentes ou ele nem sequer foi formado. Além disso, para os signatários do manifesto,

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelha-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959, p. 79)

Daqui já decorrem as questões: onde estaria o excedente de professores diplomados pelas escolas normais que, tanto Ataliba de Oliveira quanto Almeida Jr., colocavam como empecilho para a melhoria do ensino normal? Os cursos de aperfeiçoamento, autorizados a funcionar nos Institutos de Educação, desde 1947, pela *Consolidação das Leis de Ensino*, não eram suficientes para fornecer atualização necessária aos professores ou não alcançava o contingente necessário?

Ao mesmo tempo que rechaçavam a abertura de novas escolas normais, haja vista o trecho citado de Almeida Jr. anteriormente, considerando ser o número delas mais do que suficiente, também imputavam a responsabilidade da formação ruim às Escolas Normais

Livres (privadas). Aliás, o combate às escolas de iniciativa privada foi um dos motes do novo manifesto.

Ora, se o número de Escolas Normais Oficiais era suficiente, por que então a responsabilidade pela formação dos professores primários deveria recair nas escolas normais de iniciativa privada? Ou, se recaindo sobre elas, deixar de considerar que elas deveriam ser rigorosamente equiparadas às Escolas Normais Oficiais de acordo com a *Consolidação das Leis de Ensino* (SÃO PAULO, 1947)?

A crítica às escolas de nível médio também vem desses educadores no sentido de que a elas deu-se menor importância no quadro de ampliação quantitativa e qualitativa por parte do Estado, ficando a cargo da iniciativa privada a formação dos jovens nas modalidades do ensino secundário e normal (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959).

No fim da década de 1930, com 9 escolas normais oficiais e 41 de iniciativa livre (ANNUÁRIO, 1937), esta afirmação poderia ser verdadeira, mas em 1954, de acordo com a *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, o estado de São Paulo possuía 108 estabelecimentos de ensino normal oficiais (um federal, 16 municipais e 91 estaduais), contra 114 de iniciativa privada (BRASIL, 1955). Portanto, não havia significativa disparidade entre as duas modalidades administrativas e, na década de 1950, houve crescente criação de Institutos de Educação no Estado de São Paulo, ultrapassando uma centena deles (LABEGALINI, 2005), dados que não corroboram os argumentos predominantes no CRPE/SP.

No artigo *Pesquisa e Política Educacional*, Renato Jardim Moreira⁹⁰, referindo-se às propostas de pesquisa do CRPE/SP, afirmava que “o levantamento está mesmo sendo encarado por alguns especialistas como tendo permitido a retomada dos ideais de aplicação prática dos conhecimentos científicos, presentes nas obras dos precursores das ciências sociais” (MOREIRA, 1959, p.37), isso porque seria a oportunidade de sair de um corpo abstrato de conhecimentos sobre a realidade social, em consequência, não se pensaria somente em mudanças estruturais globais, mas em política de intervenção racional na sociedade.

⁹⁰ Renato Jardim Moreira nasceu em 1926, fez o ginásio na Escola Estadual Caetano de Campos e depois do colégio cursou bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na USP, dedicando a carreira acadêmica e tendo como mestre o professor Florestan Fernandes, segundo a biografia que consta no Acervos de Antropologia e História da UFRJ, que pode ser consultado no seguinte endereço: <http://lahppgas.museunacional.ufrj.br/coleccedilatildeo-renato-jardim-moreira.html#:~:text=Renato%20Jardim%20Moreira%20nasceu%20em,e%20de%20Odetete%20Jardim%20Moreira>. O professor Renato foi Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/SP, mas por divergências com Fernando de Azevedo, como Mustapha (2014) analisou em sua dissertação de Mestrado, foi destituído do cargo em 1960.

Aqui a ideia de intervenção social baseada nas pesquisas de ordem sociológica ganha corpo, indicando instrumentos como questionários e levantamento numérico para determinar intervenções mais diretas ou indicar estudos mais aprofundados.

Vale registrar que o exercício da docência “baseado nas pesquisas de ordem sociológica” estava justificado e contemplado no programa de ensino da disciplina Sociologia da Educação, integrante do currículo do curso normal estabelecido em 1938 (SÃO PAULO, 1938) que depois serviu de base para os programas de ensino publicados na década de 1950. Esse programa foi estabelecido por Almeida Jr. e publicado como Boletim n. 17.

O Boletim n. 17 era decorrente do Boletim n. 2 (SÃO PAULO, 1936), aventado como sugestão de programa, tendo como membro da comissão Fernando de Azevedo. Portanto, não pode ser ignorado o deslocamento operado nas estratégias do mesmo grupo de educadores: a pesquisa é considerada instrumento formativo e organizativo do trabalho docente; sua dimensão é modificada e adaptada aos lugares de poder e posições assumidas pelo grupo no sistema educacional.

Mas, talvez diante de críticas como a de Ataliba, por exemplo, sobre a Escola Nova “não descer dos céus”, tais instrumentos tenham sido direcionados intencionalmente pelo CRPE/SP a diretores, inspetores e professores da instrução pública paulista, tanto do ensino primário como do normal, não só pela justificativa de assegurar um estudo de extensão e superfície do sistema educacional, porém, garantindo maior adesão por parte do magistério e menor antipatia frente ao proposto pelos educadores apologistas.

Obviamente, que a aproximação com os sujeitos atuantes no magistério primário não seria garantia nem de resposta e nem de adesão ao que se propunha pelo centro. Porém, certamente, constituía-se numa estratégia para ganhar proximidade e manter influência nas proposições para a instrução pública paulista.

No terceiro volume, de 1959 a revista manteve a mesma organização de 1958, dividindo o conteúdo em seções, a saber: *Artigos, Discursos e Conferências, Levantamentos e Pesquisas, Cursos e Seminários, Resenhas Bibliográficas e Noticiário*, adicionando o texto do *Manifesto* de 1959.

Figura 8 - índice da revista *Pesquisa e Planejamento*, ano 3, volume 3, junho de 1959.

INDICE	
ARTIGOS	
O Homem e o Mundo que Criou (Suas Atitudes em Face dos Progressos da Ciência e da Técnica) — <i>Fernando de Azevedo</i>	7
Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno — <i>Dante Moreira Leite</i>	15
Pesquisa e Política Educacional — <i>Renato Jardim Moreira</i>	35
Estatística Educacional e Administração Escolar — <i>Joanna Mader Elazari Klein</i>	43
Fontes de Falhas nas Informações sobre Matrícula na Escola Primária — <i>José Fábio Barbosa da Silva</i>	50
DISCURSOS E CONFERÊNCIAS	
A Face Esquecida (Discurso sobre a América Espanhola) — <i>Fernando de Azevedo</i>	59
Oração Inaugural (À Abertura do II Curso de Especialistas em Educação) — <i>Hélène Brullé</i>	69
MANIFESTO DOS EDUCADORES	
Mais uma vez convocados — Manifesto ao povo e ao Governo	75
LEVANTAMENTOS E PESQUISAS	
Alguns Característicos da Escola Primária no Município de São Paulo, em 1958	107
O Inspetor Escolar no Estado de São Paulo — <i>Joanna Mader Elazari Klein</i>	123
Escalas de Escolaridade	148
Associações de "Nissei" em São Paulo — <i>Ruth Correia Leite Cardoso</i>	154
CURSOS E SEMINÁRIOS	
Sessões de Estudos para Inspectores Escolares	161
Análise de Objetivos como Necessidade da Programação Escolar — <i>Hilda Taba e Joel Martins</i>	171
RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS	181
NOTICIÁRIO	199

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1959.

Em 1960 houve novamente a prerrogativa da formação por meio do aperfeiçoamento em cursos intensivos e o foco continuou sendo a organização e o planejamento para sanar as dificuldades do ensino primário, ainda que o discurso fosse o de integrar diferentes níveis de ensino num sistema de educação nacional em que um planejamento geral ditasse as diretrizes para os planejamentos parciais. Objetivava-se estabelecer harmonia entre as diferentes instâncias e possibilitar que os professores do magistério primário não oferecessem mais resistência aos novos métodos e técnicas (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960).

Para Renato Jardim Moreira (1960), autor do artigo *Planejamento Educacional para o Estado de São Paulo*, que trouxe análises a partir de resultados parciais do *Levantamento do Ensino Primário*, a ideia de aprimorar o desempenho do professor primário foi pensada levando em consideração a preparação de um material didático comum para o magistério, sujeitando uma mudança de métodos e técnicas para obtenção de novas práticas, que seriam avaliadas, posteriormente, sob o prisma da produtividade dos professores frente aos objetivos propostos.

As condições que favorecem a execução e definem algumas das linhas de um programa de renovação educacional são a generalização da consciência de necessidade individual de educação sistemática, a insatisfação geral com a nossa escola e a receptividade do magistério a novas técnicas educativas. (MOREIRA, 1960, p. 7)

Para Moreira, os cursos de aperfeiçoamento do próprio CRPE/SP deveriam passar por reformulação, já que “servem a um número proporcionalmente pequeno de professores de São Paulo e por isso pouco podem vir a representar para a renovação educacional” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960, p. 12).

Mais uma vez, a RPP por meio de um de seus colaboradores, chama atenção para as relações estabelecidas entre inspetores e professores, resumidas à solução de problemas burocráticos e alerta que “Não há revistas, boletins ou secções de jornais com prestígio e penetração no magistério para liderarem um movimento de renovação de nossas práticas educacionais. É preciso criar novos meios de comunicação e desenvolver os já existentes” (MOREIRA, 1960, p. 13).

Moreira, desde o volume de 1959, colocou em evidência a necessidade de aproximação com o magistério primário, esclarecendo, em 1960, que isso aconteceria quando os cursos de administradores e inspetores do CRPE/SP conseguissem despertar mudanças de atitude desses agentes em suas próprias atividades, promovendo uma reação em cadeia para sensibilizar os professores.

Problemas apontados por Ataliba de Oliveira em seus artigos no *Correio Paulistano* continuam presentes no sistema educacional, notadamente, aqueles referentes às funções técnicas. Ele preconizava a manutenção da consciência profissional, tanto em cargos técnicos como na própria sala de aula, salientando que o peso maior deveria estar na prática e na orientação pedagógica, seguindo a perspectiva dos reformadores do início da República.

O reconhecimento da experiência profissional de diretores e inspetores como requisito para a liderança de mudanças de práticas continua a ser reconhecido por Moreira (1960) que, no entanto, assentava as bases de suas proposições nas ciências sociais e nos instrumentos de pesquisa que estavam sendo desenvolvidos para guiar a ação educativa.

O autor indicava diferentes possibilidades para a introdução de inovações: a realização de experiências pedagógicas que introduziriam práticas novas em escolas comuns, com avaliação e controle de seus resultados para posterior extensão para as demais (ou escolas de adaptação, na formulação de Ataliba de Oliveira), ou a mudança total de métodos e técnicas aplicada a uma instituição específica, que passaria a funcionar como um modelo ou centro de difusão de novas práticas.

As inovações que surgirem dos trabalhos previstos neste artigo encontrarão barreiras de toda sorte à sua aceitação. A forma de vencê-las será, talvez, a realização de um esforço para estabelecer canais de comunicação eficientes entre os órgãos responsáveis pela orientação pedagógica e o magistério e clientela das escolas. Essa comunicação poderá ser através de cursos de atualização e aperfeiçoamento do magistério, além dos meios usuais de divulgação. (MOREIRA, 1960, p. 12)

Como se depreende dessas proposições, o amparo nos procedimentos científicos guiaria a experimentação, fornecendo dados e embasamento para as propostas, mas os processos para a implantação permaneciam no terreno das possibilidades, atestando as dificuldades para sua operacionalização. Na impossibilidade de estabelecer as mudanças pelos meios legais, os cargos técnicos apareciam como vias para a operacionalização das mudanças pretendidas.

Joanna Mader Elazari Klein (1960), em uma das pesquisas relatadas na revista com título de *Problemas do ensino primário vistos pelo inspetor escolar*, colocava ênfase na dificuldade que este profissional enfrentaria com os professores recém-formados, considerando que o ensino normal estaria afastado da realidade do ensino elementar.

A autora denotava a permanência de um problema para o qual Ataliba de Oliveira já advertia na crítica às pretensões de mudança organizacional consignadas no *Código de Educação* de 1933. As críticas são semelhantes, como pode-se acompanhar no excerto:

A formação do professor é falha, especialmente, no que diz respeito à metodologia das diferentes matérias do currículo e se deve a poucos estágios de observação em classe de curso primário, falta de prática na direção de uma classe durante um dia letivo completo e poucas aulas práticas durante o Curso Normal, além da falta de condições para aplicar na escola primária os conhecimentos adquiridos. (KLEIN, 1960, p. 84)

Para Klein (1960), a tendência moderna seria ampliar a função de orientador pedagógico dos inspetores. Mais uma vez o discurso de Ataliba ronda os propósitos da RPP e, como solução, os inspetores, abstraídos pelo discurso vigente no CRPE/SP, apontavam: cursos periódicos de atualização técnica para tal fim.

Em nenhum momento é considerada a possibilidade de melhoria dos cursos de formação de professores primários, que teria como consequência a melhoria também do ensino primário, já que eles afirmavam haver defasagens na formação do professor no âmbito do ensino normal.

A mesma autora fez uma retrospectiva das diferentes fases pelas quais passaram o cargo de inspetoria para afirmar que, em 1933, com o *Código de Educação*, previu-se uma formação diferenciada com objetivo de estruturar um corpo de técnicos para orientar e

coordenar a passagem da escola tradicional para a Escola Nova, porém em 1935 “o acesso às diferentes funções do magistério voltou a depender apenas do tempo de serviço, considerando que os elementos dados pela prática docente eram suficientes para o exercício de qualquer função ligada ao ensino” (KLEIN, 1960, p. 19).

Nesse sentido, os dois discursos analisados aqui, de Ataliba de Oliveira e da revista *Pesquisa e Planejamento*, concordam sobre o esvaziamento das funções pedagógicas destes cargos tão caros à formação profissional do professor, mas divergem na responsabilização do problema: o mestre-escola acusava o escolanovismo de chancelar diplomas para uma profissão que se constituiria na ação prática e vociferava em um dos títulos de seus artigos o bordão “abaixo o fetichismo do diploma”, referindo-se aos cursos criados em 1933, em específico o de Inspetores e Administradores Escolares do Instituto de Educação; os pesquisadores ligados ao CRPE/SP acusavam os legisladores de terem falhado na implantação da formação desses profissionais a partir de um ambiente institucional e por meio de um curso específico.

Como se vê, a divergência não era banal e dizia respeito aos caminhos para introduzir mudanças educacionais e ambos explicitam as resistências pouco consideradas na formulação de propostas. A revista não fez menção ao desdobramento do levantamento do ensino normal e se organizou da seguinte forma no ano de 1960:

Figura 9 - índice da revista *Pesquisa e Planejamento*, ano 4, volume 4, junho de 1960

ÍNDICE	
ARTIGOS	
Planejamento Educacional para o Estado de São Paulo — <i>Renato Jardim Moreira</i>	7
Subsídios para um Planejamento da Inspeção do Ensino Primário — <i>Joanna Mader Elazari Klein</i>	15
Aproveitamento de Estatísticas Educacionais em Pesquisas — <i>Celso de Rui Beisiegel</i>	27
Experiências de Técnicas Modernas numa Escola Tradicional — <i>Haydee Maria Roveratti e José Fábio Barbosa da Silva</i>	36
DISCURSOS E CONFERÊNCIAS	
Oração Inaugural (À Abertura do III Curso de Especialistas em Educação para a América Latina) — <i>Pedro Rosselló</i>	47
LENVANTAMENTOS E PESQUISAS	
Levantamento do Ensino Primário (Resultados Relativos à Escola)	57
Problemas do Ensino Primário Vistos pelo Inspetor Escolar — <i>Joanna Mader Elazari Klein</i>	82
Escala de Escolaridade	97
Análise de Conteúdo dos Livros de Leitura da Escola Primária — <i>Dante Moreira Leite</i>	102
O Rendimento na Solução de Problemas Aritméticos na Escola Primária — <i>José Mário Pires Azanba, Frederico de Barros Brotero e Lígia Siniscalco</i>	127
CURSOS E SEMINÁRIOS	
As Relações Crianças-Adultos em Educação — <i>Hélène Brullé</i>	157
A Modernização dos Métodos — Os Métodos Ativos — <i>Hélène Brullé</i>	164
RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS	175
NOTICIÁRIO	187

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960.

Haydee Roveratti⁹¹ e José Fábio Barbosa da Silva (1960), no artigo *Experiências de técnicas modernas numa escola tradicional*, trouxeram crítica relevante e reconheceram fracassos escolares ligados à adoção de soluções precárias em torno dos aspectos materiais do

⁹¹ Segundo Mustapha (2014), Haydee Maria Roveratti teria nascido na década de 1930 e lecionado como professora primária no Grupo Escolar Silvio Romero de São Caetano do Sul. Depois diplomou-se em Ciências Sociais, em 1958, e também como bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1960, pela USP. Depois integrou o quadro docente da PUC-SP com lotação no Departamento de Sociologia. Também compôs os quadros técnicos das divisões de pesquisa do CRPE/SP.

ensino, da construção de prédios escolares adequados e também nos setores pedagógicos com improvisação de corpo-técnico docente⁹². Os articulistas afirmavam que

Desta forma, o sistema educacional brasileiro, ao invés de se tornar uma organização funcional dentro das novas condições de vida, apenas se torna uma superposição de esquemas educacionais modernos aos tradicionais já existentes. A necessidade de intervenção racional é, de certa forma, rejeitada e os ajustes são feitos intuitivamente e somente quando se tornam imprescindíveis; quando não rejeitada, introduzem-se modificações parciais e sem o preparo necessário para que produzam efeitos satisfatórios. (ROVERATTI; SILVA, 1960, p. 38)

A legislação já apontada no Quadro 1. Normativas para o ensino normal no Estado de São Paulo (1946 a 1961), é exemplo das inconstâncias produtoras de tensões originadas em diferentes âmbitos pedagógicos que se relacionam estreitamente, mas geram forças desiguais para sua objetivação: as ideias pedagógicas e a política educacional.

As ideias pedagógicas, na concorrência por hegemonia e espaço político e a política educacional, acabam por ceder a pressões ou dos grupos dominantes ou dos interesses dos legisladores, como demonstrou Diniz (2017) e como aconteceu com a seleção de inspetores e diretores escolares no fim da década de 1930, descrita por Ataliba de Oliveira.

O que aqueles autores propunham, em consonância com a Escola Nova e com as prerrogativas do CRPE/SP, é que se criasse, a partir das pesquisas e da atuação do centro, ambiente favorável a um planejamento que considerasse a realidade social e educacional, bem como as possibilidades de aplicação prática na instrução pública paulista.

A crítica dos autores é quase um *déjà-vu* daquelas exaradas por Ataliba de Oliveira. Roveratti e Silva (1960, p. 38-39) ainda alegaram que

Em São Paulo o interesse pela renovação pedagógica e pela experimentação levou à criação de uma escola, de nível secundário, para funcionar como uma espécie de laboratório, onde se fundem os objetivos de experimentar novas técnicas pedagógicas e de treinar os universitários que se destinam ao magistério secundário e normal. As próprias condições de seu aparecimento reduziram as possibilidades de resultados satisfatórios. Não existiu um plano para a construção do prédio, sua localização, área a ser servida pela escola, assim como não se previram as condições que deveriam preencher o pessoal técnico, auxiliar e os futuros alunos, e outras resultantes da sua condição específica de centro experimental. Esta falha acarretou uma série de improvisações nos vários aspectos da escola, iniciadas pelo aproveitamento de um antigo colégio, com tôdas as suas deficiências.

⁹² Aqui, mais uma vez, pode-se questionar como o excedente de professores formados pelas escolas normais era recebido: ora, havia excesso, mas havia improvisação de corpo técnico e de corpo docente? Havia grande quantidade de professores leigos atuando ainda, mesmo após quase 30 anos? Estas questões levantadas ao longo desse trabalho constituem indicativos de pesquisa sobre o assunto.

De modo mais ou menos velado, alguns colaboradores do CRPE/SP indicavam as falhas que observaram ao longo do século XX nas políticas educacionais. Elas adiantam análises e avaliações feitas, posteriormente, pela historiografia que as identifica como o período de esgotamento do movimento da Escola Nova, já indicado no presente trabalho. No entanto, se as falhas irrompiam nos discursos, procurava-se reafirmar o ideário, reiterando sua assertividade e os entraves para sua implantação.

No *Levantamento do Ensino Primário* (resultados relativos à escola) (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960), novamente a RPP imputava a responsabilidade das vicissitudes sofridas pela Escola Nova a terceiros, tais como a resistência dos professores, a falta de material, estrutura física não oferecida pelo poder público, entre outras, afirmando que, por isso, “não foi possível que a expansão da rede se fizesse acompanhar da substituição de práticas de ensino da escola tradicional pelas da escola nova, exigidas pelas novas condições de vida, mas elaboradas para uma escola de tempo integral” (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960, p. 61).

Também descreveu o problema dos prédios escolares como um causador da queda do nível de ensino, pois atravancava o estabelecimento das instituições auxiliares e dos equipamentos didáticos, bem como a instalação de escolas na zona rural, assim como constatado pela RPP na edição de 1960.

As conclusões do artigo não podem ser consideradas autocrítica, mas expressam claramente problemas negligenciados na estratégia da reforma desencadeada nos anos de 1930: a mudança de mentalidade do professorado depende da ancoragem nas práticas desenvolvidas cotidianamente nas escolas.

A conclusão mais geral que se pode tirar da análise efetuada é a de que as inovações que se antecipam à consciência generalizada de sua necessidade exigem, para se implantarem, uma continuidade de ação – executiva e proselitista – do grupo renovador. Ficam inovações de feitos imediatos – Caixa Escolar e Serviços de Saúde; não persistem inovações de longo alcance – novas técnicas de ensino. Mais ainda, desencadeado um processo inovador, é necessário orientá-lo para que ele não seja redefinido em termos simplistas e resulte no aparecimento de medidas com fôros de salvadoras, porque de efeitos imediatos, mas insuficientes quando tomadas isoladamente. (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960, p. 80)

Joanna Mader Elazari Klein (1960), no artigo sobre os inspetores escolares, apontava a falta de estrutura das escolas para operacionalizar as diretrizes da Escola Nova, o escasso tempo destinado para a prática de ensino nos cursos normais e da falta de orientação técnico-pedagógica:

[...] as dificuldades do professor em ensinar na escola primária são consequência da falta de material didático, do curto período letivo diário e de problemas de metodologia; o professor recém-formado encontra dificuldades em lecionar devido à falta de condições, na escola primária, para aplicar os conhecimentos recebidos no Curso Normal e à precariedade da prática de ensino desenvolvida nesse curso; (KLEIN, 1960, p. 95)

A autora apresentou tabelas que sintetizam as respostas dos questionários respondidos pelos inspetores escolares que exemplificam o peso atribuído pelo corpo técnico a cada fator apresentado na observação da prática dos professores primários:

Figura 10 - Fatores que dificultariam o ensino nas escolas primárias

FATÔRES QUE DIFICULTAM O ENSINO	N.º de respostas	%
Falta de material didático	132	87
Problemas de metodologia	116	77
Poucas horas de aula por dia	113	75
Problemas de disciplina	43	28
Pequena duração do ano letivo	37	25

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960, p. 85

Figura 11 - Falhas do curso normal

FALHAS DO CURSO NORMAL	N.º de respostas	%
Poucos estágios de observação em classes de curso primário	135	89
Poucas aulas práticas dadas durante o curso	133	88
Falta de prática na direção de uma classe, durante um dia completo	129	85
Falta de condições na escola primária para aplicar os conhecimentos recebidos	101	67
Os elementos dados no Curso Normal não são suficientes para se conhecer e tratar a criança	91	60
Não é recordada, no Curso Normal, a matéria a ser ensinada no curso primário	66	37

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960, p. 85.

Ambas as tabelas indicam, a partir das respostas dos inspetores em exercício na instrução pública aos questionários do *Levantamento do Ensino Primário*, que os problemas desse nível de ensino se concentrariam na figura do professor. Tratava-se de problemas de longa data (como apontavam as críticas de Ataliba de Oliveira), e diziam respeito à pouca

prática de ensino, desde a observação das turmas até a regência de uma sala de aula, decorrentes, principalmente, da diminuição da duração do curso normal e do aumento do espaço para as ciências da educação.

Em 1947, com a *Consolidação das Leis de Ensino*, a duração de dois anos dos cursos de formação do professor primário se manteve, adicionando-se o curso pré-normal para complementação da cultura geral do aspirante ao magistério, o que não ampliava o tempo para a prática de ensino, ainda que ela fosse preconizada com veemência para garantir a qualidade e as experiências do professor iniciante.

Na seção de Cursos e Seminários de 1960, Hélène Brullé⁹³ (1960), no seminário intitulado *A modernização dos métodos – os métodos ativos*, descreveu a experiência francesa com a Escola Nova, que recomendou os métodos ativos depois de 1945. Para a autora, no Brasil quem teria se levantado contra métodos autoritários teriam sido Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, discutindo os princípios e os métodos educacionais formulados por Maria Montessori, John Dewey e Ovide Decroly.

Brullé (1960) afirmava que na França o movimento teria primeiro persuadido o sistema de ensino e que, só na década de 1940, ele foi recomendado oficialmente. Nessa estratégia, os professores já teriam conhecimento para mover a educação no sentido dos métodos modernos sem que se travasse um embate e sem imposições aos mestres e afirmava que “é um dos princípios importantes de nossa escola pública, deixar a cada professor primário a escolha de seus métodos”. Nesse sentido,

Uma visão simplista opõe, numa espécie de dicotomia, a “escola tradicional” à “escola moderna”: a primeira, árida e autoritária, abusando do esforço de memória, desconfiando das reações naturais das crianças, a quem impunha uma disciplina, um tipo de conhecimento, um conformismo de atitudes e de pensamento; a outra, acolhedora, compreensiva, esclarecida pela psicologia da criança, ampliado os contatos com a vida.

Uma tal oposição é mais simples do que equitativa. As cousas não são tão simples, e assim como os homens não se dividem claramente em *bons* e *maus*, as escolas e os professôres não se dividem em dois grupos, nos quais tudo seria bom de uma parte, e tudo seria mal de outra. (Brullé, 1960, p. 165)

Depreende-se das considerações que, segundo a técnica da UNESCO, a estratégia renovadora brasileira esteve amparada numa visão simplista do processo de mudança de mentalidade dos professores. Desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, até as prerrogativas da legislação exarada a partir de 1930, principalmente as ações que

⁹³ Hélène Brullé era técnica de Educação da UNESCO e foi convidada para proferir duas falas no CRPE/SP para os professores bolsistas do II Curso de Especialistas da Educação para a América Latina (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1960).

estiveram sob a supervisão de Fernando de Azevedo, a dicotomia entre o velho e o novo foi instrumento retórico para justificar as iniciativas de reorganização das escolas. No *Código de Educação*, por exemplo, estava posto que das organizações anteriores “muitas outras encerram disposições que nunca tiveram execução, nem poderão tê-la agora por se terem tornado antiquadas e inoportunas” (SÃO PAULO, 1933, p. 3).

Sob a força da lei foram sendo impostos currículos e direcionamentos dos quais os professores não tinham conhecimento ou possuíam conhecimento superficial. Os artigos de Ataliba de Oliveira, aqui analisados, exemplificam de modo contundente o resultado da estratégia escolanovista: a rejeição, por uma parcela do professorado, do novo e a construção de um discurso de valorização do que já se praticava. Os artigos da RPP, por outro lado, ilustram a persistência de problemas que passaram ao largo da reforma e tiveram que ser enfrentados posteriormente.

Mirian Warde (2004) e Marcus Cunha (1991) analisaram essa estratégia. Para a primeira, o *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 teria implicado numa estratégia que produziu fissuras de longa duração⁹⁴, o que permite concluir que, no Brasil o ideário tenha servido de vitrine para os educadores que almejavam alçar visibilidade a si próprios e aos ideais que passaram a defender. Então, “O sucesso do *Manifesto* é, no entanto, o sucesso próprio dos golpes de força. Abriu a fenda desejada por suas lideranças [...]” (WARDE, 2004, p. 228).

O fato é que, comparando a descrição de Brullé (1960) com as estratégias de implantação do mesmo ideário no Brasil, a forma adotada para insuflar as ideias e os processos para sua efetivação resultaram, segundo a avaliação presente nos artigos da RPP, na superficialidade dos resultados. No entanto, a criação do CRPE e as publicações da RPP descrevem a retomada do mesmo ideário e dos mesmos objetivos, mas com menor poder de influência no aparato administrativo. Possivelmente, essa diminuição de poder e os vínculos com a instituição universitária levaram à ênfase dos procedimentos científicos para a caracterização dos problemas a serem enfrentados.

Em 1962, último número da revista analisado, houve a defesa na mudança da estrutura do sistema de ensino, alegando-se a insuficiência latente da já existente, uma vez que a escola

⁹⁴ Referindo-se ao afastamento de Carneiro Leão do movimento do *Manifesto* de 1932, ainda que ele tivesse continuado na presidência da ABE junto aos mesmos sujeitos que assinaram o documento, Warde (2004, p. 225) inferia que Leão teria se negado a assinar o *Manifesto* não pelo teor do texto, “mas por divergência à estratégia golpista que estava ali implicada. É cabível ainda pensar que a estratégia o remetia a Fernando de Azevedo, que não fizera qualquer esforço de relevar as ações reformistas de Leão [...]”. Neste capítulo de livro, Warde (2004) afirma que seu texto deve ser considerado como uma anticelebração do *Manifesto* de 1932.

se mantinha como um privilégio de classe social. No desenho dessa mudança, as alterações deveriam ser iniciadas no ensino primário e só depois, ser estendida para o ensino secundário.

Essas medidas, no entanto, não podem ser adotadas sem um estudo minucioso das condições sociais, econômicas e educacionais das regiões, estados e municípios; sem um planejamento do que se deve fazer nas diversas ocasiões em cada caso particular. Só dessa maneira, com inteligência, evitando-se o desperdício dos minguados recursos financeiros, será possível, sem mais perda de tempo, proporcionar a todos, pelo menos, uma educação primária. (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1962, p. 3)

Na transcrição da conferência de Jayme Abreu⁹⁵, intitulada *Educação e Desenvolvimento Socio-econômico na América Latina*, o autor colocava como fatores socioculturais que careceriam de tratamento, entre outros, a desestimulante retribuição econômica do professorado, processos seletivos defeituosos, pouca pesquisa pedagógica, bem como poucos canais efetivos de comunicação com o magistério.

Nesse artigo, apresenta-se uma das poucas vezes que, no período analisado, foram apontadas as deficiências da instrução pública perante ao professor e não as deficiências do professor (formação deficitária, professores leigos, falta de manejo prático, desconhecimento das teorias).

Sendo assim, propôs “a revisão dos processos de formação e aperfeiçoamento do magistério, com a formação do mestre rural não inferior à do urbano” (ABREU, 1962, p. 31), também a criação de Centros de Orientação Pedagógica e Escolas de Demonstração, inserindo temas econômicos e sociais. No entanto, Abreu (1962, p. 40) afirmava que

Precisa o Brasil deixar, urgentemente, a fase a que chamaríamos dos pensamentos desejosos em educação, das vaguidades impressionistas, dos subjetivismos gratuitos das nossas pitonisas educacionais, para ingressar na era do planejamento educacional racionalmente estabelecido, partindo da hierarquização de prioridades lastreada por uma filosofia educacional conseqüente e chegando aos projetos, tecnicamente elaborados, como etapa final do planejamento.

Fernando Henrique Cardoso⁹⁶, no texto *Educação e Mudança Social*, se aproximava das posições expressas por Jayme de Abreu e salientava que

⁹⁵ Jayme Abreu nasceu em 1909, fazendo seus estudos básicos no Ginásio da Bahia e formando-se em 1930 em Medicina na Faculdade da Bahia. Não prosseguiu em sua área e, como autodidata em educação. Foi nomeado, em 1931, Inspetor Federal da Educação e Saúde para o ensino secundário e depois técnico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 1943, quando aproximou-se de Anísio Teixeira. Depois ocupou postos no INEP e ficou responsável por coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), falecendo em 1973.

⁹⁶ De acordo com o verbete biográfico do CPDOC, que pode ser consultado pelo link <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/cardoso-fernando-henrique>, Fernando Henrique Cardoso nasceu em 1931 e diplomou-se em Ciências Sociais pela USP em 1949. Em 1954 foi o mais jovem membro do conselho universitário da USP e tornou-se assistente de Florestan Fernandes em uma das cátedras de sociologia e, pela mesma instituição, conclui sua tese de doutoramento em 1961.

[...] à escassez de pessoal docente especializado sobrepõe-se o excesso de professores normalistas ou licenciados, sem que, paralelamente, se consiga recrutar efetivamente professores diplomados para todos os níveis de ensino ou, sequer, melhorar significativamente o padrão de ensino, porque o recrutamento para o magistério não pode processar-se satisfatoriamente numa sociedade que, além de remunerar mal o professor, não o ampara no reconhecimento de seu prestígio social [...]. (CARDOSO, 1962, p. 57)

Para ele, dever-se-ia sair dos termos da discussão intelectual e adentrar naqueles que dessem condições reais de mudança do sistema anacrônico que não acompanhou o progresso da sociedade industrial moderna:

Entretanto, a transformação do sistema brasileiro de ensino não pode continuar a ser pensada apenas como um problema técnico, nem mesmo apenas como um problema que impõe adequação entre recursos financeiros disponíveis e objetivos educacionais visados, mas como um movimento social cujo êxito depende fundamentalmente da participação ativa e crítica de professores, alunos, e camadas sociais interessadas na renovação da sociedade brasileira, sem o que toda boa reforma proposta será desgastada pela tradição de imobilismo e acabará por perpetuar e ampliar um sistema obsoleto de ensino, como tem ocorrido até hoje. (CARDOSO, p. 64, 1962)

Já para Milton da Silva Rodrigues (1962)⁹⁷, no artigo *Algumas considerações sobre o ensino comum paulista*, existia um hiato entre a formação cultural e pedagógica das escolas normais e as exigências do ensino nas escolas primárias.

Enquanto estes últimos colaboradores da revista mencionados discutiam como a educação poderia sair do lugar em que se encontrava, os outros artigos tratavam de esquemas técnicos para resolver os problemas. Um exemplo é Rodolfo Azzi⁹⁸, no artigo intitulado *Máquinas de aprender: a moda e o medo*, que afirma que um recurso pedagógico deve ser uma “máquina de ensinar” e, portanto, atender a três requisitos básicos: “1) apresentação, sob forma de questões, da matéria que deve ser aprendida; 2) o registro das respostas do estudante às questões apresentadas; e 3) a correção imediata das respostas” (AZZI, p. 127, 1962).

Este número da RPP também informava sobre o *I Seminário para treinamento de pessoal para pesquisas educacionais*, que consistia em 46 bolsas de estudo oferecidas pela parceria entre UNESCO, INEP e MEC, direcionadas para aqueles que exerciam função na alta administração educacional do país, com vistas a planejar cientificamente os rumos da

⁹⁷ Milton da Silva Rodrigues, foi catedrático de Estatística da FFCL da USP. Quando da primeira eleição para compor a presidência do CRPE/SP, tornou-se o substituto direto de Fernando de Azevedo, pois tinha sido eleito por seus pares como vice-presidente do centro. (MUSTAPHA, 2014)

⁹⁸ A revista *Psicologia: Ciência e Profissão* (v.30, n. 1, 2010) publicou um breve retrospecto em homenagem ao professor Rodolfo Azzi, colocando-o como um dos maiores representantes da Psicologia Experimental no Brasil e como um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Filosofia. Azzi também foi assessor técnico da FAPESP, entre 1962 e 1963. A biografia pode ser consultada através do link: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xqz8nsSD8ZmwYfcZZrnzhZS/?lang=pt>

educação e conduzir as reformas educacionais previstas pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Para tanto, de acordo com o plano elaborado por Robert Brackenbury⁹⁹ e Heládio Antunha¹⁰⁰, “pretende-se selecionar o maior número possível de elementos do sexo masculino, pois é provável que, em anos subsequentes, êles tenham mais oportunidades de ocupar posições estáveis de liderança, relacionadas com o planejamento e a pesquisa em educação” (BRACKENBURY; ANTUNHA, 1962, p. 228).

É também neste número que o CRPE/SP informa a troca de direção, de Fernando de Azevedo para Laerte Ramos de Carvalho¹⁰¹, sendo o acordo firmado entre a Universidade de São Paulo e o Ministério da Educação e Cultura mantido, apesar da troca de dirigente.

Essa mudança foi refletida já no volume de 1962 que inseriu novos conferencistas e articulistas, diversificando os discursos, pois anteriormente a maioria dos textos se não eram fruto direto do pensamento de Fernando de Azevedo, como se constata a partir da observação dos índices dispostos ao longo desta seção, se consolidavam por meio de seus pares que o traziam como referência nos artigos e seminários proferidos, a exemplo de Wilson Martins e Almeida J. Isso não quer dizer que os outros sujeitos fossem subservientes ou meros representantes de Azevedo, mas pode-se afirmar que estavam alinhados com aquilo que ele propunha como direcionamento para o CRPE/SP.

Deve-se considerar que o fim da década de 1950 marca novamente no país um momento de mudança de mentalidade, dado o esgotamento dos ideais da primeira metade do século XX e as dificuldades de consolidação dos projetos políticos e sociais almejados até então, portanto, as tensões entre os intelectuais pertencentes ao grupo responsável pelo CRPE/SP estavam presentes, apesar de suas convergências em torno da visibilidade que Azevedo traria aos novos professores e do novo manifesto. O apologista, talvez, tenha feito da RPP um dos seus faróis para resgatar suas ideias e dos signatários da Escola Nova.

Daí as dissidências. Os expoentes da USP criticavam veementemente o diretor do CRPE/SP, apesar de fazer parte dele e de serem subordinados dentro das divisões. Mustapha

⁹⁹ Robert Brackenbury era perito da UNESCO para os assuntos educacionais e estava em visita ao projeto do CBPE e do CRPE/SP (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1962).

¹⁰⁰ Heládio César Gonçalves Antunha foi diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP depois de 1959, substituindo Joel Martins após suas dissidências com Fernando de Azevedo (MUSTAPHA, 2014).

¹⁰¹ De acordo com Pilleti (1988), Laerte Ramos de Carvalho nasceu em 1922, tornando-se bacharel (1942) e licenciado (1943) em Filosofia pela USP. Foi professor de Filosofia em diversas escolas secundárias na cidade de São Paulo e em 1955 passou a ser catedrático da cadeira de História e Filosofia da Educação. Exerceu por 26 anos a função de comentarista de assuntos educacionais no jornal o Estado de S. Paulo, foi diretor do CRPE/SP de 1961 a 1965.

(2014, p. 68) afirma: “entre os autores que estavam presos a perspectiva que Dante Moreira Leite criticava estava Fernando de Azevedo, que seria seu chefe no CRPE”, dada sua posição de diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais. Além dele, Florestan Fernandes, que fazia parte do Conselho de Administração, também havia seguido outro caminho, tendo em vista os conflitos políticos e teóricos surgidos com as cátedras de Sociologia I e II e que antagonizavam posições entre Azevedo e Fernandes. Como Mustapha (2014, p. 83) descreve, com o restante do corpo técnico a situação não foi diferente

Segundo os técnicos, as Divisões de Pesquisa do CRPE não tinham condições de realizar um trabalho contínuo e fecundo pela falta de organização de um programa de pesquisa para longo prazo. Os objetivos não se consolidavam na gestão de Azevedo por duas razões: “1ª – o divórcio entre a direção e o corpo técnico; 2ª – o isolamento do CRPE com relação a todas as outras instituições ligadas à política e à administração educacionais (Carta dos funcionários, 1960)”.

O levante dos técnicos e o desgaste de Azevedo fizeram com que ele antecipasse sua saída do cargo com o convite para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de São Paulo. No volume de 1962 quem aparece como novo diretor é Laerte Ramos de Carvalho, talvez por isso o volume de 1961 não tenha saído, dada a mudança na diretoria do CRPE/SP.

A revista, em seu volume 5, se organizou da seguinte forma:

Figura 12 - índice da revista *Pesquisa e Planejamento*, volume 5, junho de 1962.

ÍNDICE	
ESTUDOS E PESQUISAS	
<i>Educação e Desenvolvimento Sócio-Econômico na América Latina</i> — Expressão de uma Conferência — Jayme Abreu	7
<i>Educação e Mudanças Institucionais</i> — Octavio Ianni	41
<i>Educação e Mudança Social</i> , Fernando Henrique Cardoso	55
<i>Algumas Considerações sobre o Ensino Comum Paulista</i> — Milton da Silva Rodrigues	66
<i>A Ocupação dos Pais dos Candidatos às Escolas Industriais na Cidade de São Paulo</i> — Moysés Brejon	77
<i>Que es un Especialista en Educación</i> — Ángel Oliveros	89
<i>Promoção Automática na Escola Primária</i> — Elza Lima Gonçal- ves Antunha	97
<i>Novas Técnicas para o Estudo do Processo de Resolução de Pro- blemas</i> — Frederico de Barros Brotero	111
<i>Máquinas de Aprender: a Moda e o Medo</i>	126
<i>Em Torno de Comenius</i> — Roque Spencer Maciel de Barros	137
<i>Algumas Questões da Dinâmica Aristotélica e seu Papel Histórico</i> — João Eduardo R. Villalobos	153
<i>Estudo Experimental sobre os Efeitos de Alterações na Forma de Apresentação de Problemas Aritméticos</i> — José Mário Pires Azanha, Frederico de Barros Brotero e Lígia Siniscalco	188
RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS	211
NOTICIÁRIO	219

Fonte: PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1962.

Até aqui podemos inferir que existem diversas contradições nos discursos presentes na RPP e que a formação do professor primário pensada no âmbito do ensino normal não teve espaço de discussão correspondente ao problema que representava.

A ênfase recaía sobre esse professor como o ponto para solução de problemas do ensino primário, ainda assim havia a decisão de salientar inúmeras vezes a deficiência de sua formação nas escolas normais. Propunha-se, então, ao invés da intervenção direta no ensino normal, o aperfeiçoamento do professor já atuante. O que, obviamente, seria válido, mas não suficiente, levando em conta o montante de professores que eram formados pelas centenas de Institutos de Educação por todo o Estado de São Paulo.

Há, portanto, uma opção estabelecida: nas discussões sobre o magistério primário atribuir ao professor em exercício uma parte do ônus do insucesso de algumas medidas organizacionais e curriculares e da introdução do método ativo nas escolas primárias, dando ênfase em soluções para formação continuada e não para formação inicial.

Falar sobre o ensino normal encaixava-se no discurso de retórica, já exposto na seção anterior, descrito por Faria Filho (2010, p. 17):

No entanto, não nos podemos esquecer de que, ao longo do século XX, este mesmo texto¹⁰² irá comparecer com grande frequência em textos de intelectuais e políticos como paradigma de reforma bem fundamentada, mas, infelizmente não compreendida pelos sujeitos de seu tempo.

Retomando as proposições em âmbito legislativo do estado de São Paulo, com relação à formação de professores primários, entre 1946 e 1961, cuidava-se de imprimir especificidade científica à educação e dar-lhe caráter profissional com embasamento nas ciências da educação. Muitos dispositivos legais surgiram no estado, como a *Consolidação das Leis de Ensino* (Decreto n. 17.698/1947) e os programas de ensino que regulamentavam o currículo e as diretrizes a serem seguidas, publicados em 1953, 1954, 1958 e 1960.

Todavia, como constatado em estudo anterior (BUENO, 2015), apesar da hegemonia da Escola Nova, aconteceu o esmorecimento de ideias centrais dela em relação às prescrições para a prática pedagógica, movimento revelado pela dificuldade em estabelecer diretrizes comuns, dadas as promulgações de inúmeros dispositivos legais, embaraçando concepções pedagógicas, organizações curriculares e conteúdos.

Nessa primeira fase da revista, ainda que alguns dos sujeitos das divisões se opusessem ao renovador, como Mustapha (2014) demonstrou, o modo com que ela foi

¹⁰² Faria Filho (2010) defende que esse discurso da formação do professor atrelado ao ensino primário teve raízes nos pareceres de Ruy Barbosa no fim do Império e se estendeu ao longo dos anos, sendo argumento das diferentes reformas empreendidas na instrução pública brasileira.

conduzida claramente revela a reassunção de temas caros ao escolanovismo: educação centrada no interesse da criança, escola pública e laica, expansão do ensino primário, revelando algumas acomodações entre as duas gerações que se apresentavam nos arraiais da USP.

Pode-se afirmar que o ensino normal em São Paulo, a não ser pelas críticas direcionadas a ele, teve pouco, ou quase nenhum, protagonismo numa revista que deveria falar aos professores e propor modificações mais estruturais, já que preconizava a criação de uma política educacional para os cursos de formação do professor primário, assim como estabeleceu em seus objetivos iniciais, pois atrelavam diretamente o sucesso do magistério ao sucesso das instituições de ensino primário.

Parece-nos que há uma retórica em deslocamento quando analisamos o conteúdo da RPP e das proposições escolanovistas: se dá muita importância a essa formação no âmbito das escolas normais, cria-se um imaginário que tenta sustentar a imprescindibilidade do professor, mas pouco se efetiva em planos de ação para a melhoria dessa estruturação inicial da formação desse profissional. O ideal formativo para o ensino normal pouco saiu da esfera dos discursos. A importância estava alocada no ensino primário e ele era a vitrine que impulsionava as falas e iniciativas em torno do sistema de ensino. Por sua vez, o discurso difuso se refletia na legislação.

Vale, deste modo, afirmar que a essas desconexões atribuem-se três causas principais: 1) os entraves do sistema escolar em absorver todo o postulado pelo ideário dominante e aqui exemplificado com as críticas assentadas pelos intelectuais que publicaram na revista *Pesquisa e Planejamento*, quando afirmavam a necessidade de fazer com que o professor já atuante aceitasse os métodos ativos; 2) a falta de interesse do poder público em investir na formação inicial do professor primário e, nesse sentido, afirmavam que já havia número de escolas normais suficientes para atender a demanda de professores para o ensino primário; 3) as disputas políticas e ideológicas travadas pela busca da hegemonia no campo educacional que, entre as permanências e mudanças, ora incorporava modificações, ora mantinha suas conjecturas, deixando transparecer que o movimento que se auto intitulava concordante, também possuía dissidências, indício demonstrado nas questões que envolviam a expansão e a organização do ensino normal no estado, bem como nas falas dos colaboradores da RPP.

Na construção da inteligibilidade da história, considerando os movimentos de apropriação de ideários e as relações de forças entre os diversos âmbitos, desde a circulação das ideias até o campo normativo, afirma-se, portanto, que as ideias da Escola Nova foram

arrefecendo e as contradições que permearam o discurso de seus signatários até a efetivação deles em leis e decretos não sustentaram completamente o ideal inicial de formação do professor primário: com cursos elevados a nível superior, obedecendo aos métodos ativos de ensino com embasamento nas ciências da educação, preconizando a observação, experimentação e prática de ensino em tempo suficiente para que a qualidade da formação do professor primário fosse concretizada a contento de seus idealizadores, ainda que eles ocupassem posições de decisão dentro do sistema de ensino.

Percebe-se nas páginas da revista uma ode ao retorno das discussões da década de 1930, que aparecia como um chamamento para que os simpatizantes da Escola Nova considerassem novamente sua volta às origens e tomassem fôlego para retomar sua trajetória pioneira. Muitas foram as passagens afirmando que se as ideias tivessem sido objetivadas pela legislação, se não houvesse resistência dos professores, se tivesse sido feito de outra maneira, num movimento de inserir condicionais onde já houvera certezas. Muitos senões para explicar a retomada dos discursos para a proposição de uma “nova” política educacional.

O que vale novamente ponderar é que as vozes que bradavam na RPP sobre as deficiências da formação do professor eram as mesmas que outrora legislavam, que formavam professores primários, que davam cursos de aperfeiçoamento, que escreviam nos jornais buscando alicerçar um imaginário comum para a educação do país. Daí, talvez, a exasperação para a recuperação de outros tempos que transparece nos artigos.

Observou-se a tentativa de levar ao professor já atuante as ideias proferidas nos eventos e divulgações feitas pelo CRPE/SP, haja vista que no *I Seminário de Professores Primários*, ocorrido em 1957 e descrito pela RPP, participaram somente 55 professores, sendo 30 do estado de São Paulo, 16 do Paraná, 9 de Goiás e nenhum do Mato Grosso, ainda que cem vagas tivessem sido oferecidas para os milhares de professores primários em exercício na jurisdição do centro regional (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957).

Não podemos deixar de evidenciar que esses professores foram selecionados pelas Delegacias de Ensino, carregando o título de “mais aptos” para a participação. Após o período de palestras e seminários, os professores deveriam fazer o exercício prático: montar programas que fossem condizentes com os problemas enfrentados por eles em sala de aula¹⁰³.

A revista era mais uma tentativa de legitimar uma posição de um grupo que perdia força nas discussões sobre a educação no Brasil. Assim como afirma De Luca (2011), era nos

¹⁰³ Relatório das Professôras de Matemática do I Seminário de Professôres Primários; Relatório das Professôras do curso de psicologia da leitura do I Seminário de Professôres Primários (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957).

periódicos que se disciplinavam forças e instrumentos de combate e intervenção no espaço público, oferecendo oportunidades privilegiadas de validar projetos políticos.

O que se intentava com a RPP era soerguer ideias que já vinham se desintegrando, mas qual o sentido de propô-las numa revista que foi pensada como boletim de um centro de pesquisas que se limitava a recrutar nem um décimo do que era o magistério primário? O que se pretendia com a divulgação de orações referentes a seminários que aconteciam para um número seletivo de professores? Quem realmente os escolanovistas queriam atingir?

Residia na ocupação dos sujeitos da Escola Nova em postos menos burocráticos e com menor poder de decisão legislativa ou de proposição de programas de ensino e direcionamentos diretos na organização dos diversos níveis de ensino, a principal diferença entre a década de 1930 e o fim da década de 1950. Eles passaram a ocupar postos mais ligados às universidades e a outras instituições que não mais as secretarias de educação dos estados.

Sendo assim, o poder de decisão direta como foi firmado por Azevedo, por exemplo, com o *Código de Educação* de 1933 já não mais os respaldava para as mudanças que gostariam de empreender. Outro exemplo pode ser a dificuldade na aprovação da *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional* que se arrastou de 1947, quando foi instituída a comissão para elaborar seu anteprojeto, sob a presidência de Lourenço Filho e com maioria representante da Escola Nova, até sua promulgação em 1961 (SAVIANI, 2008).

5. UM CAMINHO DE DISSIDÊNCIAS E A CONTINUIDADE DOS PROBLEMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA

Nunca se objetivou com esta tese partir de um lugar nunca antes tratado, se é que isso é possível, tendo em vista o desenvolvimento significativo das pesquisas em educação. Pelo contrário, o propósito sempre foi operar deslocamentos.

A Escola Nova é um lugar comum, a legislação publicada no período proposto para a pesquisa já foi vista e revista pela historiografia brasileira, os documentos salientados já passaram por diferentes interpretações, as disputas políticas pelo campo educacional também fazem parte da infinidade de trabalhos em história da educação. O que se teria, portanto, a considerar das fontes e assuntos abordados? A elaboração de outras pertinências, porque já existia alguém na década de 1930 questionando veementemente os escolanovistas com convicção.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que se orientou a tese na direção do que Certeau (2011, p. 57 – grifos do autor) definiu como um texto histórico, tendo em vista a pesquisa científica:

Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos e que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o *produto* de um *lugar*.

Logo, situou-se dentro de um lugar já existente, possibilitando colocar os objetos em seus devidos tempos e espaços, mas para colocar em evidência dois momentos diversos de um ideário, explicitando falas que defendiam diferentes projetos de educação, sendo uma delas, a de Ataliba, de fora do círculo das disputas já conhecidas em torno da Escola Nova, dos documentos que ela produziu, da legislação que influenciou a instrução pública, dos métodos que preconizou. Além do mais, tratou-se de contrapor os discursos de um período de hegemonia aos discursos de um ideário enfraquecido que ainda buscava firmar-se no âmbito das práticas.

Aí se tem outro deslocamento: contrapôs-se o fim da década de 1930 ao fim da década de 1950 – a disputa do início e o bafejo do fim sem que o entremeio do período selecionado fosse desconsiderado, mas colocando duas fontes de épocas diferentes em diálogo direto, quebrando a linearidade de fatos intercalados e tempos concatenados, mas não a linearidade

da história, porque se considerou pontos de referência comuns aos membros da mesma sociedade, já que “O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história” (PROST, 2008, p. 96), ou seja, “a simultaneidade no tempo não é a justaposição acidental, mas a relação entre fatos de diversas ordens” (PROST, 2008, p. 109).

Colocou-se Ataliba e a revista *Pesquisa e Planejamento*, dirigida por Fernando de Azevedo, em comunicação. Criou-se nesta tese um problema com duas fontes distintas que demonstraram a permanência de problemas e questões que atravessaram três décadas de intensos debates e mudanças na instrução pública paulista.

Portanto, as ressonâncias de todo o movimento irrompido na primeira metade do século XX estavam presentes no fim da década de 1950, fosse pela reestruturação de métodos de ensino, discussões teóricas ou então pela resistência em reconhecer que não mais havia a hegemonia educacional e política dos anos anteriores.

Buscou-se analisar, tendo em vista o contraponto entre o articulista do *Correio Paulistano* e os discursos no boletim do CRPE/SP, como o ideário chegou na fase de reclamar um lugar próprio que anos antes não era questionado, pois havia o entendimento tácito de que a Escola Nova estava em voga, haja vista o enfrentamento de Ataliba e as disputas com os educadores católicos, já que se não há busca por hegemonia de ideias, também não há combate.

Considera-se que Ataliba é o outro deslocamento: um sujeito singular com caminho semelhante se comparado aos seus pares e com importância para a instrução pública paulista, haja vista a escola que leva seu nome, a entrevista que deu a TV Cultura em 1962 na ocasião da comemoração do dia dos professores e a troca com outros sujeitos como Isaías Alves.

Além disso, e o mais importante, foi alguém com uma perspectiva característica sobre a Escola Nova. Não se pode afirmar que era um pensamento independente, mesmo porque estava vinculado e se declarava vinculado às ideias dos primeiros reformadores da República, como Caetano de Campos, mas alguém que construiu um entendimento insubmisso, isto é, que nem se alinhou aos católicos e nem aderiu inadvertidamente às ideias escolanovistas. Tinha uma perspectiva, se não original, ao menos vigilante em torno dos acontecimentos da década de 1930.

Por meio de seus artigos para o *Correio Paulistano*, pode-se afirmar que ele tanto lia os renovadores e suas fontes quanto os documentos oficiais e também os que se opunham às novas propostas. Era um estudioso, porque trazia diversas referências, e um profundo conhecedor do funcionamento da instrução pública paulista.

Conforme as leituras e levantamento de dados nas fontes progrediam, ficava mais evidente a conexão que poderia ser estabelecida entre os artigos e crônicas de Ataliba e os clamores da revista *Pesquisa e Planejamento* na fase em que Fernando de Azevedo esteve à frente do CRPE/SP.

Na revista os escolanovistas reclamavam de consequências antes já ponderadas pelo mestre-escola: a falta de traquejo do professor na sala de aula do ensino primário; a ausência de orientação pedagógica; a confusão entre as disciplinas teóricas e a experiência prática no âmbito da escola normal, que depois comprometiam o exercício efetivo dos professores iniciantes; as complicações em torno da autonomia didática; a deficiência da consciência profissional; os problemas na seleção de inspetores e diretores escolares; a proliferação das escolas normais livres, apesar da equiparação às oficiais; curso de formação de professores reduzido a dois anos.

Tudo isso resultava no baixo nível de preparação do magistério primário e na conseqüente queda da qualidade do ensino primário, segundo o que os apologistas expuseram. Os diagnósticos sobre a instrução pública paulista apresentados por professor e intelectual contrário às mudanças ocorridas, operadas pelo movimento dos renovadores e pelo *Código de Educação* de 1933, foram os mesmos apresentados pela revista *Pesquisa e Planejamento* anos mais tarde – os escolanovistas culpavam indivíduos e instituições de toda sorte, menos a si próprios pelos revezes da Escola Nova no Brasil, com raras exceções como se viu na seção anterior.

Não havia coincidências nos assuntos tratados nas duas fontes de pesquisa. O que houve foi a continuidade de temas/problemas que não tinham se esgotado, nem se resolvido com os brados de revolução e mudança, arrastando-se pelas décadas posteriores no âmbito da instrução pública paulista.

Tinha-se, então, alguém que analisou habilmente as vicissitudes do período que vivia, pontuando possíveis consequências do fervor escolanovista, e um ideário, anos depois, que não pôde se furtar da realidade estabelecida: um caminho de dissidências e a continuidade dos problemas da instrução pública.

Quem analisa os artigos e crônicas de Ataliba de Oliveira, pode entender que o impiedoso escolanovismo teria rompido com tudo e instalado o caos na instrução pública. E, ao contrário, os problemas já eram inerentes à ineficiência do Estado, a um sistema público que há pouco tinha se ampliado com mais vigor e que se adequava com lentidão aos preceitos republicanos. Os críticos, talvez, tenham tentado responder à Escola Nova com o mesmo

vigor com que foram surpreendidos, se é que o foram, tendo em conta que as análises historiográficas são taxativas na afirmação de que o manifesto foi o irrompimento do ideário, mas que ele vinha se constituindo desde muito antes, como demonstrou Freitag (1980, p. 48) afirmando que “no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal”.

Optou-se por deixar separadas as seções 3 e 4 por três motivos: o primeiro porque as duas fontes estão em períodos diferentes e entre ela há um intervalo de 16 anos – seus contextos sociais e políticos eram diferentes; o segundo porque seria necessário expor o que cada uma traria de dados e julgou-se mais prudente ir cotejando os dados com os contextos do tempo físico em que estavam inseridos para depois, e como terceiro motivo, oferecer ao leitor possibilidade encontrar na análise da revista os chamamentos de Ataliba a partir do final da década de 1930.

Para quem já leu Ataliba, é inevitável que as suas considerações não voltem à memória quando a *Pesquisa e Planejamento* passa a ser descrita e analisada. Essa opção metodológica possibilitou que se pensasse o quanto o articulista tinha de cabedal para antecipar possíveis consequências da revolução bradada e em como essas consequências foram reais para a instrução pública paulista, além de sugerir fortemente que, apesar dos discursos pela educação primária, intentava-se formar elites pensantes sem que a realidade do que o Estado poderia proporcionar fosse considerada. Assim, a formação do professor primário no âmbito do ensino normal era coadjuvante quando se propunha, na RPP, pesquisas para construir um plano educacional efetivo, tendo em vista resoluções práticas.

Daqui decorrem duas considerações: a primeira de que Ataliba tinha uma perspectiva segura dos caminhos pelos quais a formação de professores primários e o ensino primário poderiam enveredar-se – era um contemporâneo do escolanovismo que fez boas análises das proposições aventadas pela renovação, apesar de suas paixões; e segundo que a Escola Nova padecera em seus intentos por não considerar que era a *fração dominada da classe dominante* (BOURDIEU, 2015) e que, então, teria muita resistência por mais que as relações de força a deixasse *pari passu* com seus críticos mais influentes, como os educadores católicos, daí a intermitência entre adoção e afastamento do ideário¹⁰⁴ desde a difusão de ideias até a adoção delas pelos professores em sala de aula.

¹⁰⁴ As disputas em torno de um projeto político para a sociedade na Era Vargas faziam com que as instituições públicas oscilassem entre iniciativas consideradas mais progressistas e o conservadorismo das elites já constituídas no Brasil. O livro *Tempos de Capanema*, de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), ilustra bem o movimento político de forças atuantes no projeto de educação nacional.

Isso não desabona, obviamente, a importância e o lugar que os apologistas alcançaram na instrução pública e nem o que, a partir da suscitação de novas ideias, se estabeleceu, percorrendo as décadas posteriores. É inegável que eles tenham colocado o tema da educação como central para o desenvolvimento econômico e social num patamar de intensas discussões e tenham erguido o ideal de uma educação pública, laica e gratuita.

Por esse entendimento, Ataliba seria quem Certeau (1994, p. 100) apontava conseguir “antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço” em meio ao pêndulo das tensões entre estratégias e táticas. Alguém que transformava inquietações frente ao “novo” em avaliações observáveis, isto é, que a partir de sua posição teórica e experiências práticas na educação pública conseguiu fazer prognósticos a partir das mudanças instituídas pelos brados de revolução da Escola Nova.

Certeau (1994) definia essas conjecturas como “práticas panópticas” e, de certa forma, o articulista possuía essa visão abrangente e menos determinada pela busca de firmar um lugar próprio: não era mais sujeito atuante do magistério público, tinha conhecimento teórico sobre métodos e técnicas de ensino, possuía experiência prática nos diversos cargos da instrução pública, dialogava com professores e outros componentes do ensino paulista, não havia se filiado a nenhum grupo¹⁰⁵, a não ser aos ideais do Partido Republicano Paulista, e, principalmente, observava as mudanças por fora do movimento de ideias da Escola Nova.

Ataliba teve um lugar privilegiado frente aos interesses, ambições e expectativas escolanovistas para examinar o que se proclamava e o que se instituía, obviamente sob o prisma de seus próprios ideais de educação e de seu saudosismo à Caetano de Campos, justificando as suas soluções com a retomada dos preceitos do fim do século XIX.

Os escolanovistas reconheceram nas entrelinhas da RPP que não conseguiram alcançar plenamente seus objetivos. Trouxeram para ela um tom sôfrego, não mais acusatório, mas ressentido e, após a troca de direção do CRPE/SP de Fernando de Azevedo por Laerte Ramos de Carvalho, as ressonâncias do ideário foram ficando cada vez menos evidentes, tendo em vista as disputas que ocorriam dentro do centro e sua inserção nas questões de pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

O corpo técnico, a partir de 1962, passou a dar outro rumo para a revista: sem Azevedo monopolizando os discursos, outros intelectuais ligados às cadeiras de sociologia da USP foram ocupando seus lugares de fala. Mais uma evidência de que a Escola Nova tinha tentado mitigar, nos anos iniciais do centro e da revista, seu abatimento.

¹⁰⁵ Ao menos até onde avançamos com a busca pelas fontes que o caracterizassem.

Ousa-se afirmar que, ao modo com que os escolanovistas tentaram instituir uma nova tradição na década de 1930, os intelectuais que lotavam as cadeiras da USP também buscavam seu espaço na construção de um ambiente favorável para acomodação de novas perspectivas. Agora sem a dicotomia tão marcada entre velho e novo, mas com intenções de superação de ideias já desgastadas, assim como exemplifica o trecho de Fernando Henrique Cardoso (1962, p. 59-60):

[...] a redefinição do padrão de escola brasileira (primária, média e superior) permitirá a organização de um ensino mais barato, porque mais eficiente, e, quiçá, mais livre do peso morto das múltiplas matérias inócuas que tornam custosos, complexo, mas inoperante o currículo de nossas escolas. É certo que em São Paulo já existem indícios de que a situação está prestes a mudar.

Acredita-se que os escolanovistas viram-se forçados, ao longo do tempo, a ceder frente a ambiguidade estrutural de sua posição, tomando como referência a proposição de Bourdieu (2015), em estabelecer relação tanto com o regime político a que respondia, quanto com outros intelectuais no embate de ideias, como com o contingente de profissionais da instrução pública. Os esforços concentraram-se, sobretudo, nos dois primeiros pontos: em satisfazer o poder público para garantir lugar de fala e em ganhar projeção a partir das disputas no campo.

O mestre-escola, por sua vez, foi perspicaz em entender esse movimento dos renovadores em ganhar projeção nacional e, portanto, de vacilarem nos termos da aplicação prática de suas ideias.

A revista foi uma evidência de que a aproximação da Escola Nova com a instrução pública ficou relegada às tensões que já tinham sido descritas por Ataliba quando ele chamava atenção para os discursos de revolução, para a falta de atenção na formação de professores, para os dispositivos em lei que abriam possibilidade de nomeação de cargos por indicação e não por meio de critérios técnicos e, principalmente, propondo uma escola que não se adaptaria a escassez de recursos financeiros e de pessoal habilitado.

Segundo Chartier (2010, p. 46) “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas”. Foi no vazio prático e na distância entre o ideário e o campo prático onde atuavam os futuros professores e atuava o magistério primário que o modelo cultural dominante da Escola Nova abriu a fenda que lhe trouxe alguns embaraços: de um lado Ataliba afirmava o distanciamento da realidade do ensino e a falta de comunicação com os agentes diretos da educação (magistério, diretores e inspetores), de outro a Escola Nova acusava a própria instrução pública de não aderir aos seus anseios. Obviamente que esta

confusão causaria o afastamento entre a norma e a conduta, resultando na volubilidade do que se adotava na prática.

Ora, o professor, assim como os renovadores proclamavam, era o principal agente para a pretendida mudança dos métodos e o ensino normal, com somente nove escolas oficiais na década de 1930, não foi discutido para além do que se preconizara como modelo de formação instituído no Instituto de Educação, extinto em 1938. Somente em meados da década de 1950 que tanto Escolas Normais quanto Institutos de Educação oficiais começaram a se alastrar estado a dentro (LABEGALINI, 2005).

A tão idealizada formação ficou à mercê da iniciativa privada e da inspeção, por parte do poder público, das 41 instituições que mantinham em São Paulo – era daí que saíam os números para compor os quadros do magistério primário. Ora, se tanto Ataliba quanto o próprio Almeida Jr. nos anuários apontavam a crise dos cargos de inspeção, como então o Estado, alinhado no momento com o ideário, garantiria a equiparação dessas escolas, a qualidade da formação desse professor e o apoio necessário para quando fossem lotados em seus cargos?

Ao passo que reclamavam da formação deficitária do professor primário, não proveram para as escolas normais oficiais atenção necessária para o seu desenvolvimento aos moldes da pedagogia renovada que tanto preconizavam, pois, o foco estava em propagar a suntuosidade de uma escola como o Instituto de Educação e garantir a ruptura que almejavam entre o velho e o novo para salvaguardar o lugar de fala na instrução pública paulista.

A escola normal talvez representasse isso: o velho, o obsoleto, a formação atrasada de nível médio que não condizia com os ideais mais sublimes da Escola Nova, incluindo o de formação a nível universitário. Ficou relegada a si mesma e viu uma proliferação rápida da iniciativa privada, apoiada principalmente pelos educadores católicos, como Saviani (2008) pontuou. Porém, assim como Ataliba advertiu e como Fernando Henrique Cardoso observou na RPP – num momento de deserção das ideias da Escola Nova pela revista–, era essa instituição que o Estado tinha para manter em movimento a oferta desses profissionais para o ensino primário.

Daí infere-se que a busca na RPP, principalmente nos textos entre as edições de 1957 e 1960, em aperfeiçoar o professor primário já atuante era mais urgente, tendo em vista o contingente desses profissionais, e até seu excedente, nas milhares de instituições de ensino elementar que foram criadas nos primeiros cinquenta anos do século XX. Do início da década de 1930 (sem contar os movimentos anteriores empreendidos pela Escola Nova) até o início

da década de 1960 o ideal da formação do professor não se concretizou em sua plenitude, não tendo suporte, portanto, para oferecer base sólida para o ensino primário.

Os apontamentos de Ataliba sobre a falta de manejo prático dos professores, confusão entre métodos de ensino, parte teórica e parte prática sem conexão no ensino normal, diminuição do tempo de formação desse professor, proposições de cursos, materiais e espaços inacessíveis ao poder econômico do Estado e também aos seus interesses (como demonstrou Diniz (2017)), apesar dos discursos de modernização e renovação que ecoavam, acabaram retratados como consequência na RPP. Não sem habilidade retórica, Fernando de Azevedo na apresentação da revista em 1957 afirmava:

É por certo, no mundo pedagógico, uma pequena revolução, que se pensa fazer, e será maior, se se conseguir leva-la até as camadas governamentais, despertando, nesses círculos, a consciência da necessidade de apoiarem, por sistema, em estudos objetivos seus planos de reforma. (AZEVEDO, 1957a, p. 1)

Chamava novamente o Estado, no sentido de obter apoio para os projetos encampados por seus pares. O mesmo poder público que havia lhes oferecido anos antes possibilidade para izar a renovação escolanovista, construindo a cena que Ataliba descreve ter presenciado na sede da Diretoria de Ensino. Mas os tempos eram outros, os objetivos eram diferentes, as figuras da década de 1930 tinham se desgastado e a instrução pública paulista, bem ou mal, tinha ganhado contornos definidos em termos de tipos de instituição (primário, secundário, normal, profissional) e aparato organizacional e administrativo.

De acordo com Freitag (1980, p. 56), “De fato, com a reorganização da economia brasileira no contexto internacional, as funções dadas à escola pelo Estado Novo não poderiam permanecer intactas”. Fica muito evidente na primeira fase da RPP a busca por reavivar preceitos que se esvaziaram ao longo dos anos, porém neste momento não havia mais terreno fértil e nem o novo manifesto, de 1959, conseguiu amplitude como o seu predecessor. Aliás, ao tom saudoso e ao mesmo tempo exasperado da revista, afirmava:

No esforço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

[...] O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de

responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959, p. 75-76)

Nesta tese, deparou-se com dois tons muito entusiasmados na defesa de suas concepções. Estavam em jogo a continuidade de duas propostas de educação: a do início da República com Caetano de Campos, defendida por Ataliba, e a da Escola Nova que permaneceu por décadas num movimento impreciso entre ideias, prescrições legislativas e adoção prática, e foi bandeira enfática dos apologistas até quando ela já não conseguia sustentar-se.

A diferença entre elas dava-se justamente no fato de que o mestre-escola conhecia a instrução pública por dentro e conseguiu julgar um panorama futuro como consequência dos fervores da década de 1930, apesar das suas opções em relação ao método de ensino intuitivo e proposições curriculares que sempre palpitaram em seus discursos e que, obviamente, imprimiam um direcionamento bem definido de suas posições.

Tais julgamentos apareceram dezesseis anos depois na RPP pela voz dos próprios signatários da Escola Nova, que, não contentes com os rumos tomados a partir de 1930, tentavam resgatar suas ideias com discurso de sair do âmbito das proposições teóricas e políticas (o academicismo didático condenado pelo articulista do *Correio Paulistano*) para interferir na prática, junto aos profissionais que atuavam na instrução pública.

Saltou-se dos anos de 1930 para a década de 1950 e lá estavam as fontes desta tese se comunicando por entre as permanências e dissidências da instrução pública paulista, denotando com peso maior o prolongamento dos problemas ao longo dos anos.

Talvez seja arriscado dizer, mas concordando com Darcy Ribeiro (1986, p. 208), quando carinhosamente relata sua relação com Anísio Teixeira, e tendo em conta ter sido Anísio que esteve à frente de muitas iniciativas escolanovistas desde a década de 1930, influenciando e abrindo caminhos aos outros, como Fernando de Azevedo, que do muito que se objetivava fez-se agitação:

[...] ele sabia tanto de educação, conhecia tão bem as vias alternativas pelas quais diferentes países, em diferentes épocas, deram solução ao problema da educação primária, secundária, técnica ou superior que, às vezes, se perdia. Enredava-se no meio destas formas todas, sem a capacidade de optar por uma delas, sopesando uma e outra, na angústia de querer tirar vantagem de todas.

Ataliba em seus artigos também indicava essa ânsia dos renovadores quando tentava dizer aos seus leitores que propostas como a de Dewey e o Platoon System não se aproximavam, mas os escolanovistas as colocavam sob a mesma pecha: a de escola ativa. O articulista, sob sua perspectiva, intitulava de *O panorama enxadrezado do escolanovismo*, em artigo de 24 de setembro de 1938.

Reconhece-se que há sempre mais a fazer, questionar e analisar. Para Prost (2008, p. 80) “a escrita da história nunca estará encerrada”, então

[...] Será necessário retomar incessantemente a história, levando em consideração novas questões e novos conhecimentos. De acordo com a pertinente observação de R. G. Collingwood: qualquer história é um relatório de progresso realizado, até o momento presente, no estudo do tema abordado.

Por isso, muitas questões ainda ficaram e ficarão sem resposta: Qual era a real influência de Ataliba de Oliveira na instrução pública, tendo em vista seu contexto de vida e o fato de ser filho de escravo alforriado? Por que o movimento da Escola Nova e seus sujeitos somente abriram precedente para os embates de ideias com o grupo católico? Ou por que a própria historiografia coloca esses intelectuais, como Ataliba de Oliveira, como coadjuvantes, apesar de constatar que eram esses sujeitos que imprimiam as táticas e, portanto, resistiam e modificavam os pressupostos a partir do lugar que ocupavam?

O fato é que a escolha da omissão ou a falta de importância dada a perspectivas como a de Ataliba de Oliveira, um intelectual, mas ao mesmo tempo alguém comum ao sistema de ensino, também fez calar quem poderia, com mais proximidade, tratar das insatisfações dos professorandos do ensino normal e dos professores das escolas primárias, bem como de suas demandas.

Com maior ou menor intensidade, foram essas tensões no campo prático, somadas aos interesses políticos fluidos, que ofereceram resistência aos arroubos revolucionários. Não sem motivo, os escolanovistas, com frequência, lembravam da objeção dos professores aos métodos renovados e, não à toa, propuseram uma temerosa aproximação por meio dos poucos escolhidos para compor os quadros de estudos e pesquisas do CRPE/SP.

Referências

- BAHIA, B. J. **Dicionário de Jornalismo**: século XX. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.
- BERTOL, S.; BARRICHELLO, J.; MISTURA, R.; BERTONCELLO, W. **Jornalismo opinativo**: uma análise do gênero opinativo no jornal Folha de S. Paulo. Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Porto Alegre, 2019.
- BONTEMPI JR, B. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo, PUC, 2001.
- BONTEMPI JR, B. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.6, n.2, jul-dez., 2006.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia Educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH; Editora da Universidade São Francisco, 1999.
- BRASIL, B. **Correio Paulistano**. Biblioteca Nacional Digital, 2015. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/artigos/correio-paulistano/> .
- BUENO, M. P. de L. **Manuais Pedagógicos e Programas de Ensino**: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). Dissertação de Mestrado em Educação. Unesp, Rio Claro, 2015.
- BUENO, M. P de L. Manuais Pedagógicos e Programas de Ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). **Revista Linhas**, v.18, n. 38, p. 264-291, set/dez, 2017.
- CAMPOS, N. Wilson Martins: entre a *intelligentsia* e a universidade (1951). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 113-144, jan./abr., 2012.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Invenções e tradições na história da educação no Brasil: questionando representações sobre o debate pedagógico na década de 1930. In: SIMÕES, R. H. S.; GONDRA, J. G. **Invenções, tradições e escritas da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2012.
- CATANI, D. B. **A imprensa periódica educacional**: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Revista Educação e Filosofia*, 10 (20), p. 115-130, jul-dez, 1996.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

COHN, Amélia. Correio Paulistano. In: ABREU, Alzira Alves et al. (Coord.) **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.

CUNHA, M. V. da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-95, maio/ago.1991.

DINIZ, C. A. **A expansão dos ginásios oficiais e o campo político no estado de São Paulo (1947-1963)**. Tese de Doutorado em Educação. Unesp, Marília, 2017.

FARIA FILHO, L. M. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, L.M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (orgs.) **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-INEP, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo** – Um capítulo na História da Educação brasileira. *Revista Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, fev, 1987.

FERNANDES, A. L. C. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N (orgs.). **Impressos e História da Educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

FERREIRA, M. S. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo**: um histórico do seu processo de institucionalização. *Revista Educação em Questão*, vol. 10 e 11, n. 2/1, jul-dez, 1999 – jan/jun, 2000.

FERREIRA, M. S. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**. Dissertação de Mestrado em Educação. USP, São Paulo, 2001.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Junior na educação paulista**: do patrimonialismo a escola republicana. 2005. 206f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GOMES, A. M. C.; HANSEN, P. S. (orgs.). Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, A. M. C.;

HANSEN, P. S. (orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUALTIERI, R.C.E. Da regeneração social ao direito biológico: um ponto de inflexão nas propostas educacionais de Fernando de Azevedo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.12, n. 2, mai, 2018.

HOBBSAWM, E. J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOBBSAWM, E. J. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

INOUE, L. M. **Entre livres e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Unesp, Marília, 2015.

LABEGALINI, A. C. F. B. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)**. Tese Doutorado. Unesp, Marília, 2005.

MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N. Apresentação. In: MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O.; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. vol. 12, n. 35, 2012.

MARTINS, J. de S. **São Paulo no século XX: primeira metade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MELO, J. M.; ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, vol. 39, n. 1, jan-abr, 2016.

MIGUEL, E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MONARCHA, C. R. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MONARCHA, C. R. **Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONARCHA, C. R. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)

MUSTAPHA, S. A. S. **Trajatória e atuação dos intelectuais e técnicos nas Divisões de Pesquisa do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em sua primeira fase (1956-1961)**. Dissertação Mestrado. PUC, São Paulo, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, C. Às margens do Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)

PINTO, Adriana Aparecida. A imprensa e os intelectuais em Mato Grosso: espaços de sociabilidades e circulação de ideias no final do século XIX. **Revista Tópicos Educacionais**, Pernambuco, 2021

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai-jun-jul-ago, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1889-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMRIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

SOUZA, R. F. de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago, p. 61-88, 2000.

THALASSA, Ângela. **Correio Paulistano: O primeiro diário de São Paulo e a cobertura da Semana de Arte Moderna – O jornal que “não ladra, não cacareja e não morde”**. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. 168 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMRIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

VALDEMARIN, V. T. BUENO, M. P. L. La circulación de la escuela nueva em Brasil (1933-1958): entre prescripciones e innovaciones. **Historia de la Educación: revista interuniversitaria**, n. 36, 2017.

VALDEMARIN, V. T.; OLIVEIRA, M. A. O fracasso da reforma escolanovista: Ataliba de Oliveira Interpretando a Renovação Escolar paulista (décadas de 1930 e 1940). Preprint, 2022. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3809/7087> .

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

XAVIER, M. C. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

XAVIER, L. N. Modos de fabricação da identidade docente na revista Escola Secundária (CADES / MEC: 1957-1963). In: MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N. **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

XAVIER, L. N. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, A. M. C.; HANSEN, P. S. (orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

WARDE, M. Prefácio. In: GANDINI, R. P. C. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

WARDE, M. J. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZATTONI, Andréia Cristina Borges Rela. **O professor Ataliba de Oliveira, filho de mestre Lourenço um ex-escravo, e o grupo escolar coronel Júlio César de Itatiba (SP)**: memórias e histórias entrecruzadas (1889 - 1920). Dissertação (mestrado em Educação). Universidade São Francisco. Itatiba, 2016.

Fontes

ABREU, J. Educação e Desenvolvimento Sócio-Econômico na América Latina. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 5, junho, 1962.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. o Direito de Prioridade da Escola Primária. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1958.

ANNUÁRIO 1936. **Anuário do ensino do estado de São Paulo**. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1935-1936.

ANNUÁRIO 1937. **Anuário do ensino do estado de São Paulo**. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1936-1937.

AZEVEDO, F. Inauguração do C.R.P.E. Discurso proferido na inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, a 11 de junho de 1956. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957a.

_____. I Seminário de Professores Primários – Oração Inaugural. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957b.

_____. Verdade. Vida e Chama. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957c.

_____. Teoria e experiência educativa. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano II, vol. 2, junho, 1958a.

_____. O Sistema de Inspeção de Escolas e a Crise na Educação. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano II, vol. 2, junho, 1958b.

_____. Na antevisão de um mundo só. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano II, vol. 2, junho, 1958c.

AZZI, F. Máquinas de Aprender: a Moda e o Mêdo. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 5, junho, 1962.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946- **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1946.

_____. Decreto Federal n. 38.460 de 28 de dezembro de 1955. **Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1955.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961.

BRACKENBURY, R.; ANTUNHA, H. I Seminário para Treinamento de Pessoal para Pesquisas Educacionais. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 5, junho, 1962.

BRULLÉ, H. A modernização dos métodos. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 4, vol.4, junho, 1960.

CARDOSO, F. H. Educação e Mudança Social. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 5, junho, 1962.

CORREIO PAULISTANO. Professor Ataliba de Oliveira. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 20.651, p. 4, 26 de dezembro de 1920.

KLEIN, J. M. E. Estatística Educacional e Administração Escolar. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 3, vol.3, junho, 1959a.

KLEIN, J. M. E. O Inspetor Escolar no Estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 3, vol.3, junho, 1959b.

KLEIN, J. M. E. Problemas do Ensino Primário Vistos pelo Inspetor Escolar. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 4, vol.4, junho, 1960.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo. In: **Revista Pesquisa e Planejamento**, ano 3, vol. 3, p. 75-103, 1959.

MARTINS, J. Relatório do I Seminário. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957.

MARTINS, W. O novo Emílio. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957.

MOREIRA, R. J. Pesquisa e Política Educacional. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 3, vol.3, junho, 1959.

MOREIRA, R. J. Planejamento Educacional para o Estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 4, vol.4, junho, 1960.

OLIVEIRA, A.A. Um erro de cirurgia na instrução paulista. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.502, p. 3, 4 de fevereiro de 1936a.

OLIVEIRA, A.A. Clima pedagogico. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.572, p. 9, 26 de abril de 1936b.

OLIVEIRA, A.A. O destino de “Miss Browne”. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.593, p. 3, 21 de maio de 1936c.

OLIVEIRA, A.A. II – Predios Escolares. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.626, p. 9, 28 de junho de 1936e.

OLIVEIRA, A.A. V – Autonomia didactica. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.637, p. 11, 11 de julho de 1936h.

OLIVEIRA, A.A. I – O trabalho pedagogico em crise. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.659, p. 3, 6 de agosto de 1936m.

OLIVEIRA, A.A. II – Importância do trabalho de Administração Escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.661, p. 3, 8 de agosto de 1936n.

OLIVEIRA, A.A. III – Deveres do director e inspector escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.662, p. 4, 9 de agosto de 1936o.

OLIVEIRA, A.A. VI - Julgamento espontaneo e imparcial. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.668, p. 2, 16 de agosto de 1936r.

OLIVEIRA, A.A. VIII – Imperativos da seleção profissional. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.672, p. 3, 21 de agosto de 1936t.

OLIVEIRA, A.A. IX – Indagação ociosa. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.674, p. 3, 23 de agosto de 1936u.

OLIVEIRA, A.A. X – Abaixo o fetichismo do diploma. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.675, p. 3, 25 de agosto de 1936v.

OLIVEIRA, A.A. X – Em torno da autonomia didactica. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.712, p. 3, 7 de outubro de 1936z.

OLIVEIRA, A.A. XI – Conceito do horario escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.713, p. 3, 8 de outubro de 1936aa.

OLIVEIRA, A.A. XIII – Proselytismo negativo. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.752, p. 30, 22 de novembro de 1936gg.

OLIVEIRA, A.A. Armando Bayeux da Silva. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 24.767, p. 9, 10 de dezembro de 1936ii.

OLIVEIRA, A.A. Finalidade da escola primária. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.013, p. 13, 26 de Setembro de 1937c.

OLIVEIRA, A.A. I – Causas da decadencia do ensino primario. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.099, p. 4, 6 de janeiro de 1938a.

OLIVEIRA, A.A. Julio Pestana: o educador. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.154, p. 4, 12 de março de 1938j.

OLIVEIRA, A.A. Escola de 1931 *versus* Escola de 1933. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.178, p. 5, 9 de abril de 1938m.

OLIVEIRA, A.A. Quadro numerico revelador. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.195, p. 5, 30 de abril de 1938p.

OLIVEIRA, A.A. Parturiunt Montes (Horacio). *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.201, p. 5, 7 de maio de 1938r.

OLIVEIRA, A.A. Sinal dos tempos. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.219, p. 5, 28 de maio de 1938v.

OLIVEIRA, A.A. Maria Borrallheira. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.225, p. 5, 4 de junho de 1938x.

OLIVEIRA, A.A. Ainda a reforma de junho de 1938. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.261, p. 5, 4 de fevereiro de 1938dd.

OLIVEIRA, A.A. Abandono do lado pedagogico do ensino. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.279, p. 5, 6 de agosto de 1938gg.

OLIVEIRA, A.A. O escolanovismo e a orientação pedagogica. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.291, p. 5, 20 de agosto de 1938ii.

OLIVEIRA, A.A. Duas tecnicas de renovação escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.297, p. 5, 27 de agosto de 1938jj.

OLIVEIRA, A.A. Ainda a técnica de renovação da escola tradicional. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.309, p. 5, 10 de setembro de 1938ll.

OLIVEIRA, A.A. Tecnica de renovação da escola nova. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.315, p. 5, 17 de setembro de 1938nn.

OLIVEIRA, A.A. O panorama enxadrezado do escolanovismo. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.321, p. 5, 24 de setembro de 1938oo.

OLIVEIRA, A.A. Caracteristicas da renovação escolanovista. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.327, p. 6, 1 de outubro de 1938qq.

OLIVEIRA, A.A. Proveitos da renovação escolanovista. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.333, p. 5, 8 de outubro de 1938rr.

OLIVEIRA, A.A. Praticos de educação. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.345, p. 5, 22 de outubro de 1938uu.

OLIVEIRA, A.A. Em São Paulo como na Russia. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25362, p. 5, 12 de novembro de 1938xx.

OLIVEIRA, A.A. Apelo ao Sr. Governador. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.368, p. 5, 19 de novembro de 1938yy.

OLIVEIRA, A.A. O interesse na educação. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.374, p. 5, 26 de novembro de 1938zz.

OLIVEIRA, A.A. O melro branco da escola nova. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.380, p. 4, 3 de dezembro de 1938aaa.

OLIVEIRA, A.A. O encycloedismo do professor da escola activa. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.410, p. 5, 7 de janeiro de 1939a.

OLIVEIRA, A.A. A escola activa em face do horario escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.416, p. 5, 14 de janeiro de 1939b.

OLIVEIRA, A.A. A escolha do assumpto na escola activa. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.428, p. 5, 28 de janeiro de 1939f.

OLIVEIRA, A.A. A escapula de um alvitre inteligente. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.446, p. 5, 18 de fevereiro de 1939k.

OLIVEIRA, A.A. Assignaturas, topicos & comp. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.451, p. 5, 25 de fevereiro de 1939n.

OLIVEIRA, A.A. Ardil de soldado velho-de-guerra. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.463, p. 5, 11 de março de 1939s.

OLIVEIRA, A.A. Filtro de imigração espiritual. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.475, p. 5, 25 de março de 1939u.

OLIVEIRA, A.A. Cautela com as escolas públicas! *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.492, p. 4, 15 de abril de 1939x.

OLIVEIRA, A.A. O fracasso do escolactivismo mundial. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.522, p. 4, 20 de maio de 1939cc.

OLIVEIRA, A.A. Elucidação de novos equívocos. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.546, p. 4, 17 de junho de 1939hh.

OLIVEIRA, A.A. Theoria versus Pratica na Escola Normal Paulista. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.570, p. 4, 15 de julho de 1939ll.

OLIVEIRA, A.A. Conceitos sobre o problema da alfabetização. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.576, p. 4, 22 de julho de 1939mm.

OLIVEIRA, A.A. Thecnica tradicional na Escola Normal. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.582, p. 5, 29 de julho de 1939nn.

OLIVEIRA, A.A. Escola Profissional ou Instituto de Experiencia? *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.624, p. 4, 9 de setembro de 1939tt.

OLIVEIRA, A.A. A theoria pedagogica em face da realidade paulista. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.654, p. 5, 21 de outubro de 1939zz.

OLIVEIRA, A.A. A quem confiar a regencia da escola de adaptação? *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.683, p. 4, 25 de novembro de 1939fff.

OLIVEIRA, A.A. A escola normal de 1901. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.736, p. 3, 28 de janeiro de 1940e.

OLIVEIRA, A.A. Origem e significado de uma catastrophe escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.793, p. 5, 6 de abril de 1940o.

OLIVEIRA, A.A. A grande lição da catastrophe escolar de 1940. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.805, p. 5, 20 de abril de 1940q.

OLIVEIRA, A.A. Curso pedagogico de tres annos. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.811, p. 4, 27 de abril de 1940r.

OLIVEIRA, A.A. A escola normal de tres annos. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.882, p. 4, 11 de maio de 1940t.

OLIVEIRA, A.A. A escola normal deve formar educacionistas ou educadores? *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.834, p. 4, 25 de maio de 1940v.

OLIVEIRA, A.A. Concedamos á didactica seu justo lugar. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.870, p. 5, 6 de julho de 1940aa.

OLIVEIRA, A.A. Ciencia e arte ao serviço da formação profissional. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.899, p. 5, 10 de agosto de 1940ff.

OLIVEIRA, A.A. “Chromeurs” do magisterio primario. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.947, p. 5, 5 de outubro de 1940nn.

OLIVEIRA, A.A. Surpresa que foi advertência. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.953, p. 5, 12 de outubro de 1940oo.

OLIVEIRA, A.A. Negros mestiços brasileiros. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.965, p. 5, 26 de outubro de 1940qq.

OLIVEIRA, A.A. Selecção de professores para o curso pedagogico. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.976, p. 5, 9 de novembro de 1940rr.

OLIVEIRA, A.A. A casa da primeira escola. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 25.994, p. 5, 30 de novembro de 1940uu.

OLIVEIRA, A.A. Frutos do autodidactismo. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 26.046, p. 5, 1 de fevereiro de 1941e.

OLIVEIRA, A.A. Primeiros tropeços da cerreira. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 26.058, p. 5, 15 de fevereiro de 1941g.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): A reconstrução Educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

PESQUISA E PLANEJAMENTO: Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 1, vol. 1, jun, 1957.

PESQUISA E PLANEJAMENTO: Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 2, vol. 2, jun, 1958.

PESQUISA E PLANEJAMENTO: Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 3, vol. 3, jun, 1959.

PESQUISA E PLANEJAMENTO: Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 4, vol. 4, jun, 1960.

PESQUISA E PLANEJAMENTO: Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. n.5, jun, 1962.

RODRIGUES, M. S. Algumas Considerações sobre o Ensino Comum Paulista. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 5, junho, 1962.

ROVERATTI, H. M; SILVA, J. F. B. Experiências de Técnicas Modernas numa Escola Tradicional. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 4, vol.4, junho, 1960.

SÃO PAULO. Decreto nº 5.884, de 21 de Abril de 1933. **Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Programmas das Escolas Normaes*. Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Directoria do Ensino. São Paulo: Boletim n. 17, 1938.

_____. Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Constitue comissão encarregada de organizar projeto de Consolidação das Leis do Ensino. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1947. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 17.698, de 26 de Novembro de 1947. *Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de Maio de 1947*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1947. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 19.525-A, de 27 de Junho de 1950. Institui o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1950. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Secretaria do Estado dos Negócios da Educação. Serviço de Legislação e Publicidade. Programas das Escolas Normais do estado de São Paulo. In: *Compêndio de legislação do ensino normal*. São Paulo: J. Bignardi & Cia. Ltda, n.4, mar. 1953.

_____. Portaria n. 49, de 2 de Dezembro de 1954, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo: *Programas das Escolas Normais e Instruções Metodológicas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, num. 268, ano 64, 1954.

_____. Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957. *Dispões sobre organização do ensino normal no Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 27.334, de 24 de Janeiro de 1957. *Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do ensino normal no estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Programas do Curso Normal*: comunicado da chefia do ensino secundário e do curso normal. São Paulo: Ed. Do Brasil, n. 18, 3 mar, 1958.

_____. Decreto nº 34.547, de 20 de Janeiro de 1959. *Dispõe sobre a regulamentação da organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 35.100, de 17 de Junho de 1959. *Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5.304, de 15 de Abril de 1959, e dá outras providências*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Legislação do ensino normal no estado de São Paulo, atualizada até 30 de abril de 1960*. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Divisão de Relações Públicas, Publicação avulsa n. 4, 1960. (Programas dos Cursos do Ensino Normal e Justificativa da Reforma)

_____. Decreto n.3.802, de 2 de fevereiro. *Dá nova redação ao Decreto n. 35.100, de 10 de novembro de 1959*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1961. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 39.334, de 10 de Novembro de 1961. *Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1961. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

SILVA, J. F. B. Fontes de Falhas nas Informações sobre matrícula na Escola Primária. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, ano 3, vol.3, junho, 1959.

SOUZA, A. C. M. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957.

TEIXEIRA, A. **A propósito do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Professores**. Nota de Anísio Teixeira constante dos arquivos do INEP. 1955.

TEIXEIRA, A. Ciência e Arte de Educar. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, n. 1, junho, 1957.

APÊNDICE A - INVENTÁRIO DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE ATALIBA ANTONIO DE OLIVEIRA NO *CORREIO PAULISTANO*

1936					
Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	p. jornal	Edição	Ref.
Não identificada ¹⁰⁶	Um erro de cirurgia na instrução paulista	Terça, 4 de fevereiro	3	24.502	a
Não identificada	Clima pedagógico	Domingo, 26 de abril	9	24.572	b
Não identificada	O destino de “Miss Browne”	Quinta, 21 de maio	3	24.593	c
Problemas da instrução publica	I – Quêda do nivel do ensino	Sexta, 26 de junho	7	24.624	d
Problemas da instrução publica	II – Predios escolares	Domingo, 28 de junho	9	24.626	e
Problemas da instrução publica	III – Ainda os predios escolares	Quarta, 1 de julho	3	24.628	f
Problemas da instrução publica	IV – Outra vez os predios escolares	Domingo, 5 de julho	4	24.632	g
Problemas da instrução publica	V – Autonomia didactica	Sábado, 11 de julho	11	24.637	h
Problemas da instrução publica	VI – Autonomia funesta	Domingo, 12 de julho	7	24.638	i
Problemas da instrução publica	VII – Unidade de commando	Quinta, 16 de julho	7	24.641	j
Problemas da instrução publica	VIII – O commando unico na instrução publica	Sexta, 17 de julho	2	24.642	k
Problemas da instrução publica	IX – A orphã da instrução	Domingo, 19 de julho	6	24.644	l
Direcção e inspecção escolar	I – O trabalho pedagogico em crise	Quinta, 6 de agosto	3	24.659	m
Direcção e inspecção escolar	II – Importancia do trabalho de administração escolar	Sábado, 8 de agosto	3	24.661	n
Direcção e inspecção escolar	III – Deveres do director e inspector escolar	Domingo, 9 de agosto	4	24.662	o
Direcção e inspecção escolar	IV – Trabalho inoperante, quasi estéril	Terça, 11 de agosto	3	24.663	p
Direcção e inspecção escolar	V – Conceito da consciencia profissional	Quinta, 13 de agosto	3	24.665	q
Direcção e inspecção escolar	VI – Julgamento espontaneo e imparcial	Domingo, 16 de agosto	2	24.668	r
Direcção e inspecção escolar	VII – Recompensas immediatas não disputadas	Quarta, 19 de agosto	3	24.670	s
Direcção e inspecção escolar	VIII – Imperativos da selecção profissional	Sexta, 21 de agosto	3	24.672	t

¹⁰⁶ Este texto foi assinado pelo “professor Amaro Bandeirante”. Ou foi um erro da redação do jornal ou Ataliba de Oliveira uso esse pseudônimo, na sua estreia como jornalista. Fato é que o texto era de autoria do professor Ataliba de Oliveira, pois ele mesmo confessou anos mais tarde noutro texto seu publicado nesse mesmo jornal na edição de sábado, 10 de fevereiro de 1940, p. 4.

Direcção e inspecção escolar	IX – Indagação ociosa	Domingo, 23 de agosto	3	24.674	u
Direcção e inspecção escolar	X – Abaixo o fetichismo do diploma!	Terça, 25 de agosto	3	24.675	v
Direcção e inspecção escolar	XI – Em procura de uma solução	Sexta, 28 de agosto	3	24.678	w
Direcção e inspecção escolar	XII – Vida pratica - Escola do “self-made-man”	Sábado, 29 de agosto	3	24.679	x
Dias idos e vividos	I – De onde e por que escrevo estas memorias	Quinta, 1 de outubro	4	24.707	y
Problemas da instrução publica	X – Em torno da autonomia didactica	Quarta, 7 de outubro	3	24.712	z
Problemas da instrução publica	XI – Conceito do horario escolar	Quinta, 8 de outubro	3	24.713	aa
Dias idos e vividos	II – Psychologia do aposentado	Quinta, 22 de outubro	15	24.725	bb
Dias idos e vividos	III – Vida nascente em bairro pittoresco	Quinta, 5 de novembro	14	24.737	cc
Dias idos e vividos	IV – O primeiro esforço ao serviço da primeira ambição	Quinta, 12 de novembro	7	24.743	dd
Problemas da instrução publica	XII – Interrogações ociosas e indiscretas	Domingo, 15 de novembro	9	24.746	ee
Dias idos e vividos	V – A escolinha do bairro da Ponte	Sábado, 21 de novembro	7	24.751	ff
Problemas da instrução pública	XIII – Proselytismo negativo	Domingo, 22 de novembro	30	24.752	gg
Dias idos e vividos	VI – Imperativo de maternidade	Domingo, 6 de dezembro	9	24.764	hh
Não identificada	Armando Bayeux da Silva	Quinta, 10 de dezembro	9	24.767	ii

1937

Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	P. jornal	Edição	Ref.
Problemas da instrução pública	O ensino rotativo nos grupos escolares	Quinta, 26 de agosto de	3	24.986	a
Problemas da instrução pública	Ainda o ensino rotativo nos grupos escolares	Domingo, 29 de agosto	6	24.989	b
Problemas da instrução pública	Finalidade da escola primária	Domingo, 26 de setembro	13	25.013	c
Problemas da instrução pública	O lar e a sua função educativa	Quinta, 30 de setembro de	3	25.016	d
Problemas da instrução pública	O lar e a escola primária	Terça, 12 de outubro	3	25.026	e
Problemas da instrução pública	O problema poliédrico do ruralismo	Domingo, 17 de outubro	7	25.031	f
Problemas da instrução pública	Ainda o problema do ruralismo	Quinta, 21 de outubro	3	25.034	g
Não identificada	Duas mortes lindas!	Quinta, 18 de novembro	5	25.058	h
Não identificada	O São Cristóvão da instrução pública	Terça, 7 de dezembro	3	25.074	i

1938

Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	P. jornal	Edição	Ref.
Problemas da instrução pública	I – Causas da decadência do ensino primário	Quinta, 6 de janeiro	4	25.099	a
Problemas da instrução pública	II – Causas da decadência do ensino primário	Quinta, 13 de janeiro	6	25.105	b
Problemas da instrução pública	III – Causas da decadência do ensino primário	Domingo, 16 de janeiro	6	25.108	c
Problemas da instrução pública	IV – Causas da decadência do ensino primário	Quarta, 26 de janeiro	5	25.116	d
Problemas da instrução pública	V – Causas da decadência do ensino primário	Sábado, 29 de janeiro	5	25.119	e
Problemas da instrução pública	V – Causas da decadência do ensino primário	Sábado, 5 de fevereiro	5	25.125	f
Problemas da instrução pública	O aparelho do ensino normal precisa ser reformado	Sábado, 19 de fevereiro	5	25.137	g
Problemas da instrução pública	Deficiência de preparo dos normalistas	Sábado, 26 de fevereiro	5	25.143	h
Não identificada	Um grande inspetor escolar	Sábado, 5 de março	5	25.148	i
Não identificada	Júlio Pestana: o educador	Sábado, 12 de março	4	25.154	j
Problemas da instrução pública	Unidade de formação espiritual do professorado	Sábado, 19 de março	4	25.160	k
Problemas da instrução pública	A Diretoria do Ensino e o Instituto de Educação	Sábado, 2 de abril	5	25.172	l
Problemas da instrução pública	Escola de 1931 <i>versus</i> Escola de 1933	Sábado, 9 de abril	5	25.178	m
Dias idos e vividos	VII – No limiar da democracia pátria	Quarta, 20 de abril	5	25.186	n
Problemas da instrução pública	Recapitulação necessária	Sábado, 23 de abril	5	25.189	o
Problemas da instrução pública	Quadro numérico revelador	Sábado, 30 de abril	5	25.195	p
Dias idos e vividos	VIII – Flor de conceito amável	Terça, 3 de maio	7	25.197	q
Problemas da instrução pública	Parturiunt Montes (Horácio)	Sábado, 7 de maio	5	25.201	r
Não identificada	O destino de uma raça	Sexta, 13 de maio	6	25.206	s
Problemas da instrução pública	Nascetur ridiculus mus. (Horácio)	Sábado, 14 de maio	5	25.207	t
Problemas da instrução pública	Arrozado final	Sábado, 21 de maio	5	25.213	u
Problemas da instrução pública	Sinal dos tempos!	Sábado, 28 de maio	5	25.219	v
Dias idos e vividos	IX – Porque não sou maestro	Domingo, 29 de maio	7	25.220	w
Problemas da instrução pública	Maria Borralheira	Sábado, 4 de junho	5	25.225	x
Problemas da instrução pública	Viga mestra do edifício do ensino público	Sábado, 11 de junho	5	25.231	y
Problemas da instrução pública	Nomeações de diretores de grupos	Sábado, 18 de junho	5	25.237	z
Problemas da instrução pública	Primeiras nomeações de diretores de grupos	Sábado, 25 de junho	5	25.243	aa

Problemas da instrução pública	Parabéns a São Paulo!	Sábado, 2 de julho	5	25.249	bb
Problemas da instrução pública	A reforma de junho de 1938	Sábado, 9 de julho	5	25.255	cc
Problemas da instrução pública	Ainda a reforma de junho de 1938	Sábado, 16 de julho	5	25.261	dd
Problemas da instrução pública	Fiscalizar e orientar	Sábado, 23 de julho	4	25.267	ee
Problemas da instrução pública	Orientação pedagógica	Sábado, 30 de julho	5	25.273	ff
Problemas da instrução pública	Abandono do lado pedagógico do ensino	Sábado, 6 de agosto	5	25.279	gg
Problemas da instrução pública	Burocratas e não técnicos do ensino	Sábado, 13 de agosto	5	25.285	hh
Problemas da instrução pública	O escolanovismo e a orientação pedagógica	Sábado, 20 de agosto	5	25.291	ii
Problemas da instrução pública	Dois técnicas de renovação escolar	Sábado, 27 de agosto	5	25.297	jj
Problemas da instrução pública	Técnica de renovação da escola tradicional	Sábado, 3 de setembro	5	25.303	kk
Problemas da instrução pública	Ainda a técnica de renovação da escola tradicional	Sábado, 10 de setembro	5	25.309	ll
Dias idos e vividos	X – Na encruzilhada de duas estradas	Quinta, 15 de setembro	14	25.313	mm
Problemas da instrução pública	Técnica de renovação da escola nova	Sábado, 17 de setembro	5	25.315	nn
Problemas da instrução pública	O panorama enxadrezado do escolanovismo	Sábado, 24 de setembro	5	25.321	oo
Dias idos e vividos	XI – Meu pai: O domador do destino!	Domingo, 25 de setembro	5	25.322	pp
Problemas da instrução pública	Características da renovação escolanovista	Sábado, 1 de outubro	6	25.327	qq
Problemas da instrução pública	Proveitos da renovação escolanovista	Sábado, 8 de outubro	5	25.333	rr
Problemas da instrução pública	Renovação escolanovista: resultados positivos dá!	Sábado, 15 de outubro	5	25.339	ss
Dias idos e vividos	XII – Evocação do passado	Domingo, 16 de outubro	4	25.340	tt
Problemas da instrução pública	Práticos de educação	Sábado, 22 de outubro	5	25.345	uu
Problemas da instrução pública	Conceito da teoria e da técnica escolar	Sábado, 29 de outubro	5	25.351	vv
Problemas da instrução pública	Técnicos e teóricos de educação	Sábado, 5 de novembro	5	25.356	ww
Problemas da instrução pública	Em São Paulo como na Rússia	Sábado, 12 de novembro	5	25.362	xx
Problemas da instrução pública	Apelo ao sr. governador	Sábado, 19 de novembro	5	25.368	yy
Problemas da instrução pública	O interesse na educação	Sábado, 26 de novembro	5	25.374	zz
Problemas da instrução pública	O melro branco da escola nova	Sábado, 3 de dezembro	4	25.380	aaa
Problemas da instrução pública	A globalização do ensino	Sábado, 10 de dezembro	5	25.386	bbb
Problemas da instrução pública	Prática da escola ativa	Sábado, 17 de dezembro	5	25.392	ccc
Problemas da instrução pública	Condições de prática da escola ativa	Sábado, 24 de dezembro	4	25.398	ddd
Problemas da instrução pública	Outra condição de prática da escola ativa	Sábado, 31 de dezembro	4	25.404	eee

1939					
Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	p. jornal	Edição	Ref.
Problemas da instrução pública	O encyclopedismo do professor da escola activa	Sábado, 7 de janeiro	5	25.410	a
Problemas da instrução pública	A escola activa em face do horario escolar	Sábado, 14 de janeiro	5	25.416	b
Dias idos e vividos	XIII – Admiro “O Ateneu”, mas não concordo com seu autor	Terça, 17 de janeiro	2	25.418	c
Dias idos e vividos	XIV – Entre a vida e a morte	Quinta, 19 de janeiro	4	25.420	d
Problemas da instrução pública	A escola activa em face da matricula escolar	Sábado, 21 de janeiro	5	25.422	e
Problemas da instrução pública	A escolha do assumpto na escola activa	Sábado, 28 de janeiro	5	25.428	f
Dias idos e vividos	XV – Uma leitura do breviario interrompido...	Domingo, 29 de janeiro	8	25.429	g
Dias idos e vividos	XVI – Um capitulo que não devera ter sido escripto	Domingo, 29 de janeiro	8	25.429	h
Dias idos e vividos	XVII – Proveitos do estagio collegial	Terça, 7 de fevereiro	6	25.436	i
Problemas da instrução pública	Resultados da doutrinação escolativista	Sábado, 11 de fevereiro	5	25.440	j
Problemas da instrução pública	A escapúla de um alvitre inteligente	Sábado, 18 de fevereiro	5	25.446	k
Dias idos e vividos	XVIII – Outra encruzilhada na vida: A escolha da profissão	Domingo, 19 de fevereiro	4	25.447	l
Dias idos e vividos	XIX – Do ovo à borboleta: Do desejo à ação	Domingo, 19 de fevereiro	4	25.447	m
Problemas da instrução pública	Assignaturas, topicos e comp.	Sábado, 25 de fevereiro	5	25.451	n
Dias idos e vividos	XX – Personalidade que reponta - A flor do republicanismo	Terça, 28 de fevereiro	4	25.453	o
Dias idos e vividos	XXI – Mestres e companheiros - Procissão de fantasmas	Terça, 28 de fevereiro	4	25.453	p
Problemas da instrução pública	Reprise de sovadissima comedia	Sábado, 4 de março	5	25.457	q
Flagrantes da cidade	Conserva a direita	Terça, 7 de março	3	25.459	r
Problemas da instrução pública	Ardil de soldado velho-de-guerra	Sábado, 11 de março	5	25.463	s
Problemas da instrução pública	Turismo pedagogico	Sábado, 18 de março	5	25.469	t

Problemas da instrução pública	Filtro de imigração espiritual	Sábado, 25 de março	5	25.475	u
Problemas da instrução pública	Escola de luxo, mas inoportuna	Sábado, 1 de abril	5	25.481	v
Problemas da instrução pública	Este, sim, é o magno problema de educação	Sexta, 7 de abril	5	25.486	w
Problemas da instrução pública	Cautela com as escolas publicas!	Sábado, 15 de abril	5	25.492	x
Problemas da instrução pública	Escolas de 14 ou escolas de 40 alumnos?	Sábado, 22 de abril	4	25.498	y
Problemas da instrução pública	Tiro de misericordia!	Sábado, 29 de abril	5	25.504	z
Problemas da instrução pública	Novos marcos da politica educacional brasileira	Sábado, 6 de maio	5	25.510	aa
Problemas da instrução pública	Marcha de penetração da escola activa	Sábado, 13 de maio	4	25.516	bb
Problemas da instrução pública	O fracasso do escolactivismo mundial	Sábado, 20 de maio	4	25.522	cc
Problemas da instrução pública	A pnetração da escola nova nos Estados Unidos	Sábado, 27 de maio	5	25.528	dd
Problemas da instrução pública	Equivoco elucidado	Sábado, 3 de junho	5	25.534	ee
Não identificada	Novo plano de alphabetização	Sexta, 9 de junho	3	25.539	ff
Problemas da instrução pública	Escola nova, sim, mas de experiencia, apenas!	Sábado, 10 de junho	5	25.540	gg
Problemas da instrução pública	Elucidção de novos equivocos	Sábado, 17 de junho	5	25.546	hh
Problemas da instrução pública	Sem título	Sábado, 24 de junho	5	25.552	ii
Problemas da instrução pública	Analphabeticite: molestia chronica dos 20 estados!	Sábado, 1 de julho	4	25.558	jj
Problemas da instrução pública	O analphabetismo e suas funestas consequencias	Sábado, 8 de julho	4	25.564	kk
Problemas da instrução pública	Theoria <i>versus</i> Pratica, na Escola Normal Paulista	Sábado, 15 de julho	4	25.570	ll
Problemas da instrução pública	Conceitos sobre o problema da alphabetização	Sábado, 22 de julho	4	25.576	mm
Problemas da instrução pública	Thecnica tradicional na Escola Normal	Sábado, 29 de julho	5	25.582	nn
Problemas da instrução pública	Bases da campanha de alphabetização	Sábado, 5 de agosto	5	25.588	oo
Problemas da instrução pública	Technica funccional na Escola Normal Paulista	Sábado, 12 de agosto	4	25.594	pp
Problemas da instrução pública	Alphabetização do povo brasileiro á luz da estatistica	Sábado, 19 de agosto	5	25.600	qq
Problemas da instrução pública	Ainda a technica funccional na Escola Normal	Sábado, 26 de agosto	5	25.606	rr
Problemas da instrução pública	Alphabetização do povo paulista à luz da estatística	Sábado, 2 de setembro	5	25.612	ss
Problemas da instrução pública	Escola Profissional ou Instituto de Experiencia?	Sábado, 9 de setembro	4	25.624	tt
Não identificada	I – Caetano de Campos: o grande reformador – Em commemoração do 48 anniversário de sua morte	Sábado, 16 de setembro	5	25.624	uu
Não identificada	II – Caetano de Campos: o grande reformador – Em commemoração do 48 anniversário de sua morte	Sábado, 23 de setembro	5	25.630	vv
Problemas da instrução pública	O trabalho alphabetizante de S. Paulo: numeros que	Sábado, 30 de setembro	5	25.636	ww

	exaltam				
Problemas da instrução pública	Theoria e pratica ao serviço da realidade paulista	Sábado, 7 de outubro	5	25.642	xx
Problemas da instrução pública	Ainda os numeros que exaltam	Sábado, 14 de outubro	4	25.648	yy
Problemas da instrução pública	A theoria pedagogica em face da realidade paulista	Sábado, 21 de outubro	5	25.654	zz
Não identificada	Normalistas de Casa Branca	Sexta, 27 de outubro	3	25.659	aaa
Problemas da instrução pública	A estatistica vive, sente e fala	Sábado, 28 de outubro	5	25.660	bbb
Não identificada	Itatiba e a visita governamental	Sábado, 4 de novembro	4	25.665	ccc
Problemas da instrução pública	A theoria pedagogica em função da realidade paulista	Sábado, 11 de novembro	5	25.671	ddd
Problemas da instrução pública	Alphabetização da zona urbana paulista	Sábado, 18 de novembro	5	25.677	eee
Problemas da instrução pública	A quem confiar a regencia da escola de adaptação?	Sábado, 25 de novembro	4	25.683	fff
Problemas da instrução pública	A alphabetização na zona urbana paulista	Sábado, 2 de dezembro de	5	25.689	ggg
Não identificada	Caetano de Campos e os complementaristas de 1904	Sábado, 9 de dezembro de	5	25.695	hhh
Problemas da instrução pública	Alfabetização na zona rural	Sábado, 16 de dezembro	5	25.701	iii
Problemas da instrução pública	O professor-regente da escola de adaptação	Sábado, 23 de dezembro	4	25.707	jjj
Problemas da instrução pública	Núcleos fora das fronteiras de penetração escolar	Sábado, 30 de dezembro	4	25.712	kkk

1940

Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	P. jornal	Edição	Ref.
Problemas da instrução pública	Alphabetização subvencionada per capita	Sábado, 6 de janeiro	4	25.717	a
Problemas da instrução pública	Ainda a alphabetização subvencionada	Sábado, 13 de janeiro	4	25.723	b
Problemas da instrução pública	Nucleos ruraes de 40 crianças ou mais	Sábado, 20 de janeiro	5	25.729	c
Problemas da instrução pública	Installação de novas escolas ruraes	Sábado, 27 de janeiro	5	25.735	d
Dias idos e vividos	A Escola Normal de 1901	Domingo, 28 de janeiro	3	25.736	e
Problemas da instrução pública	A zona urbana reclama novas escolas	Sábado, 3 de fevereiro	5	25.741	f
Problemas da instrução pública	Commemoração de uma data - O professor Tolosa	Sábado, 10 de fevereiro	4	25.747	g
Problemas da instrução pública	Alphabetizemos 600 mil crianças de São Paulo	Sábado, 17 de fevereiro	5	25.752	h
Problemas da instrução pública	O maximo reclamo da população escolar paulista	Sábado, 24 de fevereiro	5	25.758	i

Problemas da instrução pública	38% de alumnos contra 62% de crianças sem escola	Sábado, 2 de março	5	25.764	j
Problemas da instrução pública	Medidas prophylaticas contra o analphabetismo epidêmico	Sábado, 9 de março	5	25.770	k
Problemas da instrução pública	Distribuição de actividades na campanha contra o analphabetismo	Sábado, 16 de março	5	25.776	l
Dias idos e vividos	I – Velhos mestres da Escola Normal da Praça	Quinta, 21 de março	2	25.780	m
Problemas da instrução pública	Quantas escolas devem ser creadas em 1940?	Sábado, 30 de março	4	25.787	n
Problemas da instrução pública	Origem e significado de uma catastrophe escolar	Sábado, 6 de abril	5	25.793	o
Problemas da instrução pública	Significado de uma catastrophe escolar	Sábado, 13 de abril	4	25.799	p
Problemas da instrução pública	A grande lição da catastrophe escolar de 1940	Sábado, 20 de abril	5	25.805	q
Problemas da instrução pública	Curso pedagogico de tres annos	Sábado, 27 de abril	4	25.811	r
Dias idos e vividos	II – Velhos mestres da Escola Normal da Praça	Sábado, 4 de maio	4	25.816	s
Problemas da instrução pública	Escola normal de tres annos	Sábado, 11 de maio	4	25.882	t
Dias idos e vividos	III – Velhos mestres da Escola Normal da Praça	Sábado, 18 de maio	4	25.828	u
Problemas da instrução pública	A escola normal deve formar educacionistas ou educadores?	Sábado, 25 de maio	4	25.834	v
Dias idos e vividos	IV – Velhos mestres da Escola Normal da Praça	Sábado, 1 de junho	4	25.840	w
Problemas da instrução pública	A legitima finalidade das escolas normaes	Sábado, 8 de junho	4	25.846	x
Dias idos e vividos	Variações sobre o colleguismo	Sábado, 15 de junho	5	25.852	y
Dias idos e vividos	A turma dos professores de 1904	Sábado, 29 de junho	5	25.864	z
Problemas da instrução pública	Concedamos á didactica o seu justo lugar	Sábado, 6 de julho	5	25.870	aa
Dias idos e vividos	Aposentados da turma normalista de 1904	Sábado, 13 de julho	5	25.876	bb
Problemas da instrução pública	Morte ao academismo didactico!	Sábado, 20 de julho	4	25.882	cc
Dias idos e vividos	Abencerrages da turma de normalistas de 1940	Sábado, 27 de julho	4	25.888	dd
Não identificada	Professor Pedro Voss	Sábado, 3 de agosto	4	25.894	ee
Problemas da instrução pública	Sciencia e arte ao serviço da formação profissional	Sábado, 10 de agosto	5	25.899	ff
Dias idos e vividos	S. Paulo de 1900 – Caso authenticico de lesão enorme	Sábado, 17 de agosto	5	25.905	gg
Problemas da instrução pública	Novo director da instrucção	Sábado, 24 de agosto	5	25.911	hh
Dias idos e vividos	Derrota de 0 a 4 X victoria de 2 a 0	Sábado, 31 de agosto	5	25.917	ii
Problemas da instrução pública	Repetentes da escola primaria	Sábado, 7 de setembro	5	25.923	jj
Dias idos e vividos	“Upper-cut” decisivo	Sábado, 14 de setembro	5	25.929	kk

Problemas da instrução pública	Causa remota das reprovações escolares	Sábado, 21 de setembro	4	25.935	ll
Dias idos e vividos: Páginas de um mestre-escola	Arremesso infeliz de Ricochete	Sábado, 28 de setembro	5	25.941	mm
Problemas da instrução pública	“Chomeurs” do magisterio primario	Sábado, 5 de outubro	5	25.947	nn
Dias idos e vividos	Surpresa que foi advertencia	Sábado, 12 de outubro	5	25.953	oo
Problemas da instrução pública	Concursos de ingresso e remoção	Sábado, 19 de outubro	5	25.959	pp
Dias idos e vividos	Negros mestiços brasileiros	Sábado, 26 de outubro	5	25.965	qq
Problemas da instrução pública	Seleção de professores para o curso pedagógico	Sábado, 9 de novembro	5	25.976	rr
Dias idos e vividos	Na recta do quadriennio escolar	Sábado, 16 de novembro	5	25.982	ss
Problemas da instrução pública	Revista de Educação	Sábado, 23 de novembro	5	25.988	tt
Dias idos e vividos	A casa da primeira escola	Sábado, 30 de novembro	5	25.994	uu
Problemas da instrução pública	Cursos suppletivos e escolas communs desdobradas	Sábado, 7 de dezembro	4	26.000	vv
Dias idos e vividos	Os alumnos da primeira escola	Sábado, 14 de dezembro	5	26.006	ww
Problemas da instrução pública	Normalistas de 1890	Sábado, 21 de dezembro	4	26.012	xx
Dias idos e vividos	Jornada na escolinha rural	Sábado, 28 de dezembro	5	26.017	yy

1941

Seção do jornal	Título do texto	Data da publicação	P. jornal	Edição	Ref.
Problemas da instrução pública	Professores de gymnasios e escolas normaes	Sábado, 4 de janeiro	5	26.022	a
Dias idos e vividos	Dama negaceira e perigosa	Sábado, 11 de janeiro	5	26.028	b
Problemas da instrução pública	Ainda os professores de gymnasios e escolas normaes	Sábado, 18 de janeiro	4	26.034	c
Problemas da instrução pública	Concursos para gymnasios e escolas normaes	Sábado, 25 de janeiro	5	26.040	d
Dias idos e vividos	Frutos do autodidactismo	Sábado, 1 fevereiro	5	26.046	e
Problemas da instrução pública	À margem da reunião dos delegados do ensino	Sábado, 8 de fevereiro	5	26.052	f
Dias idos e vividos	Primeiros tropeços da carreira	Sábado, 15 fevereiro	5	26.058	g

Problemas da instrução pública	As escolas normaes e o trabalho alphabetizante	Sábado, 22 de fevereiro	4	26.064	h
Dias idos e vividos	No pretorio da consciencia	Sábado, 1 março	5	26.069	i
Problemas da instrução pública	Magisterio e Medicina	Sábado, 8 de março	4	26.075	j
Problemas da instrução pública	Acaboclemos as sciencias pedagogicas	Sábado, 15 de março	5	26.081	k
Problemas da instrução pública	O exemplo dos mestres dos futuros mestres	Sábado, 22 de março	5	26.087	l
Problemas da instrução pública	Técnicos e teoristas	Sábado, 29 de março	4	26.093	m
Problemas da instrução pública	Escola technica e escola normal	Sábado, 5 de abril	4	26.099	n
Problemas da instrução pública	Investigações psychometricas	Sábado, 19 de abril	5	26.110	o
Problemas da instrução pública	Espirito vanguardeiro do ensino primário	Sábado, 26 de abril	5	26.116	p
Problemas da instrução pública	Encyclopedismo teorico	Sábado, 3 de maio	5	26.121	q
Problemas da instrução pública	Combate ao encyclopedismo theorico das escolas normaes	Sábado, 10 de maio	5	26.127	r
Dias idos e vividos	Adeus à escola do bairro!	Sábado, 17 de maio	4	26.133	s
Problemas da instrução pública	À margem da estatistica escolar	Sábado, 24 de maio	5	26.139	t
Dias idos e vividos	Rumo à terra vicentina	Sábado, 31 de maio	5	26.145	u
Não identificada	Miss Bishop, a professora	Sábado, 7 de junho	4	26.151	v
Problemas da instrução pública	Governo de estadista	Sábado, 14 de junho	5	26.157	w
Problemas da instrução pública	Educação primaria	Sábado, 21 de junho	4	26.163	x
Problemas da instrução pública	O analfabetismo nas cidades e na roça	Sábado, 28 de junho	4	26.169	y
Problemas da instrução pública	Combate ao analfabetismo	Sábado, 5 de julho	5	26.175	z
Problemas da instrução pública	Raio de ação do aparelho alfabetizador paulista	Sábado, 12 de julho	4	26.181	aa
Problemas da instrução pública	Ensino autonomo na zona inescolarizavel paulista	Sábado, 19 de julho	5	26.187	bb
Problemas da instrução pública	O ensino na zona escolarizavel	Sábado, 26 de julho	4	26.193	cc