

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM SÃO PAULO: DO IMPÉRIO A 1930

MARIA CHRISTINA S. SOUZA CAMPOS
do CERU

RESUMO

Da extrema precariedade quantitativa e qualitativa dos tempos do Império, o sistema de instrução pública no Estado de São Paulo conheceu notável expansão durante a 1ª República. As providências e os mecanismos para formar mestres e mestras para a incipiente rede de ensino foram alvo de abundante legislação, cheia de idas e vindas, improvisações e correções. O exame da sucessão de documentos legais e "reformas" com tendências divergentes evidencia a ausência de uma política educacional definida; além do estatuto especial da Escola Normal da capital (a "Escola da Praça"), permite também entrever como o ensino normal correspondeu menos à preparação de um magistério competente e mais às necessidades de formação de parcelas crescentes da população, especialmente do sexo feminino, como oportunidade de prosseguimento dos estudos após o curso elementar.

ABSTRACT

From an extremely inadequate situation during Brazilian Empire (mid-nineteenth Century), public elementary education has neatly improved in the State of São Paulo during the First Republic (1889-1930). The article analyzes the numerous legal documents along both periods determining measures to train teachers for the growing educational system. The diverging tendencies of successive laws and decrees show the absence of a positive educational policy; it is also shown that the normal school served less to train capable teachers, rather corresponding to the needs of further (post-primary) studies by increasing sectors of the population mostly girls.

Considerando o fato de que a formação dos professores primários sempre esteve sob a alçada das províncias e, após a República, dos estados da federação, é importante analisar em detalhe a evolução da formação dos professores em um estado brasileiro. São Paulo foi o escolhido, dada a maior facilidade de acesso às fontes e a existência aí de estudos mais sistematizados. Será possível perceber como o processo de desenvolvimento econômico que aí se desencadeou, já a partir dos fins do século XIX, refletiu-se no ensino e, em particular, na formação dos professores. É necessário considerar essa formação em estreita relação com os outros níveis e ramos de ensino, mais particularmente com o ensino elementar, dado o fato de que ambos sempre caminharam juntos e estiveram sob a alçada dos governos locais.

O ensino público de nível médio em São Paulo do século XIX somente se fazia presente pela existência de dois liceus. Do ponto de vista profissionalizante, só existia o Liceu de Artes e Ofícios, que foi freqüentemente objeto de elogios por parte das autoridades, pelo número de alunos formados e pela excelência dos cursos oferecidos.

Quanto ao ensino elementar, era ainda bastante reduzido. O relatório do segundo Inspetor Geral da Instrução Pública em 1873 fala da existência de 508 cadeiras de ensino primário na província nesse ano, com um total de mais de 14 mil matrículas, das quais 11.072 presentes efetivamente (Moacyr, 1939, v. 2 p. 367; Rodrigues, 1930, p. 69). O recenseamento da província, realizado em 1872, acusava uma população de 5 a 14 anos de aproximadamente 225 mil crianças. Para uma população total que o mesmo censo indicara como de pouco mais de 800 mil almas (e que, se somada à população escrava, atingiria 900 mil), isso dava uma média de uma "aula" ou escola para cada 1887 habitantes, sendo que a média em muitos países, na época, era de uma para cada quinhentos habitantes; na Suíça era de 1 para 300 e, nos E. U. A. e Alemanha, de 1 para 160 (Rodrigues, 1930, p.70).

IMPÉRIO: O INÍCIO PRECÁRIO

A análise dos principais acontecimentos no âmbito educacional durante o longo período imperial mostra que essa época se caracterizou por uma sucessão de tentativas de se criar um certo tipo de ensino, que raramente passavam de propostas. Os principais documentos legais, postos em execução em parte ou no todo, foram as leis de 1846 (Lei da Instrução Pública), de 1864 e de 1868 (Reformas da Instrução Pública) e a de 1887, outra reforma que havia sido precedida por um ato de 1885. Quando uma lei introduzia muitas inovações, como a de 1887, continuava sem execução por falta de recursos e pessoal habilitado. A de 1868, para ter condições de ser aprovada, limitou-se a manter o *status quo*. Nota-se que as autoridades sentiam os problemas que afligiam o ensino, mas não estavam dispostas a concentrarem verbas para esse setor, pois não estavam convencidas de que as proposições de reforma tivessem realmente algum efeito. Essas reformas visavam principalmente ampliar o programa de ensino das escolas elementares, estender essa formação por mais tempo, estabelecer novas condições para a fiscalização e o controle do ensino, assim como estabelecer melhores condições para o magistério, como remuneração e aposentadoria, além de definir as exigências para o ingresso na profis-

são, regulamentando provas e concursos de acesso e os requisitos mínimos para os candidatos.

A Escola Normal da capital do estado, em seu início, teve uma existência extremamente irregular, tendo sido criada três vezes até que passasse a funcionar regularmente. A primeira, criada em 1846 só para o sexo masculino, foi suprimida em 1867, por não ter correspondido às expectativas. O Inspetor Geral de Instrução Pública propôs, por volta de 1873, que se abrisse novamente a Escola, o que acabou sendo decretado em 1874.

No discurso do presidente da província, por ocasião de solenidade da segunda abertura da escola, podem ser destacados os seguintes trechos, que elucidam a visão corrente do significado que a educação tinha na sociedade e as expectativas em relação ao papel do professor: "Com ele [professor] a juventude gravará em sua memória o vocabulário de maior precisão, elegância e pompa, abandonando a vulgaridade grosseira das expressões que, do lar doméstico, transportam às escolas, e destas à sociedade"... "Para tão esplêndida vitória contribuirá eficazmente o método do ensino, primeira força da instrução particular e pública"... "Salutar concurso da memória e da razão"... "Hoje a vida e prosperidade [da província] dependem unicamente do corpo legislativo, ampliando este as vantagens futuras dos alunos mestres; e bem assim da superioridade e devoção de seus professores" (Rodrigues, 1930, p. 79 ss.). Do discurso do professor da primeira cadeira da Escola Normal: "O magistério primário é carreira modesta, mas nobilíssima, porque o mestre pela autoridade legítima e real que tem sobre seus alunos continua e completa a dignidade do ofício paternal estendendo sua benéfica influência além das escolas até a intimidade das famílias"... "Mas por tudo isto o magistério constitui um como sacerdócio da infância, que exige devoção, e não pode ser procurado como simples indústria lucrativa. Nem basta a vocação natural ou adquirida sem outras qualidades que a desenvolvam e consolidem. Se pois vós não sentis capazes, se não podeis levar essa vida de abnegação e sacrifício, estudando e ensinando, ainda é tempo de recuardes"... "como este penosíssimo encargo se pode desempenhar, mesmo sob todo o desfavor dos governos, pela exclusiva satisfação de consciência, que é sempre a recompensa infalível das boas ações" (p. 84). Acrescentem-se a isso as palavras do Conselheiro Martim Francisco: "Vamos pedir aos Estados Unidos que nos ensinem a organizar as assembleias de professores de primeiras letras; vamos pedir à Rússia que nos mostre os professores ambulantes pagos pelo Estado para percorrerem as povoações centrais e aí deixarem plantada a semente dos conhecimentos; vamos pedir à Suíça e à Alemanha que nos digam o que vale o ensino obrigatório. E com a lição de outros países vereis facilmente que na raça latina a causa do atraso é a falta de método, e não a ausência de aptidões" (p. 86). Desses discursos depreende-se que, mais do que a opinião pública, era o próprio professor que tinha a visão mais idealista de sua profissão, melhor dizendo, da função que lhe cabia desempenhar, que não podia ser medida através de ganhos pecuniários, mas pela nobreza da tarefa, um verdadeiro prolongamento da atividade educacional da família. Por outro lado, o presidente da província reconhecia a necessidade de uma melhor remuneração para os professores, ao mesmo tempo em que pedia a estes dedicação. A escola visava, sobretudo, desenvolver a capacidade de expressão dos jovens e a memorização deveria ser o meio

eficaz para atingir os objetivos propostos. Das palavras de Martim Francisco percebe-se o sentimento de inferioridade em relação às nações mais desenvolvidas e a vontade de alcançá-las, adotando de cada uma o que se considerava mais característico.

Funcionando no edifício da Escola anexo à Faculdade de Direito, a seção masculina em 1875 tinha 33 alunos matriculados no fim do ano, dos quais 25 foram aprovados. Em 1876 esse número se elevou para 75 no 1º ano e 25 no 2º^o. Se considerarmos que, de 1847 até 1866, quando foi extinta, ela teve um máximo de 21 alunos no ano 1852, vê-se que nesta segunda fase de sua existência já começou a atrair maior número de candidatos, de tal modo que o fato começou a preocupar as autoridades, que temiam precisar despendar metade da renda provincial com o pagamento dos professores formados pela Escola Normal.

Uma seção feminina desta passou a funcionar, em 1875, anexa ao Seminário da Glória, educandário público para órfãs. A matrícula inicial de 14 educandas elevou-se para 49 em 1876 (Moacyr, 1939, v. 2 p. 374). Essa seção parece ter surgido como meio de encaminhar as internas do Seminário, mantidas por donativos públicos e particulares. Todas aquelas que, aos 18 anos, não tivessem sido pedidas em casamento nem logrado se empregar como domésticas em casas de famílias "de bons costumes", deveriam ser colocadas como mestras nas cadeiras vagas para o sexo feminino. Delas não se exigia qualquer exame, mas aptidão para o magistério, embora não fique claro como seria verificada tal aptidão. Esta função, considerada adequada ao sexo feminino, de acordo com os padrões morais da época, seria uma espécie de prolongamento das atividades do lar. Em 1862, relatório do presidente da província abordou o assunto, salientando a necessidade de instituir dotes para as moças do Seminário, "para que possam sair de lá para um dos dois destinos mais naturais da mulher: casamento ou professorado" (Moacyr, 1939, v. 2 p. 341).

O currículo desta escola feminina é muito elucidativo a esse respeito: Gramática da Língua Nacional, Aritmética Teórica e Prática até as quatro operações, princípios de Doutrina Cristã, Língua Francesa, Música Vocal e Instrumental. A inexistência de matérias de natureza pedagógica insinua a idéia de que às mulheres era inerente a "arte de educar", enquanto que a presença da língua francesa e música mostra a tentativa de imitar a educação dada pelas preceptoras às jovens no seio das famílias mais abastadas.

Em 1876, a Lei 55 estabeleceu requisitos mais rigorosos para matrícula no curso: ser maior de 18 anos (ao invés de 16, como antes), ter moralidade notória, saber ler, escrever e as quatro operações aritméticas e praticar a doutrina cristã. As disciplinas antes ministradas por dois professores foram distribuídas em quatro cadeiras. Por essa Lei foi designada uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino e outra para o feminino, para exercícios práticos. Incentivaram-se os professores em exercício a frequentarem o curso da Escola Normal, concedendo-lhes o mesmo salário durante o curso, mas se exigiu deles a obrigação de lecionar durante cinco anos após completar os estudos e, ao mesmo tempo, permitiu-se às mulheres lecionarem a crianças do sexo masculino com até dez anos (Moacyr, 1939, v. 2 p. 376 ss.).

Em 1877 foi expedido um novo regulamento para a Escola Normal, desta vez incluindo já as duas seções para

ambos os sexos com os mesmos professores mas com funcionamento ainda separado. Quanto ao currículo, permaneceu basicamente o mesmo que havia sido estabelecido pela Lei de 1876. Os exercícios práticos seriam realizados nas escolas primárias anexas à Escola Normal uma vez por semana, sempre com horários diferentes para cada sexo (Moacyr, 1939, v. 2 p. 379 ss.). Embora já houvesse uma certa divisão de disciplinas por cadeira, nota-se que seus professores não podiam de maneira alguma ser considerados como especialistas em determinada área, já que havia sempre a associação de disciplinas díspares numa mesma cadeira, como Francês e Metodologia/Pedagogia, Lógica e História etc. A pequena extensão dos estudos de Aritmética revela a permanência de uma tendência muito mais literária do que científica na educação brasileira no século.

Tendo em vista o fato de o poder legislativo nunca ter votado fundos para manutenção da Escola Normal, o presidente da província resolveu, em maio de 1878, fechá-la provisoriamente, até que fossem votados recursos necessários a seu funcionamento. Assim foi fechada a escola, que nem chegara a ter prédio, mobiliário e sequer professores próprios, pois nenhum chegou a prestar concurso, dois largaram o exercício, um foi demitido por processo disciplinar e só um, que exercia concomitantemente a função de diretor, era assíduo (Moacyr, 1939, v. 2 p. 384). Nesse breve período de pouco mais de três anos a Escola Normal conseguiu formar 46 alunos, sendo 39 do sexo masculino e sete do feminino (Tanuri, 1979, p.33).

Foi somente em fins de 1879 que se renovou o interesse pela reabertura da Escola, tendo ascendido à presidência da província um ex-aluno de sua primeira fase, em 1846. Introduziram-se modificações para torná-la mais eficiente, com melhores condições de funcionamento, programa mais extenso, curso preparatório anexo, além de escola primária anexa para a prática dos alunos e alunas.

A partir de então percebe-se a penetração da influência positivista, a despeito das tentativas para anulá-la pelo poder provincial; a valorização da didática e os germes de uma transformação que se consolidaria no período republicano, embora não sem oscilações, tornam-se visíveis.

A Lei 130, de 25/04/1880, que autorizou sua reabertura, determinou que a escola passasse a ter um diretor autônomo da inspetoria geral do ensino e a funcionar em três anos, com um total de dez matérias agrupadas em cinco cadeiras. Outra novidade foi o estabelecimento de aulas mistas para os dois sexos, a despeito da reação da diretoria do Seminário da Glória, que ameaçou retirar as educandas matriculadas (sem sucesso, tendo prevalecido decisão do presidente, que forçou a aceitação das aulas mistas).

Permitiu-se aos professores providos já em exercício que continuassem a receber seus salários enquanto frequentassem o curso, com a condição de se dedicar ao magistério por seis anos, após serem diplomados. Estabeleceu-se que, após nove anos de funcionamento da escola, todas as cadeiras primárias só poderiam ser providas por professores normalistas, mas admitia-se ainda exceção para "bacharéis e graduados em letras e ciências nas esco-

1 Tanuri fala em 115 alunos matriculados no ano de 1876 (1979, p. 33) em lugar dos 100 citados em Moacyr. A diferença refere-se a que Tanuri fala em matrícula no início do ano e Moacyr ao final do ano, quando uma parte já havia desistido.

las (superiores) do Império e os sacerdotes nacionais com anuência das autoridades eclesiásticas", que poderiam ser nomeados para o magistério prestando certos exames (Moacyr, 1939, v. 2 p. 389). O curso anexo preparatório para o ingresso na Escola, com uma classe para cada sexo, tinha currículo ligeiramente diferenciado, incluindo prendas domésticas para a classe feminina. Foi essa, sem dúvida, a primeira tentativa de se exigir nível um pouco mais elevado do que as aulas de primeiras letras para o ingresso no curso de preparação para o magistério.

A escola abriu-se em início de agosto de 1880, com uma matrícula de 61 alunos sendo 29 do sexo feminino, distribuídos no primeiro e segundo anos, pois 17 haviam ficado sem completar o curso por ocasião do fechamento da escola em 1878. Desses 61, 35 eram professores já em exercício que queriam o diploma para poderem continuar em atividade. O curso anexo recebeu 55 rapazes e 72 moças; e, dado que a maioria das matrículas no primeiro ano da escola era de moças (24 para 20 rapazes), pode-se notar, desde seu início, a feminização da frequência à Escola Normal em São Paulo (Rodrigues, 1930, p.112).

A despeito de todo o interesse do presidente provincial em dar condições favoráveis à frequência dos professores em exercício ao curso normal, um dispositivo da lei do orçamento, já em 1881, retirou "o auxílio pecuniário concedido pela lei de 1874" (Moacyr, 1939, v. 2 p.389). Na fala à Assembléia provincial em 1882, referia-se novamente o presidente da província ao grande número de cadeiras primárias vagas, 277, atribuindo isso à falta de vocação para o professorado e à ausência de incentivos para a carreira, chamando a atenção para a falta de garantias dadas à classe dos professores que, por seu lado, também não oferecia garantias de competência e dedicação, embora existindo membros dedicados a seus deveres (Moacyr, 1939, v. 2 p. 391).

De acordo com Rodrigues, "o ano de 1883 pode ser considerado como o do alvorecer da Didática na Escola Normal de São Paulo", pois, graças ao professor de Português, houve a introdução do método João de Deus para o ensino elementar da leitura na província. Também o professor de Aritmética, de tendência positivista, dava mais importância ao método do que ao conteúdo (1930, p.123). O diretor interino da escola mostrou-se desfavorável às aulas mistas que iam contra os costumes e acarretavam dificuldades para a boa ordem e disciplina. "Ademais [o sistema de aulas mistas] é inconveniente mesmo para o ensino que, sob o ponto de vista do método, não pode ser idêntico para alunos de um e outro sexo, em razão da diversidade do seu desenvolvimento intelectual" (p.130).

Por essa ocasião ampliava-se a influência positivista na Escola, pois, além do lente de Matemática, o novo professor de Física e Química, também desta linha, passou a fazer proselitismo. Em pouco tempo, quatro dentre seis membros do corpo docente eram favoráveis às novas idéias, mas a reação logo se fez sentir nas esferas oficiais: por ocasião do concurso para provimento da cadeira de Francês, em 1884, tendo se apresentado dez candidatas, dentre os quais o próprio professor interino, este foi preterido por defender o pensamento de Comte. Outra medida para contrabalançar esta influência foi a de tirar a cadeira de Metodologia das mãos de Silva Jardim, professor de Português, que a estava acumulando, e nomear em 1885 o Pe. Camilo Passalacqua de forma interina, para poder

"equilibrar" o peso das idéias republicanas em disseminação na Escola. A ação do professor de Matemática, embora não ostensiva, quase se podia igualar à de Benjamin Constant na Escola Militar do Rio e contribuiu para uma significativa expansão das idéias positivistas na Escola Normal (Rodrigues, 1930, p.132 ss.).

O ensino

Um ato do presidente da província de 02/05/1885, tentando adaptar princípios dos países cultos, introduziu modificações no sistema de controle e direção do ensino, alargou o programa do ensino primário com a adição de ginástica, economia e prendas domésticas, além de ampliações na área das ciências, como a introdução de Desenho, Geometria prática e extensão das Ciências Físicas e Naturais. O programa foi dividido em três graus integrados logicamente. Com referência aos professores das escolas particulares e municipais, permitiu-se o livre exercício do magistério, sem provas prévias ou consentimento do governo; ordenou-se a nomeação de professores ambulantes para lugares onde não houvesse cadeiras e a concessão de salários condignos aos professores, franqueando-se as escolas às crianças não católicas, que teriam a frequência facultativa às aulas de doutrina religiosa.

A Escola Normal foi reorganizada com a inclusão em seu programa de todas as matérias correspondentes às que deviam ser lecionadas na escola primária (Moacyr, 1939, v. 2 p. 393). Evidentemente, muitas dessas disposições continuaram letra morta e assim, já no ano seguinte, o Conselheiro João Alfredo, em acerbos críticas ao ensino, dirigidas à Assembléia Provincial, dizia, entre outras coisas, que "a Escola Normal, organizada como se acha, não pode preencher seu fim; falta-lhe o caráter pedagógico dos institutos dessa natureza e o mal da improficuidade é agravado pelo vicioso sistema misto que se lhe deu. No plano de estudos está prescrito o ensino do desenho, do canto, da ginástica, à cadeira de pedagogia está anexada a de doutrina cristã". Mais adiante voltou a afirmar: "mas a reunião dos sexos não deve prevalecer na organização da Escola Normal" (p. 396). Na mesma exposição, defendia ele a formação intelectual mais ampla da mulher, a superação dos preconceitos que impediam o acesso do sexo feminino a atividades produtivas, de modo que se pode concluir que a forte oposição à coeducação na escola normal não decorria da vontade de conservar a mulher presa ao lar, mas provavelmente de uma convicção da existência de uma distinção real entre os dois sexos, do ponto de vista da personalidade, de suas capacidades e habilidades.

O mesmo presidente, preocupado com o atraso do ensino na província, propôs nova reforma na instrução que, embora aprovada pela Assembléia, foi vetada por seu sucessor que entretanto havia assumido a presidência. O motivo alegado para o veto foi a proposta legal de estabelecer um Conselho Superior de Ensino, com atribuições até então da alçada do presidente. Tal reforma levaria à redução da autoridade e distribuição do poder a nível provincial, certamente não do interesse do presidente provincial.

Visando atender aos muitos problemas do ensino na província, decretou esse presidente a 07/04/1887 nova reforma da instrução pública. Tentando conciliar seus interesses e algumas proposições anteriores da Assembléia, foi criado um conselho superior da instrução com membros

eleitos e nomeados que, juntamente com o presidente da província, dirigiam o ensino. Por essa reforma determinouse também a formação de classes primárias mistas regidas por professora, quando não houvesse número mínimo de alunos de cada sexo para formar duas classes. Também se instituiu a distribuição do curso elementar em 3 graus, medida criticada e revogada pelo presidente seguinte, em 1889, por sua inviabilidade.

Em 1888 um processo disciplinar na Escola Normal dera lugar ao pedido de exoneração de dois professores e à demissão de mais um, que pertenciam ao grupo positivista (Rodrigues, 1930, p. 155). Logo após viria a proclamação da República, que traria sensíveis modificações para a Escola Normal.

O ensino no período imperial não passou de experiências baseadas em ensaio e erro. A formação do magistério não teve condições de corresponder às expectativas pela falta de verbas, de professores, de um prédio próprio para a Escola Normal, de incentivos para a profissão, e pelo entrave dos valores vigentes, que impediam uma maior abertura no tipo de formação oferecida aos futuros mestres. Outro fator que dificultava os avanços do ensino residia, certamente, na centralização do poder em mãos do presidente da província, e na troca constante desses presidentes, que eram nomeados pelo poder central, não tendo assim condições de levar avante reformas cujas proposições muitas vezes eram vetadas ou relegadas a segundo plano pelos sucessores.

REPÚBLICA: PRIMEIRA DÉCADA

A cidade de São Paulo, durante grande parte do século XIX, havia se mantido num ritmo de crescimento lento se comparado a outros centros urbanos, como Rio de Janeiro e Recife. Mas a partir dos fins do século começou a crescer rapidamente, com o êxodo rural, a imigração e a incipiente industrialização. A concentração urbana acentuada sem dúvida exerceu pressão no sentido do desenvolvimento educacional do estado.

A modificação do sistema político em 1889 contribuiu para transformações no ensino: a Constituição republicana, consagrando a descentralização político-administrativa, possibilitou o desenvolvimento de iniciativas de âmbito estadual e São Paulo, por suas condições econômicas favoráveis, foi o primeiro estado a "iniciar a organização sistemática e a expansão do ensino elementar e normal, atribuindo a este último lugar prioritário nas preocupações reformistas" (Tanuri, 1979, p. 75). Com a ideologia republicana, o problema do ensino tornara-se, já antes da queda do Império, uma questão vital para a sobrevivência das instituições políticas.

Assim, logo após um curto período de governo por uma junta, o novo presidente estadual indicado pelo governo federal, Prudente de Moraes, nomeou em início de 1890 o médico Dr. Antonio Caetano de Campos para a direção da Escola Normal, baixando pouco após um decreto de reforma do ensino normal (Lei 17 de 12/03/1890).

As disciplinas do curso foram ampliadas, incluindo "um pouco de tudo" como Escrita Mercantil, Noções de Economia Política com especialidade da rural, Biologia, ou Organização e Direção das Escolas, tendo sido entretanto eliminadas a Pedagogia e Metodologia. O curso era desti-

nado a ambos os sexos, mas com duas seções separadas; algumas disciplinas continuavam a ser ministradas de forma adequada a cada sexo: Ginástica e exercícios escolares, enquanto que Caligrafia, Desenho, Economia e Preenchimento das Domésticas eram dirigidas apenas ao sexo feminino, dispensado de Álgebra e Escrita Mercantil.

Partindo dos princípios da pedagogia moderna (especialmente com base em Pestalozzi, Froebel e Herbart), que insistiam no fato de que ensinar é acostumar a criança a raciocinar por si, fazendo-a descobrir as verdades que lhe são necessárias, Caetano de Campos chegou à conclusão de que os métodos intuitivos eram os melhores. Reconhecendo que a Alemanha, a Suíça e os Estados Unidos já haviam desenvolvido esses métodos, chamou a atenção para a importância, não de os adotar, mas sim de os adaptar às necessidades de São Paulo, sempre tendo em vista o que seria, ou não, possível e desejável fazer. Inicialmente cuidou das condições físicas mínimas para que o prédio pudesse abrigar a escola, assim como da instalação das escolas-modelo anexas. Concentrou o espírito da reforma na prática que os alunos mestres deveriam ter, nas duas escolas-modelo, uma para cada sexo, para a direção das quais foram contratadas as duas professoras com melhor reputação da época². A recomendação geral era a de que as aulas deveriam ser mais empíricas do que teóricas.

Caetano de Campos encareceu ainda ao governo estadual que fornecesse os meios da extensão para três graus do ensino elementar; propunha também a criação de uma escola normal secundária, visando à preparação de professores para as normais, consideradas primárias, atendendo a constantes solicitações. O presidente consignou verba para a construção de um prédio novo que pudesse abrigar o curso normal e as escolas anexas, já prevendo sua ampliação futura. Caetano de Campos, numa Memória enviada em 1891 ao governador, expunha sua idéia sobre a pedagogia que, segundo ele, deveria se apoiar na evolução natural do organismo humano, na idéia de que cada idade deve aprender determinada ordem de noções, devendo tornar-se o ensino, pois, gradativo, empírico e sem memorização. O indispensável seria acostumar o aluno a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir por seu próprio esforço as verdades que lhe são necessárias. Assim, o mestre deveria ser o guia neste caminhar. Baseado nesta concepção é que enfatizou a necessidade de ampliar a oferta da instrução até a adolescência, já que havia no período imperial um hiato entre as escolas elementares e o ensino superior.

Para ele, uma reforma geral da instrução pública só teria sentido após terem sido instalados os segundo e terceiro graus da escola-modelo, de modo que os professores formados pela Escola Normal já tivessem podido testar diferentes métodos e saber o que seria exequível, para que uma nova reforma tivesse condições de ser efetivamente posta em prática. A flexibilidade quanto a diferentes aspectos do programa e a métodos, consagrada pelo decreto de 1890, foi reclamada também por ele para estabelecimento dos graus posteriores do ensino já criados pelo mesmo decreto, mas não instalados. O segundo e o terceiro graus deveriam se destinar a completar a formação

2 Eram Miss Marcia Browne, ex-diretora da Escola Americana em São Paulo, e a carioca Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que havia estudado nos E. U. A.

primária, sendo o segundo destinado a crianças de 10 a 14 anos durante quatro anos, ainda sem qualquer especialização, e o terceiro, de 14 a 17 anos, em três séries, após o que haveria uma recapitulação de toda a matéria antes de um exame final, chamado "exame de maturidade". Este último grau teria dois objetivos: ou encaminhar o aluno aos cursos superiores, devendo nesse caso ensinar-lhe as línguas estrangeiras, ou somente dar-lhe estudos complementares "da ordem dos que interessam mais particularmente o homem" (Moacyr, 1942, v. 1 p. 101). Para completar seu pensamento, defendeu a idéia da introdução de *Kinder-gärten* (jardim da infância - ele conservava a expressão alemã em sua exposição) para que as crianças pudessem aproveitar melhor o ensino primário (Moacyr, 1942, v. 1 p. 87; Rodrigues, 1930, p. 255 - 77).

A reforma de Gaetano de Campos trouxe modificações sensíveis ao currículo da Escola Normal, mas sua morte prematura, ainda no ano de 1891, impediu que seus planos fossem concretizados. Assim, a Reforma da Instrução Pública decretada pela Lei 88 de 08/09/1892 não foi precedida pela instalação dos cursos de segundo e terceiro graus na escola-modelo. Os cursos de segundo grau passaram a constituir um curso complementar, logo após o elementar primário. A Escola Normal destinava-se à preparação dos professores das escolas primárias (elementares e complementares); os das escolas secundárias, chamadas de ginásios, e os próprios professores da Escola Normal primária seriam formados em um curso de nível superior, criado por essa lei para ficar anexo à própria Escola Normal. Determinou-se a criação de mais três escolas normais primárias a serem abertas em cidades do interior. O curso para a formação dos professores das escolas primárias teve sua duração fixada em três anos, devendo ser as aulas separadas para os dois sexos. A frequência do sexo feminino ao curso superior para a formação dos professores do ginásio e da escola normal seria facultativa. Em relação ao acesso ao magistério público, permitiu-se a nomeação de professores normalistas sem a necessidade de concurso para o provimento de cadeiras do primeiro grau, exceto no caso de haver mais de um candidato. A lei referia-se aos seguintes tipos de professores: adjuntos primários, cuja habilitação seria dada pela frequência ao curso completo das escolas complementares; professores primários; adjuntos de escolas complementares; professores de escolas complementares; professores de escolas normais primárias; professores do curso superior da Escola Normal e professores de ginásio. A Lei 88 de 1892 tomou algumas medidas em relação ao controle da formação e do exercício da profissão.

O serviço de fiscalização e de inspeção escolares passou por quatro fases até a grande Reforma do Ensino de 1892. A forma que tinha apresentado melhores resultados fora a da inspeção individual, que durou de 1851 a 1868. A Reforma de 1892, assim, voltou a instituir o sistema individual, prescrevendo que a função só poderia ser exercida por professores normalistas, fixando uma remuneração correspondente. Essa lei recriava também o Conselho Superior da Instrução Pública, já há muito solicitado, que deveria organizar o programa de estudos, propor reformas quando necessárias e indicar os livros a serem adotados, entre outras funções. Como era formado por quatro membros eleitos pelas Câmaras Municipais, além de três nomeados pelo governo, a escolha deles ficava na dependência da influência dos poderes políticos locais, sujeita a

injunções das autoridades. Era difícil manter a independência de decisões diante do governo, tendo sido chamado de instituição "inútil e anárquica", o que levou à sua abolição pouco depois (Rodrigues, 1930, p. 396). Também o desempenho da atividade de inspetor distrital era muitas vezes dificultado pelo mandonismo local, que sobreviveria durante a 1ª República.

Já no ano seguinte uma nova Lei (169 de 07/08/1893) trouxe algumas modificações em relação à anterior, especialmente aumentando a duração da formação do professor na escola normal para quatro séries e eliminando a distinção entre curso preliminar e complementar. No programa estabelecido figurava uma série grande de disciplinas de formação geral, principalmente sobre o próprio conteúdo do ensino a ser ministrado nas escolas primárias. Chama a atenção a existência de Exercícios Militares, Educação Cívica na maioria dos cursos e a ampliação dos estudos científicos. Percebe-se aí a influência positivista na orientação do ensino na província (Moacyr, 1942, v. 1 p. 140-60).

Quanto ao ensino, enfatizou-se que cada disciplina deveria ser encaminhada "de modo que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos, os alunos assimilem o método a seguir na transmissão dos mesmos" (Moacyr, 1942, v. 1 p. 216). A prática de ensino seria realizada nas escolas-modelo anexas durante os terceiro e quarto anos do curso, sob a inspeção e orientação de seus diretores, que deveriam encaminhar aos diretores das escolas normais informações reservadas sobre a habilitação, moralidade, aproveitamento e aptidões particulares de cada um dos estagiários.

Para o ingresso na Escola Normal, exigia-se exame de suficiência, do qual eram dispensados os candidatos que já tivessem cursado a escola complementar. Por esse dispositivo legal percebe-se que a escola normal não era considerada uma escola secundária de mesmo nível que o ginásio (cuja frequência tinha como pré-requisito o término dos dois graus da escola primária). Os critérios eram diferenciados para os candidatos a professores dos três níveis da escola normal. Enquanto não houvesse pessoal habilitado pelo próprio curso superior da Escola Normal da capital, seria aceito o certificado de curso secundário desta escola ou a apresentação de uma das provas do concurso, ou ainda o exercício do magistério desta disciplina durante dois anos. Para a matrícula no curso secundário exigia-se a idade de 16 anos e, no curso superior, 19 anos. A mulher casada deveria apresentar licença do marido para inscrever-se no primeiro curso. Ao curso superior anexo à Escola Normal da capital, destinado à preparação dos professores para todas as escolas normais e ginásios, só era permitido o acesso de representantes do sexo masculino.

Em relatório de 1892, Cesário Mota, Secretário do Interior, pasta à qual estava subordinada a educação, chamava a atenção para o estado precário da instrução pública, pois não havia estabelecimentos escolares suficientes, a frequência era baixa, os prédios mal instalados, sem mobília e condições higiênicas (Moacyr, 1942, v. 1 p. 253). A diretora da Escola-Modelo, Miss Browne, também se referia ao fato da baixa frequência dos alunos matriculados, tendo ela própria constatado que a porcentagem de frequência era de 23,65% do total dos alunos, atribuindo isso à falta de competência dos professores e desleixo dos pais (Moacyr, 1942, v. 1 p. 258).

Apesar disso, os resultados positivos obtidos na Escola-Modelo logo levaram a que muitos particulares oferecessem prédios para o funcionamento de congêneres em outras cidades menores e o Secretário do Interior, reconhecendo sua utilidade, mandou que fossem instaladas outras na Capital, no bairro da Luz e na Bela Vista, em prédio doado. Permitiu-se aos professores das escolas primárias a visita à Escola-Modelo para observar os processos de ensino ali praticados. Para maior divulgação ela passou a editar uma revista, *A Escola Pública*, transmitindo os resultados de sua prática metodológica, das observações e experiências, com modelos sugestivos para lições de linguagem, aritmética e ciências naturais. Ao mesmo tempo começaram a aparecer obras didáticas com nova orientação (Rodrigues, 1930, p. 320, 363).

Em 1894 foi inaugurada a nova sede da Escola Normal na Praça da República, tendo havido, segundo Rodrigues (1930, p. 326), uma diminuição das matrículas especialmente na seção masculina, por ter sido estendido o curso para quatro anos. São interessantes as palavras do Secretário do Interior (transcritas por Rodrigues, 1930, p. 340-55), por ocasião da inauguração do prédio e que demonstram ainda a mesma visão sobre o papel do professor: "A sua nobreza demonstra que nós acreditamos que não há mais nobre profissão que aquela que se incumbe de preparar cidadãos para a sustentação, defesa e engrandecimento de uma pátria livre! A sua vastidão denota que o governo convida todas as vocações, todas as fortunas, todas as idades, todos os sexos, para virem sagrar-se aqui sacerdotes da religião do saber, em que, democratas, fundamos as nossas ardentes esperanças de prosperidade da pátria e da glória para a República". Mais adiante ainda: "felizmente o nosso estado, para esse feito [missão de ensinar], pode contar também com a colaboração eficiente da mulher... Na verdade, meus senhores, a vocação para o ensino revelada pelas nossas patrícias seria surpreendente se a índole da paulista, a um tempo altiva e meiga, carinhosa e independente, não nos dissesse de antemão que é ela o tipo da professora, pois sabe aliar a autoridade à doçura, a ordem ao trabalho, a independência ao cumprimento do dever".

O discurso do diretor da Escola Normal também seguia a mesma linha de pensamento, ao se referir ao "sacerdócio cívico" como a função do magistério. Um professor catedrático da Escola Normal salientou que "não há mais dúvidas que à mulher cabe a instrução primária das crianças". Percebe-se, da necessidade de preencher as muitas cadeiras vagas no ensino preliminar e de se dar um destino às órfãs que não se haviam casado, a feminização da profissão do magistério, reforçada pelo fato de ter tido bons resultados, pelo salário pouco compensador pago aos professores – o que afastava os homens do desempenho da profissão – e por ser um dos únicos campos aberto à atividade profissional feminina.

A criação do Jardim da Infância em 1896, no prédio da Escola Normal, deu a organização definitiva a esta. Para a concretização do plano apresentado por Caetano de Campos ficava faltando somente a Escola Normal Superior, destinada a formar os professores das escolas de terceiro grau ou ginásios, como vieram a se chamar. Consagrava-se como mais importante a prática do que a formação dada

pela escola normal. O fato de ter sido instalada na Escola-Modelo uma escola complementar levou o governo a conferir-lhe, além de sua função propedêutica, outra de caráter provisório, que era a formação de professores para as escolas preliminares, tendo em vista que os cursos normais não eram suficientes para preparar todo o magistério necessário para elas. Assim os diplomados pela Escola Normal destinaram-se às escolas complementares. Não havendo a cadeira de Pedagogia no currículo da escola complementar, já se criava um obstáculo grande para a formação dos professores das escolas preliminares. Em termos da Escola Normal, o grande número de disciplinas de cultura geral tirou-lhe o caráter técnico e profissional e, no caso da escola complementar, perdeu ela o caráter cultural e propedêutico, encaminhando para a prática de ensino gente sem a indispensável base teórica. Exigia-se, a princípio, a prática de ensino após os quatro anos teóricos e, mais tarde, já a partir do terceiro ano, quando a escola fosse anexa a uma escola normal (Tanuri, 1979, p.107). A equiparação de formados pelas escolas complementares e pelos ginásios foi determinada pelo Decreto nº 739 de 16/02/1900. Ao mesmo tempo, foi abolida a exigência de um exame das disciplinas específicas da Escola Normal para a obtenção do diploma de professor, embora tenha continuado a existir como requisito a necessidade de um ano de prática de ensino (Lima, 1966, p.108).

Analisando a obra reformadora do governo paulista na primeira década da República no que tange à instrução pública, diz Fernando de Azevedo que seu êxito foi devido à melhoria das condições de trabalho oferecidas ao magistério pelas novas leis, que tornaram mais atraente a função docente (*Correio Paulistano*, 07/09/1922 apud Rodrigues, 1930, p. 422). Mas esse autor considera a maior causa do êxito o entusiasmo que se apoderou da categoria docente, já antes de lhe ser concedido um aumento substancial na remuneração, que mais tarde foi, mesmo, abolido. O exemplo de Caetano de Campos e seus seguidores foi fundamental. Mas nem por isso deixou de haver falta de professores; relatório do Secretário do Interior em 1898 constata a existência de 1962 escolas primárias "vagas" (sem funcionamento efetivo, embora legalmente existentes), de um total de 3.297; e dessas, apenas 320 eram providas por mestres "profissionais", com formação específica (Moacyr, 1942, v. 2 p. 96).

As primeiras reformas do período republicano, pois, sob a influência de Caetano de Campos, procuraram introduzir um novo espírito, alterando mais o método e as idéias subjacentes, do que a própria organização do ensino normal. Se a base teórica dos estudos ainda era bastante deficiente, o conceito de aprender na ação trouxe um grande avanço em relação à formação dos futuros mestres. A morte prematura do idealizador da reforma impediu que sua idéia fosse totalmente concretizada e o plano de uma reorganização total do ensino em vários graus ficou truncado. Aos poucos foi-se elevando o nível de formação dos professores em termos de sua duração, mas a ausência de uma organização efetiva do ensino secundário de forma homogênea contribuiu para uma oscilação constante do tipo de formação dos professores. Para isso também contribuiu o fato de que o ensino normal demorou a ser definido como um curso profissional, para o qual seria necessária uma prévia formação sólida.

SÉCULO XX: EXPANSÃO

Se, na primeira década republicana, viu-se um desenvolvimento do ensino normal em termos curriculares e de ampliação do número de séries, a partir deste século nota-se uma expansão quantitativa de matrículas, tanto na Escola Normal da capital quanto nas escolas complementares.

Paralelamente, nota-se uma duplicação da proporção do número de alunos por 100 habitantes nas duas primeiras décadas do período republicano (Tanuri, 1979, p. 77). Era o início da democratização do ensino, embora ainda fosse demorar muito para que realmente se tornasse mais efetiva.

Desde que as escolas complementares passaram a assumir o papel de formadoras do magistério elementar, preocupou-se o governo com sua disseminação no interior do estado, para se produzirem mais rapidamente os professores que se faziam necessários. Assim se poderia, aos poucos, ir substituindo o professorado leigo por um habilitado, formado esse de acordo com as possibilidades da época que eram, sem dúvida, bastante reduzidas. O currículo era desprovido de formação profissionalizante, havendo um único professor para todas as disciplinas de cada série, e o diploma de professor era fornecido após "um rápido treinamento prático sem qualquer base teórica" (Tanuri, 1979, p.108). As escolas complementares funcionaram até 1911 dessa forma quando o estado contava com cinco delas.

Em 1902 o Decreto 1015 (19/03/1902) introduzira reformas no regulamento da escola normal relativas às condições de acesso; em 1904, procurou-se atenuar o enciclopedismo na formação do professor, eliminando-se algumas cadeiras, mas sem reduzi-lo realmente; a Lei 1051 de 28/12/1906 equiparou o curso complementar aos dois primeiros anos do normal, de modo que os egressos daquele poderiam se matricular já no 3º ano deste (Lima, 1966, p.108). Essas transformações parciais visavam favorecer a escola complementar como meio de formação de professores, pelo fato de ser uma instituição bem menos dispendiosa que a escola normal, e pelo motivo já citado do reduzido número de matrículas na escola normal, dada a extensa formação exigida de seus alunos. O coroamento dessas transformações ocorreu em 1912, quando, pela Lei 1311, as escolas complementares foram transformadas em normais primárias. Assim, o Estado de São Paulo passava a ter seis normais primárias (incluindo a que funcionava junto à Escola Normal da capital) e três normais secundárias, como passaram a se chamar as antigas Escolas Normais (a da capital e as de Itapetininga e São Carlos, instaladas em 1911). Logo após (1913) criaram-se mais duas normais primárias, elevando seu número para onze (Tanuri, 1979, p.127).

O currículo das escolas normais secundárias foi alterado em 1912 para possibilitar a transferência de alunos das escolas normais primárias. Ampliou-se a formação pedagógica, de modo que as matérias de caráter profissionalizante passaram a compor 17% da duração do curso (Tanuri, 1979, p.131). Mas o currículo ainda assim permaneceu amplo, pois, se algumas cadeiras foram suprimidas, outras foram criadas, como Zootecnia e Agricultura, Dactilografia e Taquigrafia, além de Arte Culinária para o sexo feminino. Dado o grande número de escolas rurais vagas e

a obrigação, a partir de 1904, de cumprir um estágio em escolas rurais isoladas, antes da nomeação para escolas urbanas, percebe-se que a introdução de elementos de Zootecnia e Agricultura objetivava preparar o professor para uma atuação nessas escolas, iniciando um movimento pela ruralização do ensino primário e sua adaptação às condições locais, que perdurou por bastante tempo, haja visto o grande número de trabalhos publicados nessa linha (Campos, 1974, p. 200, 206).

A transformação das escolas complementares em normais primárias não foi meramente uma questão de mudança de nome, pois foi seguida de uma reorganização de sua estrutura, visando elevar o nível da formação ministrada e aproximá-las do padrão de ensino das escolas normais secundárias. Essa mudança de currículo deveu-se às inúmeras críticas de que vinham sendo alvo as escolas complementares, e ao fato de que a preocupação com os métodos de ensino vinha fazendo surgir vários trabalhos dentro da temática da Pedagogia (Anuários do Ensino e *Revista do Ensino*, apud Tanuri, 1979, p.125). Idade mínima para a matrícula (14 anos), a aprovação em exame de suficiência, a anexação de um grupo escolar e duas escolas isoladas, uma para cada sexo, foram outras modificações que visavam dar às normais primárias uma condição bem mais profissionalizante.

Comparando-se as alterações introduzidas nos dois tipos de escolas normais existentes a partir de 1912, percebe-se que as normais primárias tenderam a perder seu caráter de cultura geral e a se orientar mais para a formação dos professores primários, enquanto as secundárias continuaram a visar, ao lado da formação do magistério elementar, uma educação mais ampla ou mesmo profissionalizante para outros fins, como sugerem disciplinas como a Dactilografia.

Mas, apenas dois anos depois, outro decreto (1453, de 29/12/1914) extinguiu tais disciplinas profissionalizantes. Tanuri (1979, p.135) comenta que "casos como este, (...), relativos a determinações aprovadas às pressas, independentemente de verificação de sua conveniência e imediatamente revogadas", revelam a falta de consistência do pensamento pedagógico dos educadores e legisladores brasileiros e explicam o porquê das dificuldades de desenvolvimento do sistema de ensino no Brasil, sempre baseado em tentativas e fracassos.

Não surpreende, pois, que as queixas relativas aos cursos continuassem freqüentes, como revela por exemplo o inquérito realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 1914 junto aos grandes nomes da educação na época (Tanuri, 1979, p.137). Segundo essa autora, embora os consultados apontassem facilmente as falhas na formação de mestres, havia pouco consenso quanto a sua solução. Uma idéia, sugerida por vários, era a de criar um curso intermediário, visando eliminar o hiato, para os alunos, entre o tempo em que concluíam o ensino básico e o alcance da idade mínima para matrícula na Escola Normal.

Em 1917, nova lei recriava assim o curso complementar, que passou a ser uma espécie de primário avançado, com um mesmo professor para todas as disciplinas da mesma série, exceto para as práticas educativas, que seriam da responsabilidade dos professores respectivos da escola normal (Tanuri, 1979, p. 140).

Quanto à evolução das matrículas a partir de 1911, a criação de novas escolas normais, tanto primárias como secundárias, levou a uma quase triplicação das matrículas no breve período até 1915 e à triplicação das conclusões de curso nesse mesmo tempo. Mas, após essa data, nota-se um decréscimo gradual, mais acentuado no que se refere ao número de diplomados do sexo feminino pelas escolas secundárias (Tanuri, 1979, p. 143 ss.). Esse decréscimo correspondeu à criação dos cursos complementares que, elevando o número de anos para a formação dos professores, contribuiu para afastar das escolas normais um certo contingente, ou por não conseguirem passar por essa barreira, ou por ficarem desanimados com o prolongamento dos anos letivos necessários para a habilitação do magistério.

O número de diplomados só no período de 1911 até 1919 (6050) ultrapassava o número de classes existentes nas escolas públicas estaduais em 1920 (4637). Assim, já um considerável número de egressos das escolas normais não podia ser absorvido pelo mercado de trabalho, mesmo considerando as possibilidades oferecidas pelo ensino municipal e pelo particular – ou, então, dirigia-se a outras atividades que não ao magistério. Entretanto, um grande número de crianças em idade escolar permanecia fora das escolas (Tanuri, 1979, p. 145), de modo que se houvesse classes nas escolas elementares para todas, como a lei prescrevia (já que esse nível de ensino era obrigatório), não haveria excedente de oferta de diplomados das escolas normais.

Essa exposição leva, naturalmente, à conclusão da desnecessária existência concomitante de dois tipos de formação de professores em São Paulo, já que se formava um contingente suficiente de docentes para atender à demanda das escolas elementares existentes, não sendo mais justificável, portanto, um curso de nível inferior ao lado de outro mais elevado. Assim, em 1920, uma Reforma da Instrução Pública unificaria a formação dos professores primários, instituindo um único tipo de curso para habilitá-los (Lei 1750, de 08/12/1920).

A atuação de São Paulo no campo da educação primária e normal durante a 1ª República, especialmente nas duas primeiras décadas, exerceu uma grande influência sobre outros estados da federação, que enviaram especialistas ou solicitaram o envio de professores para orientar a reorganização de seu sistema de ensino. Somente Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e o Distrito Federal ficaram imunes a essa liderança, seguindo orientação própria em suas reformas.

A DÉCADA DE 20: IDAS E VINDAS

A reforma de 1920 surgiu num momento marcante da história do país e do Estado de São Paulo, em particular. A necessidade de se firmar como nação independente e de atender à demanda de mão-de-obra um pouco mais especializada para a indústria nascente levaram a um movimento nacionalista liberal que culminou com a revolução de 1930. As transformações políticas e econômicas traduziram-se pela difusão de idéias liberais no campo educacional, visando integrar a população ao desenvolvimento do país, idéias essas que conduziram a tentativas de difusão da alfabetização e do ensino primário a camadas mais

amplas da população. Surgiram assim diversas reformas em diferentes unidades da federação no âmbito do ensino primário e normal, que refletiam, pelo menos em parte, as novas idéias e os princípios da escola renovada (ver a esse respeito Tanuri, 1979, p. 151).

Em São Paulo, embora as idéias de renovação do ensino no sentido escolanovista tenham encontrado ressonância em relação à necessidade da expansão do ensino primário, não foi introduzida nenhuma formação básica mais profunda nos diferentes graus de ensino no espírito da Escola Nova. A Lei 1750 introduziu, é verdade, várias modificações no currículo da escola normal para dar maior ênfase à prática pedagógica. Mas alterou radicalmente o ensino elementar, que passou a ter dois anos de duração, de acordo com o modelo de escola "alfabetizante" (Tanuri, 1979, p. 157). Dada a necessidade de estender a educação para parcelas maiores da população, Sampaio Dória, à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, comandou a reforma de 1920, que elevou a idade-limite inferior da obrigatoriedade escolar de sete para nove anos, e pela qual o estado só se obrigava a dar dois anos de escolaridade gratuita. Em seqüência, foi criado um curso médio de dois anos, não gratuito, que corresponderia aos terceiro e quarto anos do ensino primário anterior. A mesma lei mandava que se criasse uma Faculdade de Educação, mas tal dispositivo legal permaneceu letra morta.

A eliminação das escolas normais primárias foi, sem dúvida, o maior passo para a elevação do nível de formação do corpo docente e a volta ao espírito da reforma Caetano de Campos. Além disso, a mesma lei equiparou todos os professores de escolas elementares, fosse qual fosse sua formação prévia.

Apesar da ênfase maior, nessa reforma de 1920, à prática pedagógica, Tanuri (1979, p. 162) mostra que a proporção de tempo letivo no currículo da formação profissional superou de muito pouco o vigente até então, continuando a predominar a formação geral de tipo propedêutico, embora esta também tenha sido simplificada.

É importante, contudo, notar que decreto posterior (3356) afirmava que "o ensino nas escolas normais deve ser feito, tanto quanto possível, pelo aprendizado ativo e individual do educando, e além do fim de aplicação utilitária de cada cadeira ou aula, deve procurar desenvolver o espírito do aluno, dando-lhe iniciativa intelectual e faculdade crítica" (Art. 255). Mais adiante dizia o mesmo documento: "São deveres dos professores: (...) não usar processo algum de ensino que apele exclusivamente para a memória de palavras, procurando, ao contrário, encaminhar as suas lições de modo que desenvolvam a inteligência dos alunos" (Art. 310, item 10).

Durante toda a década de 20, continuaram se sucedendo reformulações no ensino normal. Porém, como sugere Tanuri (1979, p. 168), se isso evidencia a intensidade com que esse ramo do ensino atraía a atenção dos educadores, também evidencia a ausência de uma linha de continuidade e coerência entre os diversos documentos legais. Do mesmo modo, Fernando de Azevedo (1964, p. 154) analisa essa época dizendo: "... não traduziram essas reformas (ele não se referia especificamente à de São Paulo, mas às ocorridas em diferentes unidades federadas, inclusive em São Paulo) uma política orgânica traçada pelas elites governantes, mas antes as tendências pessoais de educado-

res determinados, que agiam por sua própria conta, orientando, no sentido das idéias novas, as suas iniciativas, a que sucediam contra-reformas, de volta ao passado. Essas perplexidades radicais provocam no Rio de Janeiro e em vários estados, como São Paulo, um movimento pendular da educação, desde 1920, de uma política reacionária para uma política renovadora, e desta para aquela, levando anos o pêndulo para se achar novamente no ponto morto, isto é, no momento em que, incapazes de fazer a sua própria política, com o apoio dos reformadores, e recusando-se a fazer a política destes, os governos preferiam nada alterar, nesta ou naquela direção".

O ensino continuava a ser diferenciado, de um lado para as elites – nos ginásios tradicionais, com formação mais profunda, seguidos dos exames que levariam aos cursos superiores – e, de outro, para o resto da população em escolas complementares, pouco melhores que a própria escola primária, e escolas normais, que possibilitavam o exercício de uma atividade remunerada.

A "dança das estruturas do curso Normal" (Tanuri, 1979, p. 168) prosseguiu: o Decreto 3858 de 11/06/1925 reformulava o curso complementar, que passou a ter dois anos de duração, e o Normal, que foi estendido para cinco anos. A Lei 2095, de 24/12/1925, aprovou algumas das modificações desse decreto e introduziu outras. Procurou-se voltar à antiga estrutura do curso primário de quatro anos, embora só nos grupos escolares, pois nas escolas isoladas e reunidas sua duração foi estabelecida em três anos.

A ampliação dos estudos na escola normal e sua redução na complementar veio confirmar as palavras de Azevedo citadas acima. Foi um movimento no sentido inverso no que tange à formação dos professores, que caminhava, embora lentamente, numa linha de especialização profissional e redução da carga de cultura geral. Também muitos educadores defendiam seu caráter profissionalizante e a separação dos estudos propedêuticos (Tanuri, 1979, p.170).

Segundo Tanuri (p.172), ao contrário do motivo apresentado pelo presidente do estado em sua mensagem ao legislativo, para justificar o decreto, "a principal causa da redução do curso complementar e ampliação do normal residia no propósito de transformar o primeiro em parte integrante do ensino primário". Desse modo, voltou-se à antiga forma de um único professor para todas as matérias de cada ano letivo e se reduziu o currículo, e especialmente o conteúdo das matérias. Foi a vitória da tendência que propugnava a escola primária "integral" contra o tipo "alfabetização", sem dúvida mais democrático, mas também mais superficial. Foi também a derrota de um movimento de renovação que começava a tomar corpo em São Paulo, após três décadas "estáveis" de República, e uma volta à tradição no que se refere à organização escolar.

Sacrificava-se, assim, a qualidade pelo aumento previsto em quantidade, com o rebaixamento do nível dos alunos que se dirigiam à Escola Normal os quais, após passarem pelos seus cinco anos, deveriam se transformar em verdadeiras enciclopédias ambulantes (v. *O Estado de S. Paulo*, 17/07/1925, p. 4, apud Tanuri, 1979, p.174).

Tantas críticas recebeu a Reforma de 1925, taxada de conservadora, que logo o governo cuidou de introduzir

novas modificações no ensino, embora tivessem se passado apenas dois anos após a última alteração, sem coerência e continuidade em relação à de 1925, evidenciando que a cada novo governo o ensino era encaminhado numa nova direção, de acordo com as "idéias pessoais dos detentores do poder" (Tanuri, 1979, p.179).

Assim, o "movimento pendular", segundo a expressão de Azevedo, voltava na mesma linha de 1920, que visava expandir a escola primária alfabetizante numa forma qualitativamente mais deficiente, mas quantitativamente mais ampla. Júlio Prestes, presidente do estado, sob cujo governo foi promulgada a Lei de 1927, preocupado com o grande número de escolas primárias vagas na zona rural, quis reorganizar o ensino para resolver urgentemente o problema da falta de professores. Partia do argumento de que seriam necessários seis anos para que o estado pudesse ter professores para prover as cadeiras vagas, mesmo que se mantivesse a média de normalistas diplomados em 1927 (nesse ano a média começou a se elevar, depois de ter chegado a um mínimo em 1925). Não estava levando em consideração, além disso, a necessidade de se criarem novas escolas para atender ao crescente aumento da população, fosse por crescimento vegetativo ou migratório, nem o fato de que muitos diplomados não se dirigiam ao magistério (apud Tanuri, 1979, p.180).

A Reforma de 1927, pois, referiu-se essencialmente à escola normal (Lei 2269 regulamentada pelo Decreto 4600, de 30/05/1929), que passou a contar três anos letivos – exceto a Escola da Praça, que conservou sua organização anterior. As escolas complementares tiveram a duração do curso prolongada para três anos, passando a funcionar exclusivamente anexas a escolas normais. Abria-se a possibilidade também de equiparação de escolas particulares – "livres" – onde não houvesse escola normal oficial, mediante certos requisitos.

Com *status* mais elevado do que as demais escolas normais, a Escola da Praça viu serem concedidos a seus egressos a preferência para cargos de diretor de escola e outras regalias, caracterizando a intenção de torná-la um sucedâneo da Faculdade de Educação, cuja criação tinha sido recomendada pelo documento legal de 1920, sem que tivesse se efetivado. O texto da Reforma de 1927 já não tratava de qualquer estabelecimento de nível superior, supondo-se que esse papel era atribuído à Escola da Praça.

A reforma tratava também, com detalhes, do ensino. O currículo do ensino normal foi bastante simplificado, e a lei enfatizava que, tanto quanto possível, o ensino aí deveria ser feito pelo aprendizado ativo e individual do estudante e, além do fim da aplicação utilitária de cada cadeira ou aula, deveria procurar desenvolver o espírito do aluno, dando-lhe iniciativa intelectual e faculdade crítica. Também proibia, nas aulas, apontamentos, ditados ou apostilas.

Uma medida bastante controversa da Reforma foi o dispositivo que permitia a nomeação de professores leigos, interinamente, desde que constatados e preenchidos certos requisitos. Isso, se de um lado permitiu o provimento de muitas escolas vagas... (Mensagem do Presidente Júlio Prestes ao Congresso Legislativo em 1928, apud Tanuri, 1927, p.187), serviu, por outro lado, para o encaminhamento ao magistério de muitos elementos ligados aos políticos por nepotismo, de tal modo que Lourenço Filho, ao assumir

a Diretoria Geral da Instrução Pública, a partir do movimento revolucionário de 1930, precisou dispensar mais de mil professores leigos, que ocupavam cadeiras não só em zonas rurais, como urbanas, almeçadas por pessoal habilitado.

A Reforma da Instrução Pública de 1927 encontrou bastante oposição no Congresso Legislativo e só logrou aprovação devido a ter sido apresentada como "medida de emergência" (v. Anais da Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo, 1927, p. 1047 e 1234, apud Tanuri, 1979, p. 183-8). Mas as reivindicações daqueles que haviam respondido ao inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo* em 1926 continuavam, de certa forma, pressionando no sentido de uma aproximação do estado com os movimentos renovadores já surgidos em outras unidades da federação, o que só foi acontecer em São Paulo na década de 30. De toda maneira, a Reforma teve uma medida de grande alcance, que veio a modificar bastante o quadro do ensino estadual, na figura da equiparação.

A equiparação

A equiparação entre as escolas normais oficiais, mantidas pelo estado, e as assim chamadas "livres", sob a dependência administrativa dos municípios ou de particulares, afetou decisivamente a formação dos professores. Até então não se reconhecia a habilitação conferida por essas escolas, de modo que seus egressos só poderiam exercer o magistério em instituições particulares ou como "leigos" nas escolas elementares públicas. Em entrevista concedida a Leonor Tanuri (1979, p. 204), Fernando de Azevedo explicou o fato de o governo estadual ter concedido a equiparação devido à pressão exercida pelas municipalidades visando a instalação de escolas normais em sua sede e à dificuldade financeira para atender a essas reivindicações por parte do governo estadual.

Por ocasião da equiparação, já havia no Estado de São Paulo 26 escolas normais livres, com 1462 alunos matriculados (*As Normais... 1928*). Equiparadas logo no ano de 1928, foram recebidas com ceticismo, pela virtualidade de rebaixar o nível da escola normal e comercializar o ensino (Simões, 1928). Reconheceu-se, entretanto, que o preparo de professores através delas seria bem melhor que a incorporação ao magistério primário de contingentes de leigos que, embora nomeados interinamente, poderiam vir a ser efetivados por alguma "lei solícita" de última hora (Tanuri, 1979, p. 204). Mascaro (1956, p. 8) em sua análise do ensino normal no Estado de São Paulo, refere-se, no entanto, a seus aspectos negativos: "Abertas as primeiras escolas livres e as municipais, não tardaram as críticas às instalações, à não qualificação adequada do corpo docente, à precariedade do ensino ministrado, à falta de capacidade para o exercício efetivo do pesado mandato por parte das entidades interessadas na manutenção de estabelecimentos destinados a formar professores primários". Mas cita, a seguir, o próprio inspetor de uma das escolas normais livres, segundo o qual o maior problema que enfrentava a escola inspecionada era a falta de condições materiais adequadas, o que, segundo ele, poderia ser sanado facilmente através da ajuda dos cofres públicos. Isso realmente foi feito, pois já em 1928 o governo forneceu, em

material escolar a essas escolas, um valor maior do que para as oficiais (Tanuri, 1979, p. 208).

Foi necessária a revolução de 1930 e a conseqüente ascensão de um interventor federal ao governo de São Paulo para que, sob a direção geral de Lourenço Filho no ensino, se estabelecessem critérios mais rígidos para a concessão da equiparação. Para se verificarem essas condições foram suspensas as equiparações e, das 48 escolas que voltaram a requerê-la, apenas 35 lograram alcançá-las (Tanuri, 1979, p. 211).

Em 1930 havia já 49 escolas normais livres ao lado das dez oficiais, embora tivessem um número relativamente reduzido de alunos. O número total de diplomados nesse ano em São Paulo foi de 2137, o que correspondia a um quarto do número de classes nas escolas primárias oficiais (Tanuri, 1979, p. 209).

De acordo com a análise de Tanuri, podem-se identificar contribuições positivas e negativas da equiparação das escolas normais livres. Entre as primeiras, citam-se a pressão exercida por seus diplomados, sempre em número crescente, no sentido da expansão da rede escolar primária estadual; penetração das escolas normais livres em regiões mais distantes, não atingidas pelas normais oficiais; colaboração na expansão do ensino secundário no interior do estado, já que a partir de 1933 passaram a ter que manter o curso secundário fundamental como preparatório para o normal; contribuição para aperfeiçoamento do processo de seleção dos docentes para ingresso e promoção na carreira do magistério público primário. A partir de 1933 foram instituídos os concursos anuais, nos quais deveriam se inscrever todos os candidatos às vagas disponíveis. Além disso, a multiplicação rápida dos cursos formadores do magistério primário fez com que fosse criada uma fiscalização direta sobre todas as escolas normais, tanto oficiais, como particulares e, por fim, essa expansão criou as condições para que, em 1933, Azevedo pudesse, em sua Reforma do ensino normal, separar a formação propedéutica da especificamente profissional (Decreto 5846 de 21/02/1933). Elevaram-se os requisitos para o ingresso na escola normal, ao mesmo tempo em que desviaram delas aqueles que a buscavam como mero meio de acesso ao ensino secundário.

Quanto aos aspectos negativos trazidos pelas escolas normais livres, não se pode negar que contribuíram para o rebaixamento do nível de formação dos professores primários. Entre as principais diferenças entre os dois tipos de escolas estavam: a não exigência de freqüência a cursos prévios para o ingresso nas livres, enquanto que 80% das vagas nas oficiais destinavam-se a concluintes de escolas complementares. Junto às escolas normais de iniciativa particular ou municipal não havia nem escola complementar nem escola-modelo. A prática dos alunos deveria ser feita em grupos escolares da localidade, onde também era recrutado seu corpo docente, geralmente pouco qualificado. Constatou-se, ainda, completa ausência de planejamento na equiparação das escolas, sem real verificação dos recursos humanos e materiais, nem das necessidades de expansão da rede de ensino primário, tendo em vista o fato de serem escolas profissionais. O crescimento do ensino normal ocorreu, então, de forma irracional, sem base num planejamento científico que pudesse indicar os

locais onde essas escolas se faziam necessárias (Tanuri, 1979, p. 209).

O BALANÇO DO PÊNULO

A expansão do ensino normal deveu-se não só às condições econômicas favoráveis do Estado de São Paulo, cuja economia estava em pleno florescimento, como à orientação ideológica do regime republicano, interessado em democratizar o ensino, como forma de sedimentação do sistema e integração do povo no processo de desenvolvimento.

A criação das escolas complementares, a princípio com a intenção de elevar o nível de formação dos alunos que se dirigiam à escola normal e, depois, como meio de encaminhar seus egressos à função docente, dado o número de escolas elementares sem mestres, levou à dualidade da formação de professores, que só foi eliminada em 1920, com a unificação das escolas normais primárias (em que se tinham transformado as complementares) e secundárias. No entanto, as escolas complementares, enquanto instituições de caráter propedêutico, só foram realmente extintas com a Reforma de 1933, substituídas por uma única forma de escolas secundárias.

Os movimentos liberais da década de 1920 não deixaram muitas marcas no ensino paulista, se excetuarmos a própria Reforma de 1920, que objetivava estender uma escolaridade rápida a parcelas mais amplas da população. A grande movimentação de idéias no setor educacional encontrou muitas críticas a essa tentativa de simplificação e extensão do ensino, vista por muitos como democratização. Através da sucessão de documentos legais com tendências divergentes, pode-se notar nitidamente uma educação orientada para duas finalidades: formação da elite, de um lado, e formação do povo, de outro. As escolas

normais não deixaram de refletir essa situação: tendo atraído alunado de setores para os quais constituía a oportunidade de prosseguir os estudos após o primário, seu currículo cuidava mais dos estudos gerais que dos específicos a sua finalidade. A Reforma Fernando de Azevedo, entretanto, distinguiu a formação propedêutica geral da técnico-pedagógica, introduziu bases mais sólidas nesta última, trazendo fundamentação mais ampla e clara para os estudos educacionais propriamente ditos.

A equiparação das escolas normais livres, encarada por muitos como rebaixamento e mercantilização do ensino, contribuiu, em termos da pressão exercida pelo número de seus egressos, para as reformas da década de 1930. Outros aspectos positivos ocorreram por sua influência, tais como a organização da carreira do professor através de concursos e critérios definidos de promoção e expansão da rede escolar primária.

A Escola Normal da Praça da República permaneceu como um estabelecimento à parte, no que se refere a todos os graus de ensino, dada a situação especial de que a legislação sempre a cercou, possibilitando lá a realização de experiências pedagógicas desde o início, exigindo um padrão elevado de seu corpo docente, mantendo cursos de duração mais prolongada, mesmo quando se reduzia o tipo de formação ministrada pelas outras escolas normais, até a criação efetiva da Faculdade de Filosofia em São Paulo.

Todo o ensino normal teve uma função muito importante, na história do sistema educacional na Primeira República, se não no sentido de formar professores realmente competentes para o magistério primário, pelo menos como meio de formar parcelas cada vez mais amplas da população, especialmente do sexo feminino, que se dirigiam para setores diversos da economia ou para a vida doméstica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- CAMPOS, M. C. S. S. *Bibliografia comentada sobre Sociologia da Educação no Brasil*. *Revista da PUC-SP*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 44(87/8):198-235, jan./dez. 1974.
- LIMA, G. C. N. Levantamento da legislação relativa à formação do professor primário no Estado de São Paulo. *Revista de Pedagogia*. São Paulo, FFCL/USP, 12(22):105-21, jul./dez.1966.
- MASCARO, C. C. *O ensino normal no Estado de São Paulo*. São Paulo, FFCL/USP, 1956. (Cadernos da Faculdade, 10)
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias*. São Paulo, Nacional, 1939. 3v.
- _____. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a primeira década republicana, 1890-1900*. São Paulo, Nacional, 1942. 2v.
- AS NORMAIS livres. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 30/11/1928.
- RODRIGUES, J. L. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Instituto Ana Rosa, 1930.
- SÃO PAULO (Estado). *Leis, decretos etc. Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo: 1889-1930*. São Paulo, 1891-1930. Tomos I, XI, XXII, XXX, XXXV, XXXVI, XXXVII e XXXIX.
- SIMÕES, G. Mercantiliza-se o ensino normal. *Diário Nacional*. São Paulo, 13/1/1928, p. 2.
- TANURI, L. M. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo, Fac. de Educação/USP, 1979. (Série Estudos e Documentos, 16)
-