UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1150025112
FE
T/UNICAMP G152p

Raquel Pereira Chainho Gandini

PASSAGENS DA TRAJETÓRIA DE ANTONIO F. DE ALMEIDA JÚNIOR NA EDUCAÇÃO PAULISTA: DO PATRIMONIALISMO À ESCOLA REPUBLICANA.

305.57341

Faculdade de Educação
2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos Valter Cassalho, Carlos Monarcha, Ruy Lourenço Filho, Elisa Pereira, Maria do Rosário Pereira, por sua inestimável colaboração, disponibilizando informações e imagens, indicando bibliografia e fontes, atendendo com muita gentileza as minhas solicitações.

Às minhas amigas Sandra Aparecida Riscal e Maria Angélica Pipitone, a leitura e discussão dos manuscritos e as sugestões bibliográficas.

Ao meu colega Francisco Cock Fontanella, pela revisão da redação.

Ao meu filho Leandro Gandini, pelo tratamento das imagens.

Ao CNPq, o apoio a esta pesquisa durante os anos 2000 e 2001.

Aos colegas e amigos da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós Graduação da UNIMEP, que incentivaram a realização desta pesquisa.

A todos, muitíssimo obrigada. Escusado dizer as falhas deste trabalho são exclusivamente de minha responsabilidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 08
1. Campo cultural e trajetória 20

CAPÍTULO II – ALMEIDA JÚNIOR: INFÂNCIA, PARENTES, AMIGOS E LIVROS 30
Introdução 30
1. Parentes 34
1.1. Pai: Antonio Ferreira de Almeida, político, jornalista e historiador (1868-1955) 34
1.2. Mãe: Otilia Caparica de Almeida (1875-1896) 37
1.3. Tia: Bruna Caparica Filha (1885-1908) 38
1.4. Irmã: Adília Ferreira de Almeida (25/03/1891-26/12/1978) 41
2. O estudo do francês e a formação cosmopolita de elite cafeicultora paulista 42
3. Joanópolis: Cidade Natal 45
4. Influências importantes 54
4.1. A experiência de Pirassununga 55
4.2. Um mestre: Ruy de Paula Sousa 56
4.3. Paris, Europa e George Dumas 57
5. O Escritor Almeida Júnior e a Companhia Editora Nacional (CEN) 59

CAPÍTULO III – ALMEIDA JÚNIOR E A DEFESA DA ESCOLA PRIMÁRIA. 66
Introdução 66
1. A defesa da escola primária 68
1.1. Sobre o rendimento da escola primária 69
1.2. Política e educação: aspectos financeiros e clientelismo político 74

CAPÍTULO IV – A PARTICIPAÇÃO DE ALMEIDA JÚNIOR NA REFORMA SAMPAIO DÓRIA (1920) E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP/1934) 80
1. A Reforma de 1920 81
2. Participação de Almeida Júnior na criação da USP 86

CAPÍTULO V – ADMINISTRADORES DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO (1930-1935) 94
1. Relatório de Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931) 96
2. Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/05/1932) 101
3. João Toledo (27/05/1932 a 03/10/1932) 103
4. Fernando de Azevedo (11/01 a 27/03/1933) 104
5. Sud Mennucci (07/08 a 23/08/1933) 106
6. Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934) 107
7. Luiz Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935) 109

CAPÍTULO VI – ALMEIDA JÚNIOR E A ADMINISTRAÇÃO DA DIRETORIA DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1935-1938) 113
Almeida Júnior e a Diretoria do Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1935-1937) 114

1. Anuário de 1935-1936 118
– 1ª Parte – Administração geral do ensino 119
– 2ª Parte – Administração do ensino primário 123
– 3ª Parte – Educação Pré-primária 130
– 4ª Parte – A educação primária: Problemas gerais 131
– 5ª Parte – Grupos escolares 136
– 6ª Parte – A escola rural 138
– 7ª Parte – Ensino municipal 140
– 8ª Parte – Ensino particular 141
– 9ª Parte – Ensino secundário 142
– 9.1. Escolas normais 145
2. Anuário de 1936-1937 150
2.1. Trabalho infantil e ingresso de professores e diretores 151
2.2. Atividades da escola primária 153
2.3. Nacionalização da escola primária 154
2.4. Escolas primárias especiais 155
2.5. Ensino Municipal 156
2.6. Ensino Particular 159
2.6.1. Ensino secundário e normal 162
2.7. Remuneração do Magistério 163

CONSIDERAÇÕES FINAIS 166

REFERÊNCIAS 172

ANEXOS 177

ANEXOS

Rememoração: Antonio Almeida Júnior..... 178

Otília Caparica (Mãe de Almeida Jr.)..... 199

Antonio Ferreira de Almeida ((Pai de Almeida Jr.)
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho..... 199

Anselmo Caparica e Bruna Figueiredo (Avós de Almeida Jr.)
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho
Foto do Final do Século XIX..... 200

Antonio Ferreira de Almeida Júnior e Adilia Ferreira de Almeida (Irmã)
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho..... 201

Adília Ferreira de Almeida Pereira
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho..... 201

Bruna Caparica Filha (Tia) e seus alunos
Escola Particular Mista de Bruna Caparica Filha
Junho de 1902
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho..... 202

Joanópolis no ano de 1901 – Antiga São João do Curralinho
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho..... 202

Almeida Júnior e a Diretoria do Centro Acadêmico Oswaldo Cruz (São Paulo, 1916)
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira..... 203

Almeida Júnior, Maria Evangelina Cardoso de Almeida (Esposa) e Roberto Luiz Ferreira de Almeida (Filho)
São Paulo, 1928 (?)
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira..... 204

Almeida Júnior, Maria Evangelina Cardoso de Almeida (Esposa) e Roberto Luiz Ferreira de Almeida (Filho)
São Paulo - 24.02.1947
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira..... 205

Reprodução parcial do texto do Decreto 6.283 (12/01/1993) de criação da Universidade de São Paulo com a assinatura dos membros da comissão que o elaborou, inclusive Almeida Júnior.
O Estado de São Paulo – 25.01.1959, p. 18
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira..... 206

Noticia sobre a primeira reunião do Conselho Universitário da USP/sd – Fonte arquivo de família de Almeida Junior..... 207

INTRODUÇÃO

O professor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Júnior, nascido em Joanópolis, Estado de São Paulo, em 8 de junho de 1892, foi uma das figuras mais importantes da história da educação brasileira, juntamente com Anísio Teixeira, Manoel Bergström Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O presente trabalho tem o objetivo de estudar alguns dos aspectos de sua trajetória, em particular na área da educação, durante o período de 1920 a 1938, no que diz respeito à sua participação em cargos administrativos públicos, e de 1923 a 1958, referente às suas publicações.

Essa eminente figura da história da educação foi um dos vinte e seis intelectuais signatários do conhecido *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – um dos mais importantes documentos de um movimento pela implantação de uma nova política educacional e cultural no Brasil. Fernando de Azevedo refere-se a Almeida Júnior em várias passagens de seu livro de memórias, atribuindo especial importância também à sua participação na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo de1933 e na preparação dos Estatutos da Universidade de São Paulo em 1934. (AZEVEDO, 1971).

As capacidades de iniciativa e de administração do Professor Almeida Júnior também marcaram a sua personalidade. Entre as iniciativas, torna-se imprescindível registrar a sua participação decisiva no processo, que culminou com a fundação da Universidade de São Paulo, e a sua colaboração para a implantação da Escola Paulista de Medicina, atual Universidade Federal de São Paulo. Essa sua autoridade, foi reconhecida oficialmente pelos títulos de "Professor Emérito" das duas instituições.

Como administrador – um exemplo de conduta ética e competente – ocupou o cargo de titular da Diretoria do Ensino Público do Estado de São Paulo, durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Exerceu também outros cargos político-administrativos em caráter interino, como a direção do Instituto Visconde de Porto Seguro (antiga Escola Alemã) e, a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, de novembro de 1945 a fevereiro de 1946. Foi membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e do Conselho Nacional de Educação. Foi um dos mais importantes membros da Comissão criada em 1948 pelo Ministro da

Educação Clemente Mariani para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, da qual foi Relator Geral.

Concomitantemente, o Professor Almeida Júnior realizou uma brilhante carreira acadêmica, como pesquisador e professor, atividades das quais nunca se afastou. Formou-se em medicina em 1921 e doutorou-se no ano seguinte, pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. O tema de sua tese então defendida – *O saneamento pela educação* – denotava a continuidade de seu interesse pela educação, pois havia iniciado suas atividades profissionais como professor de escola primária. Em 1927 obteve o título de professor livre-docente da cadeira de Medicina Legal da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, da qual se tornou professor catedrático em 1941. Em ambos os casos também defendeu teses acadêmicas em concursos públicos de títulos e provas. Aposentou-se somente em 1962 após cinqüenta anos de efetivo exercício, tendo então recebido o título de Servidor Emérito do Estado.

As publicações do Professor Almeida Júnior são muitas: algumas tiveram mais de vinte edições, sendo que uma delas ainda é reeditada: *Lições de Medicina Legal: para médicos e juristas*, (São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1ª Edição em 1948). Escreveu livros, artigos, pareceres, discursos, artigos em jornal, orações inaugurais, relatórios, conferências, enfim, é autor de uma obra muito vasta. Além dos trabalhos relativos à sua área de ensino e pesquisa – medicina legal – seus textos tratam de puericultura, escola primária, ensino primário, secundário, superior, administração educacional, biologia educacional, educação em outros países: uma relação difícil de ser esgotada. É interessante registrar que deixou publicados relatos e documentos de acontecimentos, dos quais participou, reunidos em livros, que se tornaram importantes fontes para o estudo da história da educação brasileira. Esse é o caso, por exemplo, do livro: *A escola pitoresca e outros estudos*, que foi editado três vezes: 1934, 1951 e 1966. A última edição foi iniciativa do Ministério de Educação e Cultura em uma série intitulada "Os Grandes Educadores Brasileiros".

Este trabalho pretende dar continuidade a outros dois já realizados sobre o Professor Almeida Júnior. Em nossa tese de doutorado – *Intelectuais, Estado e Educação – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)* – (Gandini, 1995), que teve por objetivo o estudo do pensamento de intelectuais brasileiros sobre a educação, suas perspectivas, pressupostos teóricos e políticos, dedicamos um capítulo ao Professor Almeida Júnior. Após a leitura dos editoriais e artigos dos quarenta e cinco números publicados durante o período delimitado, tomamos a decisão de organizar e

escrever a tese em quatro capítulos: o primeiro foi dedicado à apresentação das características gerais da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); o segundo versa sobre os editoriais; o terceiro e o quarto capítulos foram dedicados à análise dos artigos dos dois autores que mais publicaram na RBEP (no período estudado), Lourenço Filho e Almeida Júnior. Neste trabalho realizamos também a análise de seu pensamento político.

Nossa tese de doutorado foi publicada em 1995 pela Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde fora defendida em 1991. Em decorrência desse trabalho recebemos o convite da Professora Doutora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e de Jader de Medeiros Brito, para escrever um verbete sobre o Professor A. F. de Almeida Júnior, para o *Dicionário de Educadores no Brasil* (1999). O verbete, que representa o resultado de um ano de pesquisas, sintetiza, conforme foi solicitado, a relação, que dificilmente será completa, de suas obras sobre educação e livros de medicina legal, um resumo de sua trajetória profissional e uma breve apreciação sobre sua contribuição para a educação brasileira.

Em virtude da realização dos dois trabalhos – o capítulo da tese de doutorado e o verbete – resolvemos, tendo avaliado a importância de sua atuação e reunido muitas informações, artigos, livros, pareceres, anuários, aprofundar o estudo sobre a sua obra e suas atividades profissionais. O projeto inicial, que foi submetido ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), tinha o objetivo de "analisar a obra educacional e a trajetória do Professor Almeida Júnior". Tendo sido aprovado em 1999, tivemos bolsa de produtividade da referida agência de fomento durante dois anos (2000 e 2001).

A realização da pesquisa estendeu-se até 2005 e durante o percurso a pretensão inicial foi reformulada: o trabalho realizado refere-se, com relação às suas atividades na administração do ensino público, apenas ao período cronológico, que se estende de 1920 até 1938, e não a todo o período de atuação do professor Almeida Júnior, que se manteve em atividade até a década de 1960, inclusive. Uma das razões para essa redução das ambições iniciais diz respeito ao grande volume de obras e outras atividades a serem analisados.

Neste trabalho procuramos compreender a atuação e os textos de Almeida Júnior na *situação* em que foram realizados. Procuramos entender e responder à seguinte pergunta: *contra (ou a favor) de quem* ou *do quê* ele escrevia ou tomava determinadas atitudes ou iniciativas? Outra pergunta dizia respeito à sua posição com

respeito às questões *de seu tempo*. Assim, consideramos que, em um período no qual ainda não se verificava a autonomia do campo científico, Almeida Júnior colaborou para a criação de instituições, que vieram a configurar, delimitar e autonomizar, de uma determinada maneira, o referido espaço social. No âmbito do sistema de ensino público e privado lutou contra práticas patrimonialistas, oligárquicas e clientelistas, procurando implantar instituições, que consolidassem procedimentos igualitários, públicos e universais na rede pública de ensino do Estado de São Paulo e também, no que fosse pertinente, na rede particular de ensino.

Não encontramos durante nossas pesquisas outros estudos, que tivessem como objeto exclusivo a trajetória do Professor Almeida Júnior. Em alguns trabalhos importantes Almeida Júnior é citado como fonte: esse é o caso, por exemplo, do livro *Literatura e Sociedade,* de Antonio Candido Mello e Souza (8ª Ed., 2000, p. 147) e *Educação e Sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle (1974). Dois outros estudos – Marques (1994) e Rocha (2003 e 2003a) – apresentam o nosso Autor como um dos personagens importantes do movimento higiênico-sanitarista, que ocorreu nas décadas iniciais do século XX.

No presente trabalho não tratamos da participação de Almeida Júnior na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). O motivo para essa ausência relaciona-se à nossa orientação em relação ao material empírico, que se dirigiu aos textos do próprio Almeida Júnior; neles não encontramos referências pontuais ao Manifesto. Isso não quer dizer, evidentemente, que elas não existam.

A bibliografia já publicada sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ou que dele se ocupa como aspecto importante de outros temas, é bastante extensa e conhecida. Por essa razão consideramos dispensável retomá-la neste trabalho. Um dos trabalhos mais recentes, e que tem o *Manifesto* como tema principal, é o livro de Libânia Nacif Xavier: *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, publicado em 2002. Além de uma excelente análise, a autora apresenta uma bibliografia muito apropriada e reproduz o texto do *Manifesto* como apêndice de sua obra.

Levando em consideração que nosso interesse principal refere-se a Almeida Júnior, destacamos do texto de Xavier (2002), a relação dos signatários do *Manifesto*, onde se encontram, além de Almeida Júnior e vários outros, três outras pessoas, que em 1934 assinaram o projeto de criação da Universidade de São Paulo: Fernando de

Azevedo, Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet[1]. Entre os vinte e seis signatários encontram-se outras pessoas, que tiveram estreitas relações com Almeida Júnior, como Lourenço Filho e Sampaio Dória durante os anos de 1920 e 1930. Estas observações ratificam a constatação de vários estudiosos, e que também se verifica neste trabalho, de um vigoroso grupo de intelectuais ligados direta ou indiretamente à educação, no Estado de São Paulo e, mais especificamente na cidade de São Paulo. As suas atividades na imprensa, em órgãos públicos, no campo acadêmico e na produção de obras da área educacional tiveram grande importância para os rumos da educação no Estado de São Paulo e também no nível nacional da política educacional.

Consultamos também textos informativos e alguns justificadamente laudatórios, considerando inclusive a ocasião para a qual foram escritos. Assim, entre outros, que se encontram citados ao longo deste trabalho e nas referências bibliográficas, destacamos os seguintes: de J. Floriano Azevedo Marques, "Dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior" (obituário), Jornal *A Folha,* de Pinhal (SP); Professor Doutor João Baptista Costa Júnior, "Professor Emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo" (discurso proferido no salão nobre no dia 10/5/1971, em sessão de homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior), publicado na *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo,* ano LXVI, 1971; de Antonio D'Ávila, "Um educador brasileiro: Almeida Júnior", publicado na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo,* v. LXIX, 1971; e, finalmente, "Professor Dr. Antonio Ferreira de Almeida Júnior (Catedrático de Medicina Legal)", publicado na Revista da Faculdade de Direito de São Paulo, v. 49, p. 25-33, 1954.

O historiador Valter Cassalho, de Joanópolis, cidade onde nasceu Almeida Júnior, nos disponibilizou preciosas informações e fotos de seu arquivo pessoal, doou uma cópia de um dos livros (Ferreira, 1902) escritos pelo pai de nosso Autor, além de ter-nos possibilitado manter contato com duas de suas sobrinhas: Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira. Estas educadíssimas senhoras nos receberam em sua residência, em São Paulo, durante uma tarde muito agradável, em julho de 2004. Conversamos sobre o Professor Almeida Júnior e nos foram disponibilizadas fotos, recortes de jornais

[1] As seguintes pessoas assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Süssekind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Cassanta, A.

(colecionados pela Profª Adília Ferreira de Almeida, irmã de Almeida Júnior e mãe de Maria do Rosário e Elisa) e um livro (Ferreira, 1953) sobre a genealogia da família Ferreira Gonçalves.

O Professor Ruy Lourenço Filho, professor universitário aposentado e filho de Manuel B. Lourenço Filho, a quem solicitamos informações sobre o Professor Almeida Júnior, com quem ele teve a oportunidade de conviver, muito atenciosamente nos ofereceu um depoimento (anexo). Nosso contato inicial com o Professor Ruy Lourenço Filho foi possível graças ao Professor Dr. Carlos Monarcha, que também nos ofereceu preciosas sugestões bibliográficas.

O Professor Almeida Júnior deixou publicados relatos, documentos, e outros tipos de textos, sobre grande parte de episódios, dos quais participou. A sua vasta obra publicada se constitui assim em importante *fonte* para o conhecimento, não somente de sua própria trajetória, como também sobre muitos eventos e períodos da história da educação no Estado de São Paulo e no Brasil. Este trabalho não tem, obviamente, a menor pretensão de esgotar o assunto e Almeida Júnior seguramente merece que sobre a sua obra sejam realizadas muitas outras pesquisas.

Apresentamos no primeiro capítulo considerações que sintetizam uma parte dos estudos teórico-metodológicos e das categorias utilizadas. Relendo Weber e Bourdieu, que foram particularmente importantes para o esclarecimento da categoria de *trajetória,* convencemo-nos de que seria razoável apresentar apenas *algumas das posições* da trajetória de Almeida Júnior, as quais em nenhuma hipótese esgotam as suas atividades durante o período estudado. De acordo com a abordagem teórica adotada, os capítulos apresentados nesta tese podem ser considerados como textos independentes entre si. A seqüência, na qual são apresentados, não é impositiva.

O segundo capítulo apresenta alguns subsídios sobre as características pessoais de Almeida Júnior, sobre a cidade onde nasceu (Joanópolis, SP), sua infância, família, amigos, livros e editora que os publicou. No decorrer da pesquisa e da redação dos capítulos, sentimos necessidade de conhecer um pouco mais de perto o Professor Almeida Júnior. Em hipótese alguma as informações, que aqui apresentamos devem ser entendidas como um ensaio biográfico. Trata-se apenas de atender a uma necessidade, pois partindo de textos acadêmicos e administrativos, supostamente impessoais, nos despertaram a curiosidade, além de simpatia pela pessoa do professor Almeida Júnior.

Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes. (XAVIER, 2002, p. 8).

O terceiro capítulo – "Almeida Júnior e a defesa da escola primária" – sintetiza o pensamento de Almeida Júnior sobre um dos problemas educacionais que mais o preocupava: a escola primária. O trabalho foi realizado com base em três de seus livros. Reúnem textos que foram escritos de 1923 a 1958: *A escola pitoresca e outros trabalhos* (1951), *A escola pitoresca e outros estudos* (1966) e *E a escola primária?* (1959).

O quarto capítulo – "A participação de Almeida Júnior na Reforma Sampaio Dória (1920) e no processo da criação da Universidade de São Paulo (USP) (1934)" – apresenta um estudo sobre a efetiva colaboração de Almeida Júnior nos dois relevantes eventos mencionados no título. Entendemos que a contribuição de Almeida Júnior para a fundação da USP, cujo projeto remonta à reforma de 1920, evidencia mais uma vez a sua importância para a definição dos rumos do ensino superior e das atividades de pesquisa no Estado de São Paulo.

O quinto capítulo – "Administradores do ensino no Estado de São Paulo (1930-1935)" – analisa os relatórios dos administradores[2], que ocuparam o cargo de titulares da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo nos cinco anos que antecederam a gestão de Almeida Júnior à frente da mesma Diretoria do ensino. Os relatórios foram solicitados por Almeida Júnior e publicados como anexos ao *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1935-1936.* Entendemos que eles sinalizam à existência de um projeto de alguns intelectuais, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, com relação à modernização do ensino público paulista. Esses relatórios colaboram para o conhecimento do funcionamento do ensino Público paulista em um período pouco estudado e também para o entendimento do capítulo seguinte, o sexto, que apresenta uma síntese das posições de Almeida Júnior durante o período de setembro de 1935 a maio de 1938, quando esteve à frente da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, fundamentada na leitura dos dois anuários que organizou.

[2] Sobre alguns dos administradores do ensino paulista durante os anos de 1930-1935 – (Lourenço Filho, Sud Mennucci e Fernando de Azevedo) e outros homens públicos citados neste trabalho, ver também, entre outras obras, o *Dicionário de Educadores no Brasil,* organizado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Brito (2002, 2ª edição).

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

> *Falta dizer que concebo meu trabalho como artesanato, ou "arte" no velho sentido, dependendo por isso muito da personalidade do artesão.*
>
> Antonio Candido de Mello e Souza (1986, p. 6).

Parece-me interessante lembrar que as relações entre a teoria, as categorias e o real se dão de modo circular e são suscetíveis de alterações. Temos claro que, embora o rigor teórico e metodológico seja um aspecto essencial de qualquer pesquisa, ele apresenta um determinado ponto de vista e não dá conta da realidade empírica. Um risco, ao qual se expõe o pesquisador, é tornar os recursos metodológicos, meios para a compreensão do real, que é infinito, em fins em si mesmos ou transformar as categorias em entidades que estruturam o real.

Escusado dizer que alguns problemas de ordem teórica e metodológica se apresentam ao pesquisador: trata-se de realizar um estudo biográfico, uma história de vida? Quais as concepções de indivíduo, sociedade, política e história, que se fazem presentes durante a realização da pesquisa e da redação do trabalho? Por que a utilização da categoria "trajetória"? As opções aqui realizadas, nem todas plenamente conscientes, mas resultantes de preferências pessoais e de alguns anos de estudos e pesquisas, representam um esforço no sentido de procurar conhecer e compreender o significado da atuação e da obra de uma das mais importantes personalidades da história da educação brasileira.

Entendemos que as decisões sobre método dependem do tipo de pesquisa que está sendo realizado, do objeto que se escolheu para analisar e também das questões que surgem ao longo da pesquisa, além, é claro das limitações e experiência do pesquisador. As nossas anotações referentes aos aspectos teóricos metodológicos se configuram apenas como breves referências a algumas categorias que orientaram, conscientemente, este trabalho. Outras categorias, as muitas leituras de outros autores, discussões com amigos, críticos e colegas, que não serão aqui mencionados, certamente também se fazem presentes, embora não sejam passíveis de expressão escrita para a

redação destas considerações que, como sempre, são limitadas e provisórias. Quando registramos estes aspectos, ocorre em nossa memória uma passagem de Maurício Tragtenberg, ao comentar a atualidade de Max Weber: "Weber não construiu um sistema, sua obra é um ponto de vista que tem como ponto de partida a noção de que o real é infinito. Só pode ser apreendido através de conceitos que captam fragmentos deste real, conforme nossos valores e nossos centros de interesse". (TRAGTENBERG, 1999, p. XXVI).

As minhas principais categorias e referências teórico-metodológicas foram inspiradas, nos estudos de Max Weber, Pierre Bourdieu, Vavy P. Borges, Alain Prost, Raimundo Faoro e Antonio Candido de Mello e Souza.

A realização de um projeto de estudo sobre a obra escrita e a atuação profissional de uma determinada pessoa nos leva a formular muitas perguntas, tais como: seria possível realizar esta pesquisa supondo que estaríamos contando toda a história de sua vida, ou mesmo uma parte dela, ou escrevendo uma biografia? Qual o espaço social no qual se efetivou sua atuação? Como se poderia analisar a atuação e as obras de um determinado indivíduo em sua época? Qual a importância da atuação dos indivíduos? Como ele se posicionava em relação às questões, que se colocavam no âmbito da educação em diferentes momentos de sua vida? Qual seria a contribuição deste estudo, circunscrito predominantemente a uma pessoa, para o conhecimento da história da administração da educação do ensino no Estado de São Paulo?

A propósito dessas questões inicialmente consideramos que, como escreveu Weber, a história não tem um sentido intrínseco: são os indivíduos reais, suas ações, suas condições e os seus efeitos, os objetos da história.

Weber entende que o historiador trabalha sempre com conceitos, sociológicos, políticos ou relativos a outras disciplinas, mesmo que deles não tenha consciência. Porém, o risco que se apresenta ao historiador, ao sociólogo ou aos economistas, seria tomar esses conceitos como representações de entidades dotadas de vontade.

Para Weber, somente os indivíduos concretos é que agem e suas ações não são passíveis de serem subsumidas a "leis", embora apresentem certas regularidades. Lembramos o que, inicialmente, para ele significa "ação social" e "relação social":

> 1. A ação social (incluindo tanto a omissão como aquiescência) pode ser orientada para as ações passadas, presentes ou futuras de outros. Assim, pode ser causada por sentimentos de vingança de males do passado, defesa

> contra perigos do presente ou contra ataques futuros. Os 'outros' podem ser indivíduos conhecidos ou desconhecidos, ou podem constituir uma quantidade indefinida. Por exemplo, 'dinheiro' é um meio de troca que o indivíduo aceita em pagamento, porque sua ação se orienta na expectativa de que numerosos, mas desconhecidos e indeterminados 'outros' o aceitarão por sua vez, em algum tempo no futuro, como meio de troca. (WEBER, 1989, p. 35-36).
> (...)
> O termo 'relação social' será usado para designar a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nestes termos. A relação social consiste, assim, inteiramente na probabilidade de que os indivíduos comportar-se-ão de uma maneira significativamente determinável. É completamente irrelevante o porquê de tal probabilidade, mas onde ela existe pode-se encontrar uma relação social. (WEBER, 1989, p. 45)[1].

Tampouco as ações sociais são necessariamente racionais ou conscientes. Ao contrário, podem ser pelo menos de quatro tipos: afetivas, isto é, pautadas por sentimentos e emoções; ações racionais com respeito a valores, racionais com respeito a fins e ainda podem ser orientadas pela tradição, configurando-se como costumes. Por essa razão é que, ao construir os conceitos, Weber empregava a noção de "probabilidade". Assim, "poder" significa a probabilidade de impor a própria vontade a alguma coisa ou sobre uma ou mais pessoas e por "dominação" "debe entenderse la probabilidad de encontrar obediência a um mandato de determinado contenido entre personas dadas"; (...) (WEBER, 1979, p. 43).

Catherine Colliot-Thélène expõe as razões para essa "desconfiança de Weber" e também as suas implicações para o conceito de Estado, que é de fundamental importância em qualquer trabalho relacionado à política e, em especial, no nosso caso, à política educacional:

> A desconfiança pronunciada de Weber a respeito das sugestões induzidas pelas categorias coletivas é diretamente comandada pelo rigor com o qual ele entendia o confinamento da ciência ao empírico. (...). A mesma preocupação conduziu-o a definir um certo número de categorias fundamentais da sociologia (aquelas do poder e da dominação, particularmente) recorrendo à noção curiosa de *probabilidade* (em alemão *Chance*). (...) Por sua vez, o Estado, assim como qualquer outra estrutura coletiva, tem o seu ser exclusivamente do agir (*handeln*) (sic) da coletividade que ele reúne. (...) O que confere ao Estado, à dominação, ao poder, a não importa qual entidade societal, enfim, sua *existência* são as atividades dos homens que as suportam. E a essência destas entidades não é

[1] Ressalvamos que: 1° Apresentamos aqui apenas o primeiro parágrafo de cada um dos conceitos; 2° A tradução destas citações para o espanhol pode ser encontrada em Weber (1972), páginas 18 e 21, respectivamente; 3° uma outra versão em língua portuguesa foi editada em 2003, pelas Edições 70, de Lisboa. (Weber, 2003) e os conceitos de ação e relação social encontram-se às páginas 43 e 48, respectivamente.

> mais determinável independentemente do tipo de atividades, ou, num vocabulário mais moderno, dessas práticas constituintes: a lógica destas práticas é a razão das estruturas que se engendram por elas. (COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 35-36).

Ao tratar da sociologia compreensiva, Tragtenberg amplia nosso entendimento a respeito da ação social, da relação social e das categorias coletivas:

> Cabe à sociologia compreensiva elaborar critérios para o estudo recorrente do comportamento dos sujeitos. Um tipo de ação é a ação racional referente a fins. Cabe também à sociologia analisar a ação racional com tendência a valores e a ação tradicional afetiva como a ação 'comunitária' e a 'societária'.
>
> Para Weber, a ação social pressupõe uma relação social entendida como a possibilidade previsível de que determinados indivíduos adotem determinado comportamento. *Embora uma relação social possa sobreviver aos indivíduos que lhe deram origem, ela desaparece se a conduta dos indivíduos que a mantinha viva se esgota ou deixa de existir.* As formas de ação 'comunitária' ou 'societária' são relações sociais que pressupõem determinados tipos de comportamento. (TRAGTENBERG, in WEBER, 1999, p. XXXV). (grifos meus).

Assim, como observa Colliot-Thélène, não se trata de "individualismo metodológico", mas sim, de um alerta de Weber contra interpretações substantivas de conceitos, que representam entidades coletivas. A relação entre as "estruturas objetivas" e as práticas sociais, um dos principais aspectos do pensamento de Weber, que o distingue de Marx, seria a seguinte:

"Nas análises weberianas, o conjunto de estruturas objetivas (das quais fazem parte as crenças religiosas e os imperativos éticos) e as práticas sociais são envolvidos em um círculo de determinação mútua, pode-se dizer dialético, todos sendo ao mesmo tempo constituintes e constituídas. (...)" (COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 67).

Entretanto, o sociólogo lida com conceitos, com categorias coletivas, que também são históricas. Qual seria então a relação entre a sociologia e a história? O entendimento de Weber é muito complexo, principalmente porque desemboca a seu modo na importância do fato de alguém ter tomado uma determinada decisão e não outra, como afirmava Raymond Aron:

> Os acontecimentos complexos resultaram sempre, simultaneamente, de um grande número de circunstâncias. Nos momentos cruciais da história, um homem tomou certas decisões. Da mesma forma, amanhã outras pessoas tomarão determinadas decisões. Essas, influenciadas pelas circunstâncias, comportam sempre uma margem de indeterminação, no sentido de que um outro homem, naquele lugar poderia ter tomado uma decisão diferente. Em

> cada instante, há tendências fundamentais que operam, deixando, contudo uma margem de liberdade para os homens. Ou pode haver uma multiplicidade de fatores agindo em sentidos diferentes. (ARON, 1999, p. 460).

Weber entende que tanto a sociologia como a história tem como objeto a 'captação da conexão de sentido da ação', (Weber, 1972, p. 60), isto é, compreender a ação social segundo os motivos dos agentes: "chamamos 'motivos' a conexão de sentido que para o ator, ou para o observador aparece como o fundamento de sua conduta" (Idem, ib., p. 57). Para ele, uma ação com absoluta consciência é um caso limite: "Uma ação efetivamente com sentido, isto é, clara e com absoluta consciência, é, na realidade, um caso limite. Toda consideração histórica ou sociológica tem que levar em conta este fato em sua análise da realidade". (Idem, ib., p. 74).

Considerando que somente a ação humana é passível de ser entendida por meio de sua 'conexão de sentido', é que Weber procura mostrar a diferença entre a sociologia e a história das ciências da natureza: aquelas não poderiam estabelecer "leis", ou, pelo menos, não terminaria aí o trabalho do sociólogo e nem seria esse o objetivo trabalho do historiador, mas sim *compreender* a conduta dos indivíduos. Entretanto, "pelo contrário, não podemos 'compreender' o comportamento, por exemplo, de uma célula, mas somente captá-lo funcionalmente, determinando-o com a ajuda das leis às quais está submetido". (Idem, ib., p. 64). Mas a compreensão, ou a explicação interpretativa tem também o seu preço: "o caráter essencialmente mais hipotético e fragmentário dos resultados alcançados pela interpretação. Mas esse é precisamente o específico do conhecimento sociológico". (Idem, ib., p. 64).

A *compreensão* se dá por meio da comparação da ação concreta com uma ação similar construída (tipo-ideal) e que seria eminentemente racional com respeito a fins. Weber assim expõe o que, em parte, entende por método científico: O método científico, consistente na construção de *tipos*, investiga e expõe todas as conexões de sentido, irracionais, afetivamente condicionadas do comportamento, que influem sobre a ação, como 'desvios' de um desenvolvimento da mesma 'construído' como puramente racional com respeito a fins. (WEBER, 1972, p. 48).

O método compreensivo não se caracteriza, porém, como um procedimento racionalista, mas sim, como recurso metodológico que em primeiro lugar necessita da construção de tipos ideais e, em segundo lugar, permite a imputação causal, procedimentos que nos interessam particularmente.

Por tipos ideais, de determinadas estruturas, como por exemplo, o feudalismo, a burocracia, Weber entende conceitos que "mostram em si a unidade mais conseqüente de uma adequação de sentido, a mais plena possível e, por isso mesmo, muito pouco freqüente na realidade" (idem, p. 72). Consideramos importante lembrar que não se trata da construção de nenhum "tipo exemplar" ou "modelo" a ser seguido e isso tem sérias implicações para o entendimento daquilo que para Weber seria a tarefa do historiador e do sociólogo: os tipos ideais são *meios* para a pesquisa e não recomendações para o que deveria ser o futuro. Assim, entre muitos comentadores que ressaltam esse aspecto, Ringer escreve o seguinte:

> (...) Os 'tipos ideais' não são, é claro, normativamente exemplares; são 'constructos puros de relações' que concebemos como 'suficientemente motivados', 'objetivamente prováveis' e, portanto, causalmente 'adequados' à luz do nosso 'conhecimento nomológico'. São úteis como *meios* cognitivos, na medida em que nos levam ao conhecimento de 'fenômenos culturais concretos em suas interconexões, em suas causas e em seu significado'. (RINGER, 2004, p. 115).[2]

O tipo ideal permite que se possam compreender os motivos reais da ação por meio da distância existente entre a construção ideal e o seu desenvolvimento real, que pode ser influenciado por obstáculos de ordem afetiva, tradicional, erros e considerações outras que não aquelas estritamente racionais com respeito a fins. Assim, Weber considera que,

> Na realidade, não procede de outra forma a imputação causal concreta que fez a história de determinados acontecimentos: por exemplo, quem queira explicar o desenvolvimento da batalha de 1866 tem que averiguar (idealmente), tanto a respeito de Moltke como de Benedek, como teriam procedido cada um deles, com absoluta racionalidade, no caso de um conhecimento completo tanto de sua própria situação como da do inimigo, para comparar com o que foi sua real atuação e *explicar (luego)* causalmente a distancia entre ambas as condutas (seja por causa de informação falsa, erros de fato, equívocos, temperamento pessoal ou considerações não estratégicas). Também aqui se aplica uma (latente) construção racional típico-ideal. (WEBER, 1972, p. 73-74).

Assim, Weber distingue as tarefas da sociologia e da história: cabe à sociologia a construção de conceitos-*tipo,* "isto em contraposição à história, que se esforça para alcançar a análise e imputações causais das personalidades, estruturas e ações individuais consideradas culturalmente importantes". (Idem, ib., p.71).

---

[2] Ao final do texto citado, em nota de rodapé de número 26, Ringer remete o leitor a: Weber, "Objektivität", pp. 190-193.

Porém, ambas se aproximam no que diz respeito ao método, como escreveu Tragtenberg:

> Na medida em que são atividades humanas, tanto a história (individualização) quanto a sociologia (generalização) seguem o mesmo método. O sociólogo que procura rigor conceitual deve construir tipos ideais (burocracia, capitalismo ou racionalidade) trabalhando com a adequação causal e a possibilidade objetiva. O portador do conhecimento histórico sempre julga *a posteriori* para saber se uma classe ou grupo atingiu o *fim* que se propunha mediante a *escolha* de meios determinados. (TRAGTENBERG, in WEBER, 1999, p. XXVII).

A contribuição de Weber, ao tratar da questão da causalidade e da imputação causal tem importância fundamental, lembrando sempre que ela também é situada historicamente, pois, ao tratar da teoria das ciências sociais, ou sobre questões de método, ele, além de ser tributário de distintos pensadores, estava discutindo e refutando outras posições. De forma bastante simplificada pode-se afirmar que procurava evitar: de um lado, a filosofia da história e, de outro, a aplicação pura e simples dos métodos das ciências da natureza às ações humanas, estas, as únicas que são dotadas de sentido e são históricas. Além disso, a sua convicção de que a história não tem um sentido intrínseco (são os indivíduos reais, suas ações, suas condições e os seus efeitos, os objetos da história) e que ao estudioso caberia a tarefa de descobrir e atribuir (imputar), cientificamente a causalidade, fundamentava-se também em sua interpretação do processo de "intelectualização" e "desencantamento do mundo". Sobre esse tema discorreu em sua famosa conferência – "A ciência como vocação":

> A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos. Significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, bastando que o quiséssemos, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida; em uma palavra, que podemos dominar tudo por meio da previsão. Equivale isso a despojar de magia o mundo. Para nós não mais se trata, como para o selvagem que acredita na existência daqueles poderes, de apelar a meios mágicos, para dominar os espíritos ou exorciza-los, mas de recorrer à técnica e à previsão. Tal é o significado essencial da intelectualização. (WEBER, s/d, p. 30).

Weber expressa sinteticamente a sua convicção da ausência de sentido intrínseco na história na seguinte passagem, que é citada por importantes comentadores: Este é o destino de uma época da civilização que degustou o fruto da árvore do conhecimento: de saber que não podemos mais ler o *sentido* do devir do mundo no

resultado, por mais perfeito que seja ele, do estudo que fazemos, mas que *nós devemos ser capazes de criá-lo nós mesmos.* (*WL* 154; *ETS* 130). (WEBER, *apud* COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 71)[3].

Thélène (1995, p. 70) entende que nessa contribuição, inspirada em Nietzsche, é que reside a originalidade verdadeira de Max Weber, a de ser "um intérprete da condição do homem moderno".

Mas, cabe perguntar, o que significa, para Weber, falar em imputação causal? Primeiramente, pode-se afirmar que a ele cabe o mérito de ter chamado a atenção para um procedimento que os historiadores sempre fazem, – imputação causal – embora nem sempre de forma consciente. Para ele o conhecimento causal do historiador consiste em uma imputação de certos resultados concretos a determinadas causas. A imputação causal torna-se possível e pode ser entendida como um procedimento científico, mediante a utilização da *possibilidade objetiva*, categoria que consiste em uma *operação lógica*: trata-se de...

> (...) processos de pensamento que contém uma série de abstrações, das quais a principal consiste em modificar em pensamento um ou mais componentes causais incontestáveis do curso dos acontecimentos para nos questionar em seguida se, depois desta modificação das condições do devir, poderíamos ter atingido o mesmo resultado ou a outro e qual. (WEBER, 1965, p. 300) (tradução nossa).

Para Weber, utilizamos as possibilidades objetivas inclusive em nosso cotidiano, embora sem o rigor científico. À objeção de subjetivismo que poderia ser feita a esse procedimento, Weber (1965, p. 300) responde que o julgamento das possibilidades objetivas dá margem a uma gradação e apóia-se nos mesmos princípios utilizados na análise lógica e no cálculo das probabilidades.

Weber trabalha também com as categorias da causalidade acidental e causalidade adequada, em função da gradação das probabilidades. Pode-se falar em causalidade acidental, quando certos fatos conduzem a certos efeitos, que não seriam adequados; o mesmo processo levaria ao estabelecimento da causalidade adequada, que se configura, quando a certas causas seguem-se efeitos que podem ser considerados adequados. A explanação de Tragtenberg nos auxilia a entender este tópico e principalmente suas implicações:

---

[3] *WL* e *ETS* são as abreviações usadas pela autora para as seguintes edições de um dos livros de Weber: WL: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingem, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1968. ETS: *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Librairie Plon, 1965.

> Para Weber, a *causalidade* é disciplinada através da *probabilidade*. Embora possamos dominar a maioria das variáveis de um fenômeno, a seleção pelo *sujeito* inevitavelmente implica uma atitude *probabilística*. Em Weber, o conceito de possibilidade objetiva realiza-se através da atribuição de significados a inúmeras causas de um acontecimento. Para ele causalidade *adequada* ocorre quando a probabilidade é muito grande. Quando isso não se dá, estamos ante uma causalidade *acidental*. Como, para Weber, o futuro está prenhe de irracionalidades, ele utiliza o conceito adequado e não o necessário. É muito clara a sua posição contra os determinismos e o naturalismo. Em suma, juízos probabilísticos formados objetivamente através de uma adequação causal, para Weber, constituem o fundamento do conhecimento histórico-social, isso apesar das irregularidades, do acaso e da contingência. (TRAGTENBERG, in, WEBER, 1999, p. XXVIII) (itálico do autor).

Julien Freund também esclarece, no mesmo sentido de Tragtenberg, as razões de Weber para a utilização do termo adequado, em lugar de necessário:

> (...) A recusa de WEBER em aplicar a palavra 'necessário' para substituí-la por adequado, se explica por sua preocupação de sustentar para o devir seu caráter irracional, uma vez que ele não tem outra significação senão aquela que lhe atribuímos. Ele se opõe dessa forma a uma concepção naturalista ou puramente determinista da história, preservando a validade de uma explicação causal. (FREUND, 2000, p. 59).

Porém, para Weber uma imputação causal válida deve se basear na utilização do conhecimento *nomológico*, que ele define como "um saber de certas regras da experiência conhecidas, especialmente aquelas que dizem respeito à maneira pela quais os homens têm o hábito de reagir a certas situações dadas". (WEBER, 1965, p. 304). A esse respeito Ringer nos esclarece:

Em outros passos de seu artigo sobre 'Objetividade' Weber ampliou o papel do conhecimento 'nomológico' na explicação causal singular. A atribuição de desfechos particulares a antecedentes causais definidos, escreveu ele, torna-se simplesmente impossível sem tal conhecimento. O modo como os historiadores fazem uso de sua experiência e imaginação adestrada pode variar conforme o caso; mas a validade de suas reivindicações causais dependerá da confiabilidade e amplitude do que souberem a respeito das conexões *recorrentes*. Sem dúvida não apelarão para as leis estritas que caracterizam as ciências naturais, mas para 'conexões causais adequadas expressas em normas'. (RINGER, 2004, p. 81).

O que mais de perto nos interessa neste trabalho é ressaltar que, como escreveu Raymond Aron: "(...). Para a análise causal, é preciso que se sugira

implicitamente que, *sem determinada ação, o curso dos acontecimentos teria sido outro*". (ARON, 1999, p. 460). (grifos meus).

Um outro aspecto da contribuição teórica e metodológica de Weber é muito importante para a realização desta pesquisa e ele possibilita o entendimento da passagem, no presente trabalho, para as referências teóricas de Bourdieu, das quais trataremos abaixo. Trata-se da concepção de Weber sobre a autonomia das diversas esferas da existência e de uma determinada forma de articulação entre elas, como explica com clareza Gabriel Cohn:

> Weber estava preocupado em refutar a idéia de determinação das diversas esferas da vida social pela econômica, mas não com o recurso primário de uma inversão do problema. Ao fazer isso desenvolveu uma concepção que desempenha papel de extrema importância em seu esquema analítico: a de que, no processo que percorrem, as diversas esferas da existência – a econômica, a religiosa, a jurídica, a artística e assim por diante são autônomas entre si, no sentido de que se articulam em cada momento e ao longo do tempo conforme à sua lógica específica, à sua 'legalidade própria', para usar o termo weberiano. Assim, não é possível encontrar explicação do desenvolvimento de uma delas em termos do desenvolvimento de qualquer outra. O máximo que se pode fazer (...) é buscar afinidades e tensões no modo como a conduta de vida (ou seja, a ação cotidiana de agentes individuais) se dá em esferas diferentes. Por essa via pode-se encontrar, ou não, uma congruência entre os sentidos que os homens imprimem à sua ação em diferentes esferas da sua existência e expor essas descobertas a um tratamento causal. (COHN, 1991, p. 25).

Consideramos importante complementar este aspecto da contribuição teórica de Max Weber, pois ele é de extrema importância para nossa tentativa de alinhavar as principais orientações teórico-metodológicas de nossa pesquisa. Recorremos mais uma vez a Gabriel Cohn, que nos apresenta a relação entre o conhecimento nomológico, ("referente a certas regularidades da ação observáveis ao longo do tempo") e a autonomia das esferas sociais, além de indicar onde se encontram as observações sobre o tema na vastíssima obra de Weber:

> Em repetidas oportunidades, como vimos, Weber adverte que, nas hipóteses que formulamos para dar conta de aspectos particulares, valemo-nos de um 'conhecimento nomológico', referente a certas regularidades da ação observáveis ao longo do tempo. Com isso ele procura assegurar a possibilidade geral de fazer-se ciência, ao impedir a confusão entre a idéia de caráter não determinado de fenômenos com a de simples acaso. O que desejo apontar, em relação a isso, é que por essa via alcançamos a idéia mais importante de todas em Weber, aquela que permite articular todas as demais e reduzi-las às suas devidas proporções no conjunto. É que essas regularidades ocorrem no interior de esferas específicas de ação social. Avançando mais um passo, chegamos à idéia, totalmente decisiva em

> Weber, da *autonomia das esferas da ação*, tomando-se o termo autonomia no sentido de *legalidade própria* (que é, aliás, a tradução mais exata do termo usado por Weber). Vale dizer, cada esfera da ação desenvolve-se, enquanto processo, conforme sua *lógica imanente particular*, ao mesmo tempo que entra em contato e estabelece relações com as demais, *através dos sujeitos individuais*. (COHN, 1979, p. 141) (itálico do autor).

Gabriel Cohn adverte em seguida na mesma página, que esse ponto "exigiria" um estudo especial e prossegue, apontando o que considera "algumas de suas implicações", de grande valia para o nosso trabalho:

> Os textos de Weber em que essa idéia é mais intensivamente explorada são os da Sociologia da Religião, a partir da *Ética Protestante e o espírito do capitalismo*, e as referências mais explícitas encontram-se no ensaio sobre 'Orientações e etapas da rejeição religiosa no mundo'. (...)
>
> (...)
>
> O quadro que se desenha, à luz dessas idéias de autonomia, é o de linhas de ação com sentido, cada qual correspondendo a uma esfera da existência histórico-social, que seguem legalidades próprias, sua lógica interna, mas que não são indiferentes umas às outras naquilo que realmente interessa, que é a orientação das ações dos sujeitos. É nele que elas se cruzam, aproximando-se ou repelindo-se. É em termos delas que podemos estabelecer relações que Weber, à falta de melhor termo, chama de causais mas que são bem melhor caracterizadas por uma expressão que ele também usa – significativamente, tomada da literatura e não da bibliografia filosófica ou científica – e que é a de *afinidades eletivas*. (COHN, 1979, p. 141-142)[4]

Seria necessário, para fazer jus ao tratamento que Gabriel Cohn apresenta sobre esse ponto, acompanhá-lo até o final do capítulo, o que evidentemente não é possível fazer aqui. Entretanto, a sua síntese sobre o que chama de "esquema weberiano" parece-nos imprescindível, porque somente alguém que conheça muito o assunto poderia fazê-lo. Assim Cohn sintetiza o esquema weberiano:

> No entanto, penso que vale a pena pelo menos sugerir, já que isso não será examinado aqui, que o esquema weberiano, tal como foi exposto, constitui poderoso instrumento de análise sempre que se trate de trazer à tona a dinâmica de interesses, de orientações da ação e de relações de força num momento particular de um processo em curso, sobretudo em situações de crise, ou seja, quando as legalidades próprias de diferentes esferas de ação apresentam descompassos que demandam decisões fortes dos agentes sociais. Tanto suas análises particulares no campo da Sociologia da Religião revelam isso quanto, talvez mais ainda, os seus exames de conjunturas

[4] A respeito da concepção de Weber sobre *afinidades eletivas*, ver, p.ex., a introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills de Weber, M. *Ensaios de Sociologia* (1974). Destacamos uma das passagens do referido texto: "O conceito decisivo pelo qual Weber relaciona as idéias e interesses é o de 'afinidade eletiva', e não da 'correspondência', 'reflexo' ou 'expressão' (...). Para Weber, não há ligação entre os interesses ou origem social do sujeito e seu séqüito e o conteúdo da idéia em seu início. (...) As idéias, selecionadas e reinterpretadas da doutrina original, ganham uma afinidade com os interesses de certos membros de camadas especiais; se não conseguirem tal afinidade são abandonadas". (Gerth & Mills, op.cit. p. 81-82).

> políticas. No geral, pode-se dizer que no esquema de Weber as diferentes dimensões do real cruzam-se e relacionam-se entre si em três níveis: em termos das suas premissas gerais, *no sujeito-agente*; metodologicamente, *no tipo-ideal*; empiricamente, *na situação*, sobretudo nos momentos de crise. (...). (COHN, 1979, p. 148). (itálicos do autor).

A propósito dos três níveis do esquema weberiano acima apontados cabe um esclarecimento sobre o entendimento da expressão "situação", que não foi tratada neste texto. Essa noção foi desenvolvida por Weber em sua discussão com Simmel, segundo Cohn (1979, p. 86-87). Assim, por razões de ordem prática, apresentamos a seguir a explanação, que Cohn nos proporciona:

> A noção de situação envolve a idéia de um complexo de ações reciprocamente referidas (sem que isso implique a presença concreta dos agentes; basta que as ações sejam orientadas conforme outros possíveis) que ganham seu caráter particular de algo assim como uma matriz de sentido, presente em todas essas ações. A constituição e sobretudo (sic) a persistência de uma situação são, contudo, *problemáticas*, porque ocorrem num contexto em princípio aberto – salvo num caso limite, que é precisamente o que mais preocupou Weber, ou seja, o da vigência plena da racionalidade da ação – e são, portanto, *possíveis* mas não determinadas nem necessárias; sempre há alternativas. Por outro lado, da mesma maneira como a constituição da situação limita internamente o campo de opções dos agentes, ela limita externamente as possibilidades alternativas. (...). (COHN, 1979, p. 86-87). (itálicos do autor)

Essa noção de "situação", que a meu ver, indica um deslocamento da noção de "contexto", também é apontada por Cohn como um dos pontos da metodologia de Weber que foi entendida por Bourdieu como uma "lógica das interações". (Cohn, 1979, p. 88). O que mais de perto nos interessa, porém, é a seguinte afirmação: "Em suma, também na análise o sentido da ação não pode ser concebido – e compreendido – independentemente da situação em que ocorre". (COHN, idem, ib.).

Para finalizar esta parte, e a título de ilustração, pode-se verificar que esta mesma abordagem foi adotada, por Anna Boschetti (1985), em seu livro *Sartre et "Les Temps Modernes"*. Em sua "Introdução" ela explica que sua decisão a respeito, que tem em Pierre Bourdieu sua principal referência teórica, foi tomada em razão da insuficiência da sociologia cultural inspirada no marxismo, cujos representantes mais conhecidos, Lukács, Adorno e Goldmann – Soumis à la 'théorie du reflet', qui ramène directement la culture à la structure des classes, ils ne parviennent pas à expliquer la variété des formes qu'assument à une même époque les produits d'une même classe. (Op. cit. p. 8).

Em uma tradução livre podemos verificar que Boschetti considera insuficiente a sociologia cultural inspirada no marxismo, que remete diretamente à cultura e à estrutura de classes, pois, seus principais representantes, submetidos à 'teoria do reflexo', não chegam a explicar a variedade de formas, que assumem os produtos culturais de uma mesma classe, em uma mesma época. A mesma autora nos explica que Bourdieu reconhece a contribuição de Weber para a construção de sua categoria de "campo cultural", ao ter mostrado que...

> (...) a produção e a gestão de 'bens religiosos' se tornaram historicamente o monopólio de um corpo de especialistas, relativamente autônomos, em relação ao poder econômico e político. Bourdieu vê nessa autonomia a condição essencial de uma economia simbólica caracterizada por uma lógica específica de funcionamento. A demanda social continua decisiva, mas se combina com os efeitos da demanda interna do campo. A realidade deste é, então, sempre duplamente 'informada'. Quanto mais acentuada é a autonomia, mais é necessário procurar no estado e no funcionamento do campo a explicação das práticas. (BOSCHETTI, 1985, p. 8).

Com base nessas considerações iniciais, que são apenas anotações, com as quais procurei a minha própria clareza sobre algumas das categorias e a metodologia de Weber, tratarei a seguir, também como um esboço, das categorias "campo cultural" e "trajetória", segundo, predominantemente, as proposições de Pierre Bourdieu. Por último, apresentamos registros que fizemos da valiosa contribuição de Vavy Pacheco Borges sobre o método de trabalho do historiador, quando estuda a trajetória de determinada pessoa. Trata-se, é claro, em todos os casos, da minha leitura.

1. Campo cultural e trajetória

Entre as obras de Bourdieu foram muito úteis para a realização deste trabalho algumas de suas proposições apresentadas em seu livro *Razões Práticas (Sobre a teoria da ação)* e, em especial do capítulo 3 – "Por uma ciência das obras" e os seus apêndices: 1 – "A ilusão biográfica" e 2 – "A dupla ruptura".

A escolha desses textos e desse livro encontra sua justificativa nas palavras do próprio autor sobre o significado dessa obra em sua trajetória. Ela deveria ser vista como um guia prático:

> (...) como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos. (BOURDIEU, 1997, p. 8).

Escreve também, observação muito importante para os nossos propósitos, que em *Razões Práticas* apresenta "um retorno reflexivo sobre o conhecimento acumulado e os fundamentos de minhas pesquisas anteriores – especialmente aquelas que levaram a *La distinction, La noblesse d'État e Les règles de l'art*" (BOURDIEU, 1997, p. 7).

Entendemos que inicialmente nosso tema de pesquisa se situa no campo de produção cultural e sobre esse tópico Bourdieu afirma que:

> (...) os campos de produção cultural propõem aos que nele estão envolvidos um espaço de possíveis que tendem a orientar sua busca, definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (freqüentemente constituídas pelos nomes dos personagens-guia), de conceitos em 'ismo', em resumo, todo um conjunto de coordenadas que é preciso ter na consciência – para entrar no jogo. (...). Esse espaço de possíveis é o que faz com que os produtores de uma época sejam ao mesmo tempo situados, datados, e relativamente autônomos, em relação às determinações diretas do ambiente econômico e social: assim, por exemplo, (...).
>
> Esse espaço de possíveis, que transcende os agentes singulares, funciona como um sistema de coordenadas que faz com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os criadores estejam objetivamente situados uns em relação aos outros. (BOURDIEU, 1997, p. 53-54).

Porém, apesar da determinação exercida pelo espaço de possíveis, a esfera cultural não é passível de ser tratada como um sistema totalmente autônomo, como fazem as análises internalistas (leitura interna), porque então, "seria necessário encontrar no próprio sistema de textos a sua dinâmica" (BOURDIEU, 1997, p 58).

A crítica de Bourdieu volta-se também às análises que chama de externas, e que se caracterizam pela redução ao contexto. Destaca, entre estas últimas, os seguintes tipos: a) aqueles que, seguindo a lógica do "reflexo", vinculam as obras às características sociais dos autores e nelas procuram seus princípios explicativos; b) a análise estatística, que "freqüentemente aplica a populações pré-construídas princípios de classificação também pré-construídos" (Bourdieu, 1997, p. 58); c) os estudos principais, que se encontram entre as chamadas análises externas são, para Bourdieu, aqueles de inspiração marxista, "que tentam relacionar as obras à visão de mundo ou

aos interesses sociais de uma classe social. Nesse caso pressupõe-se que compreender a obra e compreender a visão de mundo do grupo social que estaria sendo expressa através do artista, agindo como uma espécie de médium". (BOURDIEU, 1997, p. 59)[5].

Bourdieu pergunta: "supondo que possamos determinar as funções sociais da obra, isto é os grupos e os 'interesses' aos quais ela 'serve' ou que ela exprime, teríamos avançado, por pouco que fosse, na compreensão da estrutura da obra?" Entende que esse procedimento se configura como um "curto-circuito redutor", contra o qual desenvolveu a sua teoria do campo. Para ele, fixar-se nas "funções" leva a ignorar a lógica interna dos objetos culturais ou a esquecer os grupos que produzem esses objetos e por meio dos quais essas funções são por eles exercidas. Assinala a contribuição e, para ele, os limites de Weber para o esclarecimento desse ponto: ele teria reintroduzido os especialistas e seus interesses específicos, mas não teria percebido que os universos dos clérigos são microcosmos sociais, campos que tem suas próprias estruturas e suas próprias leis. (BOURDIEU, 1997, p. 60).

As observações acima anotadas orientam o pesquisador também no sentido negativo, isto é, no sentido de apontar procedimentos que devem ser evitados, exercício esse inscrito no processo de vigilância epistemológica, ao qual insistentemente se refere. Bourdieu orienta o trabalho também positivamente, pois dá continuidade às suas observações com a exposição de seu entendimento a respeito do microcosmo social:

> O microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico etc., é um espaço de relações objetivas entre posições – a do artista consagrado e do artista maldito, por exemplo – e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. É no horizonte particular dessas relações específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados. (BOURDIEU, 1997, p. 61).

Entretanto, as determinações externas, como por exemplo, o efeito das crises econômicas, das transformações técnicas ou das revoluções políticas... não são excluídas das considerações de Pierre Bourdieu. Para ele, as determinações externas...

> (...) só podem exercer-se pela intermediação das transformações da estrutura do campo resultantes delas O campo exerce um efeito de refração (como um prisma): portanto, apenas conhecendo as leis específicas de seu

[5] A esse respeito, ver também Antonio Candido Mello Souza, *Literatura e Sociedade*, especialmente o capítulo I – Crítica e Sociologia. (Mello Souza, 8ª Ed. 2000).

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

> funcionamento (seu "coeficiente de refração", isto é, seu grau de autonomia) é que se podem compreender as mudanças nas relações entre escritores, entre defensores dos diferentes gêneros (...) ou entre diferentes concepções artísticas (...), que aparecem, por exemplo, por ocasião de uma mudança de regime político ou de uma crise econômica. (*Idem, ib.*, p. 61).

Ainda a propósito das determinações externas, Bourdieu assinala a independência cronológica das mudanças que ocorrem no campo da produção estrita. Entende que

> (...) É a luta entre os detentores e os pretendentes, entre os detentores do título (de escritor, de filósofo, de sábio etc.) e seus *desafiantes,* como se diz no boxe, que faz a história do campo: o envelhecimento dos autores, das escolas e das obras é resultado da luta entre aqueles que *marcaram época* (criando uma nova posição no campo) e que lutam para persistir (tornar-se 'clássicos') e aqueles que, por seu turno, só podem marcar época enviando para o passado aqueles que têm interesse em *eternizar* o estado presente e em parar a história. (Idem, p. 69).[6]

Bourdieu desenvolve sua análise da estrutura do campo, a lógica de seu funcionamento e de suas transformações e chega à noção de **trajetória**, categoria que tem importância central em nossa pesquisa. Retomá-la aqui não só reforça as referências anteriores, como também acrescenta distinções relativas aos conceitos de biografia, autobiografia e história de vida. O estabelecimento e a discussão dessas diferenças têm muita importância para o estabelecimento de nossos procedimentos metodológicos.

A preocupação de Bourdieu volta-se para as relações entre os agentes singulares (e seus *habitus)* e as forças do campo. Essas relações se objetivam em uma trajetória e em uma obra:

> Diferentemente das biografias comuns, a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que é apenas na estrutura do campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas, publicação em tal ou qual revista, ou por tal ou qual editor, participação em tal ou qual grupo, etc. (BOURDIEU, 1997, p. 71-72).

O apêndice ao capítulo 3 do livro *Razões Práticas*, intitula-se "A ilusão biográfica", (que é uma versão revisada de um artigo publicado na revista *Actes de la Recherche*, em 1986). Nele Bourdieu discute o conceito de "história de vida", que considera uma noção de senso comum, contrabandeada para o universo do saber, ao

---

[6] Como Bourdieu utiliza metáforas do campo da física, lembramos que para essa área de conhecimento, por *campo* pode-se entender simplificadamente o seguinte: campo é uma determinada propriedade que se atribui a um ponto no espaço; representa uma zona de influência. Por refração pode-se entender: mudança de direção da luz quando ela passa através de uma interface entre dois meios cujo índice de refração é diferente.

qual contrapõe o conceito de "trajetória". Para ele, a expressão "história de vida" pressupõe com o senso comum e a linguagem cotidiana, que:

> (...) a vida é uma história, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), ou como uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a 'mobilidade'), que comportam um começo ('um início de vida'), etapas, e um fim no sentido duplo, de termo e objetivo ('ele fará seu caminho', significa: ele terá sucesso, ele fará uma bela carreira), um fim da história. (BOURDIEU, 1997, p. 74).

O mesmo autor afirma que a *história de vida* aceita uma "filosofia da história com o sentido de sucessão de eventos históricos, (...) em resumo, uma teoria da narrativa" (Bourdieu, 1997, p. 74) e, para ele, dessa perspectiva, biografia e autobiografia são indistinguíveis. Bourdieu discorre também sobre os seguintes pressupostos dessa teoria:

– a vida, como um todo coerente, que pode e deve ser apreendido como um projeto;

– a vida, como uma história, desenrola-se segundo uma ordem lógica e cronológica com uma razão de ser, uma causa primeira até seu fim, seu objetivo;

– a narrativa tende a se organizar como uma sucessão de eventos, nem sempre em ordem cronológica, mas com a pretensão de apresentar seqüências ordenadas e relações inteligíveis;

– o entrevistador e o entrevistado têm o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência contada. (BOURDIEU, 1997, p. 75).

Para Bourdieu, a narrativa autobiográfica inspira-se na preocupação de atribuir sentido, encontrar a razão, descobrir uma lógica e tende a inclinar o biografado a se tornar ideólogo de sua própria vida. Dessa inclinação, freqüentemente o biógrafo se torna cúmplice. Endossa a proposição de Alain Robbe-Grillet a respeito do advento do romance moderno, ao assinalar que ele está vinculado à seguinte descoberta: "o real é descontínuo, formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório". (Idem, ib., p. 76)[7].

Entretanto, caberia perguntar qual a fundamentação do entendimento de "história de vida" como concepção de senso comum. Bourdieu entende que

[7] O livro de Robbe-Grillet intitula-se *Le mirroir qui revient* (Paris, Minuit, 1984, p. 208).

determinados mecanismos sociais de totalização e unificação do eu privilegiam ou autorizam a experiência comum de vida como unidade e como totalidade. Entre eles destaca a instituição do *nome próprio*, que para ele, pode ser entendido como um "designador rígido", com o qual (...).

> (...) institui-se uma identidade social constante e duradoura que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis, nos quais ele intervém como *agente*, isto é, em todas suas histórias de vida possíveis. (...) e não é por acaso que a assinatura, *signum authenticum*, (...) que autentica essa identidade, seja a condição jurídica de transferência de um a outro campo, isto é, de um a outro agente, das propriedades vinculadas ao mesmo indivíduo instituído. (Idem, 1997, p. 78).

Considerando que o nome próprio designa propriedades biológicas e sociais que estão em constante mudança, todas as descrições seriam válidas apenas nos limites de um estado ou de um espaço. O nome próprio "não pode atestar a identidade da ***personalidade*** como individualidade social constituída, a não ser ao preço de uma enorme abstração". (BOURDIEU, 1997, p. 79).

A ***personalidade,*** como individualidade biológica socialmente instituída pela nominação, é entendida por Bourdieu como portadora de propriedades e poderes que lhe asseguram uma superfície social (surface sociale)[8] isto é, a capacidade de existir como agente em diferentes campos. (BOURDIEU, 1997, p. 82).

Levando-se em conta as observações acima sobre o nome próprio e a categoria "personalidade", poderemos retomar as considerações de Bourdieu que nos trazem esclarecimentos relacionados aos procedimentos metodológicos em sentido mais estrito. O nosso autor afirma em "Ilusão Biográfica", que a sua análise crítica da noção de história de vida tem por finalidade a construção da noção de *trajetória.*

> (...) como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. (...). Os acontecimentos biográficos definem-se antes como **alocações** e como **deslocamentos** no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no espaço considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra (de um editor a outro, de uma revista a outra, de um bispo a outro etc.) define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior do espaço orientado. (Idem, ib., p. 81-82).

[8] Essa expressão poderia ser traduzida também por **aparência** social, **fachada, cara**, em sentido figurado, segundo o dicionário *Michaelis*.

O próprio Bourdieu nos esclarece o que significa o desdobramento dessa afirmação em termos de procedimentos metodológicos: supõe a construção prévia dos "estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado (...) ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram com o mesmo campo de possíveis". (Idem, 1997, p. 82).

Embora o trecho que reproduziremos a seguir, seja seqüência imediata do anterior, entendemos que, tendo em conta a clareza de nossa exposição, ele deveria ser destacado, pois trata de outro procedimento metodológico:

> (...) Essa construção prévia é também condição de qualquer avaliação rigorosa do que poderíamos chamar de **superfície social**, como descrição rigorosa da **personalidade** designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado do tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos. (BOURDIEU, 1997, p. 82).

Sobre biografia a historiadora Vavy Pacheco Borges, (Borges, 2001) escreveu um artigo intitulado "O historiador e seu personagem: algumas reflexões em torno da biografia".

A Autora faz um balanço do "debate sobre como um historiador pode trabalhar a vida de seu(s) personagem(s) do ponto de vista teórico, mas também por meio de considerações práticas". (Borges, 2001, p. 1). Trata-se de um excelente artigo, que incorpora a respeitável experiência da historiadora e vasta bibliografia, a qual inclui o artigo de Bourdieu, "A ilusão biográfica". Para o que nos interessa aqui, vamos resumir algumas das observações, que a autora apresenta, relativas a problemas teóricos e metodológicos. A sua advertência inicial é a seguinte:

> Ficou muito claro para mim, após algumas leituras, que não há métodos canônicos para se escrever a história de uma vida, ou falando comumente, para se produzir uma biografia, estudo de caso, microhistória ou trajetória, itinerário, percurso – em nada são diferentes dos que se enfrenta em qualquer trabalho de pesquisa histórica. São os mesmos, mas, ao que me parece, olhados através de uma lente de aumento: embora eu os coloque separadamente para uma discussão mais didática, encontram-se bastante imbricados. (BORGES, 2001, p. 5).

A sua posição teórico-metodológica não é apresentada como tributária de um determinado autor, mas aproxima-se, a nosso ver, das categorias de Weber e

Bourdieu. Entende que não seria possível afirmar que a história que contamos é verdadeira, ou que a vida de um determinado personagem tem um sentido:

> (...) todo trabalho em história é uma representação. (...) No caso da biografia acrescenta-se ainda a incapacidade de se 'dominar a singularidade irredutível de uma vida', como destacam muitos estudiosos. Hoje em dia, a boa biografia não tem mais a absurda pretensão de esgotar o absoluto do 'eu' – o que não conseguimos fazer nem para nós mesmos, em toda nossa experiência de vida, ajudados ou não pela psicanálise.
>
> Ao escrever a história de uma vida, nos perguntamos se essa tem um sentido; esse sentido seria (ou será) aquele que nós, conscientemente ou não, atribuirmos ao nosso personagem. Devemos ainda estar atento para não fazer de nosso personagem uma 'revelação da essência da humanidade'. (BORGES, 2001, p. 5-6).

Segue-se a essa observação a inevitável pergunta sobre a neutralidade e "objetividade" do pesquisador e Borges entende que:

> É importante, desde o princípio, que o historiador se perceba implicado na relação com o seu personagem; não se acredita mais em 'neutralidade do pesquisador' (...). Penso que só tentarmos compreender um personagem é já uma forma de gostar dele...
>
> Na verdade, a maior objetividade possível só pode ser garantida pela prática estrita e séria do **métier** do historiador, com sua pesquisa de provas documentais e sobretudo sua contraposição sistemática. (BORGES, 2001, p. 6).

Outros aspectos, sobre os quais a historiadora expõe a sua posição, dizem respeito à chamada "teoria do reflexo", que tem-se apresentado como uma questão importante para muitos sociólogos, historiadores e outros estudiosos. Trata-se, em termos amplos, da relação entre a vida individual e os grandes acontecimentos. Para Borges, os grandes eventos "só deverão ser tratados se estiverem relacionados à vida do personagem" (Idem, ib., p. 6).

A relação indivíduo-sociedade também não se coloca de forma simples; requer, ao se realizar um trabalho sobre a vida de alguém, que seja considerado o funcionamento, para cada personagem, de pelo menos três aspectos extremamente complicados:

> – o problema da necessidade ou determinismo x fluxo caótico e aleatório da vida, a questão da liberdade/determinismo: qual a 'verdadeira amplitude de escolha' que o indivíduo tem (...);
>
> – os problemas das potencialidades do próprio indivíduo, entre as normas e práticas, o chamado 'l'air du temps';
>
> – a questão da racionalidade: os atores históricos (nós todos) não são modelos de coerência, de continuidade, de racionalidade – as tensões entre o vivido e o imaginado e desejado; entre a razão e a paixão. (BORGES, 2001, p. 7).

Esse ponto parece-nos muito importante, principalmente para se evitar o risco de empreender análises, que incidam somente sobre determinadas dimensões da realidade, como por exemplo, a dimensão ideológica do pensamento de um determinado personagem. Com essas observações pode-se recuperar a necessidade de não perder de vista a dimensão histórica, a *situação*, a individualidade do agente social e a integridade da obra, as quais, preferencialmente, não deveriam ser subsumidas a uma de suas facetas, que se diferenciam ao longo do tempo.

A esse respeito, abrindo uma digressão, queremos registrar aqui a importante contribuição, que tiveram para a realização do presente trabalho as considerações de Raymundo Faoro sobre o que entende por "pensamento político". Muito sinteticamente pode-se afirmar que ele distingue filosofia política, ideologia, ciência política e pensamento político. Considera a filosofia política uma elaboração teórica, produzida *a posteriori;* entende como ideologia um tipo de pensamento também elaborado, que se caracteriza basicamente por uma estreita relação com os interesses; o "pensamento político" está radicalmente relacionado com a **ação**, situando-se, portanto, ao nível da *práxis*:

> O *logos* – a filosofia política, as ideologias – transita, pode ser exportado e catalogado, comunica-se, freqüenta os livros e os discursos. Expressa-se em proposições enunciativas, *escrito nos livros, nos discursos: é um saber formulado. O pensamento político, entretanto, como ação, como atividade concentrada, não se confunde com o exercício de jornadas intelectuais, como exercício retórico* (...). O pensamento político está dentro da experiência política, incorporado à ação, fixando-se em múltiplas abreviaturas, em corpos teóricos, em instituições e leis. A idéia, por essa via, faz-se atividade, não porque fruto da fantasia ou da imaginação, mas porque escolhida, incorporada à atividade política. (FAORO, 1994, p. 14-15).

Evidentemente destacamos apenas uma parte do complexo texto de Faoro sobre o pensamento político, mas leitura completa é desejável. Pretendemos com essa inserção deixar claro que essa categoria nos parece também ter grande importância para a realização de trabalhos, que se dediquem à análise de trajetórias de determinados personagens sociais, ou simplesmente para aprender distinções importantes com um grande mestre.

Para finalizar esta parte, voltamos a Vavy Borges, que nos lembra, como já haviam escrito Weber e Bourdieu, que a elaboração de uma trajetória requer que prudentemente se leve em conta, entre outros, os seguintes cuidados de ordem teórico-metodológica:

> Não mais se concebe a biografia como uma evolução linear com encadeamentos de causas e efeitos. P. Bourdieu fez, no início dos anos oitenta, duras e já clássicas críticas ao que chamou de 'ilusão biográfica'. (...)
>
> Para se evitar isso {visão retrospectiva e finalismo} devem-se examinar alguns momentos das escolhas mediante os porquês e os comos da decisão tomada; é preciso estar atento para essas encruzilhadas, para tentar descobrir quais eram os problemas e as opções que precederam as decisões e os atos. O nó central me parece ser a questão das potencialidades e possibilidades. (...) (BORGES, 2001, p. 7).

Nesta pesquisa não podemos desconhecer, ao analisar a trajetória de Almeida Júnior, que também a atividade científica se engendra em um campo científico, que é um espaço de lutas e que, como já escrevera Robert King Merton, "se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas" (Bourdieu, 1997, p. 83) e essas lutas ocorrem principalmente quando, em um campo...

> (...) que atingiu um alto grau de autonomia, as leis de formação dos **preços** (materiais e simbólicos) atribuídos às atividades e obras científicas podem impor na prática – afora qualquer injunção normativa e, com mais freqüência, através de disposições de **habitus** progressivamente ajustados a suas necessidades – as normas cognitivas às quais os pesquisadores devem, de bom ou mau grado, curvar-se no estabelecimento da validade de seus enunciados, as pulsões da **libido dominandi** científica não podem encontrar satisfação a não ser sob a condição de curvar-se à censura específica do campo. Este lhe exige que utilize as vias da razão científica e do diálogo argumentativo, tais como definidos por ele **em um dado momento do tempo**, isto é, sublimados em uma **libido sciendi** que só pode triunfar sobre seus adversários **nas regras da arte**, opondo a um teorema, a uma demonstração, uma refutação, a um fato científico, outro fato científico. Tal é o princípio da alquimia, que transforma o apetite de reconhecimento em um 'interesse de conhecimento'. (BOURDIEU, 1997, p. 89).

Porém, para nós, além de ter clareza sobre o campo científico como um espaço de lutas, (dentro das regras do jogo), por poder, prestígio, reconhecimento, é mais importante lembrar que a atividade dos cientistas se faz a partir de um *pressuposto valorativo*, isto é, não demonstrável cientificamente, de que o *resultado*, ao qual esse trabalho leva, "é *importante* em si, isto é, merece ser conhecido. (...). Não é possível interpretar o sentido último desse pressuposto – impõe-se simplesmente aceitá-lo ou recusá-lo, conforme as tomadas de posição pessoais, definitivas, face à vida". (WEBER, s/d, p. 36). (itálico do autor).

CAPÍTULO II

ALMEIDA JÚNIOR: INFÂNCIA, PARENTES, AMIGOS E LIVROS

> *Sua história individual mistura-se, toda ela, como se viu, à história da educação nacional nestes últimos quarenta anos, a essa história coletiva que evoca a comunidade paulista desde São Paulo antigo, das famílias patriarcais que floresceram nas fazendas de café, até o São Paulo de hoje, com suas grandes concentrações urbanas e industriais.*
>
> (AZEVEDO, 1973, p. 150)

Introdução

Apresentamos a seguir alguns subsídios sobre as características pessoais de nosso Autor, a localidade onde nasceu, sua família, outras pessoas e acontecimentos que tiveram muita importância em sua vida. Tratamos também do mercado editorial no período estudado e, em especial, da Companhia Editora Nacional, na qual publicou seus livros.

Duas observações preliminares se fazem necessárias: não pretendemos absolutamente escrever neste capítulo um ensaio biográfico: o objetivo principal do presente estudo é destacar alguns aspectos da trajetória de Almeida Júnior. Segundo, publicamos anteriormente um verbete sobre ele no *Dicionário de Educadores no Brasil* (1999), no qual muitas informações pessoais e profissionais estão disponíveis. Trata-se aqui de procurar apresentar apenas mais algumas informações pessoais e análises pontuais, que nos permitam uma aproximação maior à sua personalidade.

Levando-se em conta esses objetivos, procuramos textos de outros autores, que com ele conviveram. Visitamos a pequena Joanópolis, onde Almeida Júnior nasceu. Nesta cidade conhecemos Valter Cassalho, historiador, que contribuiu muito para o presente estudo, fornecendo-nos textos, fotos, e possibilitando o contato com familiares de Almeida Júnior.

As informações, e mesmo os juízos de valor, que pudemos levantar, nos proporcionam elementos para imaginar a importância que teve para Almeida Jr. a sua infância, rodeado por pessoas, homens e mulheres, cultivadas intelectualmente, dotadas

de muita capacidade de iniciativa, atuação, poder político e recursos financeiros, em cujos horizontes a instrução era considerada um valor e um objetivo muito importantes. Nesse quadro sobressai o nível intelectual e cultural de seus avós, pais, tias e tios, e do ambiente no qual foi criado. Além disso, em um meio social e cultural, onde as mulheres eram excluídas da escola primária, sua tia foi pioneira – profissional formada, falando francês aos 16 anos; lutou pela extensão da escolarização sistemática para as mulheres e pela efetiva instrução das crianças. Pode-se supor, talvez, que aquela foi uma das importantes influências para Almeida Júnior no que diz respeito à sua defesa da escola primária e que marcaria também sua posição contrária ao clientelismo e ao mandonismo local, pelo exemplo de uma mulher que enfrentou o machismo, o patriarcalismo e o paternalismo.

Almeida Júnior nasceu em Joanópolis em 8 de junho de 1892, filho de Antonio Ferreira de Almeida (a quem ele chamava de "Tonico")[1] e de Otília Caparica de Almeida. Casou-se em 24 de fevereiro de 1922, com D. Maria Evangelina de Almeida Cardoso, filha de Francisco Almeida Cardoso e de Rita Evangelina de Almeida Cardoso. Desse casamento teve um filho, Roberto Luiz Ferreira de Almeida, que foi promotor público em São Paulo. Entre os seus familiares era conhecido como "Toto" e no ambiente profissional e junto à família da esposa, como "Almeidinha". Apesar deste diminutivo, era um homem alto e forte, como se pode perceber pelas fotos que anexamos ao final deste trabalho.

Segundo o depoimento de suas sobrinhas, ele seria principalmente uma pessoa irônica e afável, apesar de retraído; era calmo e austero, dotado de senso de humor, vivacidade e sensibilidade. Estes traços de sua personalidade foram também destacados por seu colega, professor doutor João Baptista de Oliveira Costa Júnior, em discurso proferido por ocasião de sua morte no salão nobre da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo:

> (...) e como cidadão, representava o homem na sua mais pura concepção: *o homem bom, íntegro, trabalhador, discreto, integrado no espírito de solidariedade social; o que, todavia, não o impedia de manifestar-se, muitas vezes, com fina ironia, não insolente nem agressiva, mas apenas de advertência a qualquer ato que o desagradasse.* (COSTA JÚNIOR, 1971, p. 14, grifos meus).

As mesmas características foram registradas por Fernando de Azevedo em

[1] Esta informação e as duas seguintes, sobre os apelidos do Prof. Almeida Júnior foram fornecidas verbalmente por Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, sobrinhas de Almeida Júnior.

um excelente texto: "A lição de um grande exemplo. A. F. de Almeida Júnior" (1973). Escrevendo a respeito dos motivos do interesse que suas palestras despertavam, destacou vários aspectos de sua personalidade, como a probidade intelectual, a lucidez, o rigor, e a sua "fina ironia":

> (...) Mas esse interesse vigilante que desperta e sabe manter até o fim de suas palestras e intervenções, não provém de se transfigurar, quando fala, nem de qualquer atitude oratória, armada ao efeito, mas somente de sua probidade intelectual, da lucidez de seu pensamento, do rigor de suas análises, da transparência meridiana de sua palavra. Sensível as (sic) reações do auditório, acrescenta a todos esses dons com que lhe conquista e sustenta a atenção, o de temperar, aqui e ali, a matéria, despertando a hilaridade com finas ironias e anotações pitorescas, tão a seu gosto. (AZEVEDO, 1973, p. 145).

Fernando de Azevedo acrescenta outras informações sobre a "personalidade e os traços de caráter, espírito e constituição" (AZEVEDO, 1973, p. 143) de Almeida Júnior:

> Retraído, discreto até a reserva, mas de uma sensibilidade viva que não lhe permite ocultar a delicadeza e generosidade de coração, tem o bom gosto de fugir a disputas polêmicas e, se fala pouco, é tão claro, seguro e convincente no que diz, que é sempre, além de útil, um prazer ouvi-lo. (AZEVEDO, 1973, p. 142).

Costa Júnior também ressalta a integridade de Almeida Júnior, que se evidenciava em suas posições e atitudes relacionadas à vida acadêmica. A sua participação em bancas e sua aprovação se tornava motivo de honra para os candidatos e o seu rigor derivava de sua concepção sobre a própria universidade

> (...) pude avaliar, ainda uma vez, as suas qualidades de exímio argüidor, que, por uma forma rigorosa, porém justa e humana, firmava e valorizava a tal ponto o concurso, que isso fora motivo de justificado orgulho do candidato.
>
> Examinou-me, todavia, o ilustre mestre, uma vez mais, quando, por ocasião do concurso de livre docente nesta gloriosa Faculdade, a sua palavra de 1° argüidor, foi a tônica estabelecida para toda prova, que ele sempre exigia em alto nível e sem concessões que pudessem aviltá-la, denegrindo o próprio sistema universitário. (...) (COSTA JÚNIOR, 1971, p. 8).
>
> (...)
>
> O Prof. Almeida Júnior só compreendia a vida universitária na sua pureza e autenticidade, jamais admitindo as facilidades para se tornar amável ou aferir alguma vantagem. E essa conduta moral, era motivo de respeito e admiração por parte dos discípulos. (Idem, p. 14-15)
>
> (...)
>
> Depois de apontar as conseqüências intelectuais e morais da cola, insiste: 'a cola é o estelionato escolar, é a infância do delito de falsificação'.

> E quando em 1954, um Reitor da Universidade Federal pretendeu acabar com a cola suprimindo a prova escrita, Almeida Júnior falou categoricamente: 'eu, por mim, não assinarei essa rendição incondicional perante a fraude'. (Idem, p. 16).

Porém, Almeida Júnior também participou da política partidária, tendo sido inclusive presidente da União Democrática Nacional (UDN) nos biênios de 1951-52 e 1952-54. Esse aspecto de sua vida é considerado por seus familiares dissonante e frustrante em sua trajetória. A prova disso seria o fato de ter-se ele candidatado a deputado federal em 1950 e não ter sido eleito. Obteve 3.459 votos, sendo que o candidato mais votado da UDN, Auro Soares de Moura Andrade obteve 23.031 votos.

Apesar de não ser nosso objetivo no presente trabalho estudar aspectos da inserção de Almeida Júnior na política partidária, não podemos omiti-la, ao esboçar seus traços pessoais e de caráter. Os dois depoimentos, que citamos acima, de Fernando de Azevedo e Costa Júnior, confirmam a opinião de seus familiares e acrescentam elementos, que desautorizam, em função de sua atuação política, a assinalar qualquer distanciamento da integridade e coerência, entre outras qualidades de Almeida Júnior anteriormente assinaladas.

Costa Júnior assim se refere à inserção de seu colega na vida política:

> Posso acrescentar que Almeida Júnior foi, também, político: entretanto, tal atividade, inclusive a de presidente do Diretório Regional de uma das agremiações políticas do país, não lhe trouxe outras implicações. Foi apenas uma manifestação episódica e serviu para demonstrar que nele, as qualidades do político não eram diversas das qualidades do cidadão: calmo, sereno, compreensivo, incapaz de impor sua vontade com violência ou intolerância e sempre pronto para resolver as situações mais difíceis, de todos os que dele se acercavam. (COSTA JÚNIOR, 1971, p. 14).

Fernando de Azevedo amplia o foco de sua análise e insere a participação política de Almeida Júnior em um contexto mais amplo, sem deixar também de sugerir nas entrelinhas, o aspecto episódico, uma "tentação" e quase um desvio, que representou essa inserção na política cotidiana. Apesar de um pouco longo, o texto merece ser citado por seu valor acadêmico, fundado em preciosas informações acerca de Almeida Júnior:

> (...) Nesse largo período, de atividades contínuas no terreno da educação, muitas tentações deve ter sofrido, – e algumas bastante fortes, – para se desviar da linha de suas ocupações dominantes. Desde a vida acadêmica, em que participou de campanhas eleitorais através da Liga Nacionalista, até à sua atuação política no Partido Constitucionalista, na 'Resistência ao Estado Novo' e, a partir de 1945, na União Democrática

> Nacional, de cuja seção paulista foi presidente em dois biênios sucessivos (1951-52 e 1952-54), passando pelas lutas que resultou a Revolução de 32, na qual tomou parte saliente, Almeida Júnior sofreu a atração da vida política, e muitas vezes lhe cedeu às seduções, dominado pelo sentimento de bem público, a que sempre procurou servir dentro de suas convicções políticas. Mas, por maiores que tenham sido esses apelos, em nenhum momento foram bastantes (sic) para o absorverem nem o afastarem das suas atividades no plano do magistério e da educação. Todos esses fatos, intercorrentes, altamente significativos, não passam, no entanto, de episódios em sua vida austera de trabalho – a de um líder autêntico de educação, mestre, guia e conselheiro. (AZEVEDO, 1973, p. 150).

Na citação acima Fernando de Azevedo destacou com propriedade, como lhe era peculiar, a prioridade que a educação teve para Almeida Júnior, durante toda sua vida. Também a esse respeito um relato de Costa Júnior é altamente significativo e comovente:

> Qual não foi o seu contentamento ao ser inscrito, pelo Govêrno (sic) brasileiro, na Ordem do Mérito Educativo. O diploma foi, desde logo, emoldurado e posto em sua residência, por representar-lhe, penso eu, um dos maiores prêmios que poderia almejar. E quando já bastante enfraquecido pela enfermidade, que o tirou do nosso convívio, com receio de que alguém pudesse, sorrateiramente, subtrair-lhe o precioso documento, levava-o, todas as noites, para o quarto de dormir, julgando que assim estivesse em local mais seguro e mais diretamente sob a sua guarda. Que síntese admirável de uma vida dedicada inteiramente aos problemas educacionais pelo amor ao Brasil e à mocidade de sua terra.
>
> Senti profundamente a sua morte como poucos, talvez, sentiram. (COSTA JÚNIOR, 1971, p. 18).

Almeida Júnior faleceu no dia 4 de abril de 1971, em São Paulo e está enterrado no Cemitério da Ordem Terceira do Carmo na mesma cidade.

1. Parentes

1.1. Pai: Antonio Ferreira de Almeida, político, jornalista e historiador. (1868 – 1955)

Antonio Ferreira de Almeida nasceu em 12 de julho de 1868, na cidade Santo Antonio da Cachoeira, (atualmente Piracaia). Realizou os primeiros estudos em Bragança Paulista no Colégio José Guilherme (curso primário e secundário). Era filho

de Antonio Ferreira de Almeida Correa e Francisca Emília Gonçalves[2], que são lembrados como os primeiros professores de Piracaia. Seu pai transferiu-se em 1889 de Piracaia para Curralinho, povoado recém fundado.

Em Bragança Paulista teve muitas atividades: estudou, foi comerciante, proprietário do jornal *O Liberal* (órgão republicano), proprietário diretor e redator do jornal *A cidade de Bragança* e tesoureiro do Clube Literário, flautista amador e 1° suplente do Juiz de Paz. Era conhecido como "Tonico" de Almeida e "major".

Transferiu-se em 1889 de Piracaia para Curralinho.

É interessante observar dois aspectos em relação a esses dados: primeiro: que pai e avós paternos de Almeida Júnior eram brasileiros e tinham quase o mesmo nome. Porém, o sobrenome *Correa* não passou para o progenitor de Almeida Júnior. Segundo: os avós paternos de Almeida Júnior são identificados como "professores", assim como viriam a ser sua mãe – Otilia – e sua tia, Bruna Caparica.

A família de Almeida Júnior é originária de Minas Gerais, do século XVIII. Monbeig (1998, p.133-137) aponta os mineiros como precursores do povoamento e ocupação do interior e especialmente do oeste do Estado de São Paulo no século XIX. Segundo informação verbal e a opinião de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, a família de Almeida Júnior não era rica, mas sim uma "família tradicional paulista".

Richard Morse (1954) transcreve uma passagem de Francisco de Assis Vieira Bueno[3], escritor paulista, que apresenta uma caracterização parcial e concisa do que se poderia entender por família tradicional paulista:

> As antigas famílias paulistas de puro sangue, mesmo não sendo opulentas (e poucas se contavam relativamente opulentas) eram profundamente imbuídas d'um alto sentimento de própria estima, que lhes dava certo cunho aristocrático, pela severidade e recato dos costumes; pelo escrúpulo na escolha das alianças matrimoniaes, quanto ao puritanismo da raça; pela honorabilidade do carácter; pela probidade nos negócios; tudo isso acrisolado por um absoluto predomínio das crenças religiosas. (BUENO, 1899, p. 4. *Apud* MORSE, 1954, p. 32).

O pai de Almeida Júnior, além de comerciante e político, foi também escritor (historiador) e jornalista. Manteve dois periódicos: um em Joanópolis (*O*

[2] A bisavó e o bisavô paternos de Antonio Ferreira de Almeida Júnior foram: Iria Zeferina de São José Ferreira e João Correa de Almeida. As origens da família Ferreira Gonçalves remontam à fundação da cidade de Lara, ano de 762, pelo Conde Soberano de Castela, Gundiçalves, O ramo estudado por Ferreira (1953) tem suas origens em Baependi e Campanha, Minas Gerais. Cf. *Genealogia da Família Ferreira Gonçalves* (Ferreira, 1953, Prefácio).

[3] Francisco de Assis Vieira Bueno, *Autobiografia*. (Campinas, 1899).

Curralinhense) e outro em Bragança Paulista *(Cidade de Bragança)* e entre suas obras encontramos dois livros: *Fundação da Vila de São João do Curralinho* (1902) e *História do Município e Comarca de Piracaia* (1912); e dois manuscritos: *História da Vila e Município de Santa Rita de Extrema de 1800 a 1910* – e *História do Contestado de Palmeiras* (manuscrito)[4].

Durante o período de 1915 a 1945 Antonio Ferreira de Almeida residiu na cidade de Extrema, Minas Gerais, e retornou a Joanópolis em 1945. Em Piracaia foi colaborador do jornal *O Piracaiense* e é apontado no obituário publicado no citado jornal como um dos fundadores de Joanópolis, onde ocupou diversos cargos: "vereador da primeira câmara, intendente municipal, subdelegado de polícia, diretor e maestro da Banda Municipal" e fundador do *Jornal Curralinhense*.

> Tonico de Almeida, como era conhecido entre nós, pelos seus nobres dotes de espírito e coração, desfrutava de elevado conceito não só nesta cidade da zona bragantina, pois em todas elas deixou traços inapagáveis de seu talento e de sua atividade. (Antonio Ferreira de Almeida. *O Piracaiense, 26/11/1955*).

Um jornal de Bragança Paulista publicou sobre ele um artigo, que apresenta algumas de suas características pessoais:

> Antonio Ferreira de Almeida era possuidor de caráter rígido e de uma honestidade inigualável. Sua inteligência, uma de suas qualidades a qual podemos focalizar com destaque, foi muitas vezes demonstrada em seus trabalhos jornalísticos, em suas atuações políticas ou simplesmente com sua presença ilustre. E, os que tiveram a feliz oportunidade de conviver com ele, podem, com segurança, atestar que o homenageado possuía uma filosofia própria de vida, a qual o tornava uma figura especial e muito interessante. (Artigo publicado em jornal de Bragança Paulista em 12/10/1964).

O pai de Almeida Júnior ficou viúvo em 1896 e casou-se pela segunda vez com Josefina Cardoso Pinto, com quem teve oito filhos: Áurea Ferreira de Almeida, Valdomiro Ferreira de Almeida, Oscar Ferreira de Almeida, Iracy de Almeida Nogueira, Deoclides Ferreira de Almeida, Jersey Simoneti, Sebastião Ferreira de Almeida e Diva de Almeida. Antonio Ferreira de Almeida faleceu em São Paulo em 19/10/1955.

---

[4] Informações reunidas a partir dos artigos e textos de Valter Cassalho. O *Dicionário de Autores Paulistas* (Melo, 1954), no verbete "Antonio F. de Almeida", apresenta o livro sobre São João do Curralinho como "**História** da fundação de Curralinho"; a data do livro sobre Piracaia seria 1911 e não 1912; acrescenta duas obras: "O Curralinhense" (1902) e "Almanaque Bragantino" (1914).

1.2. Mãe: Otília Caparica de Almeida (1875-1896)

A mãe de Almeida Júnior era filha de Bruna Figueiredo e Anselmo Gonçalves Caparica. Era neta de Luiz Antonio Figueiredo, um dos fundadores de Joanópolis. Nasceu em 1875 e faleceu muito jovem, aos 21 anos, em 28/10/1896, de síncope cardíaca, após o parto de seu terceiro filho. Deixou três filhos: Adília com 5 anos, Antonio (Almeida Júnior), com 4 anos e Sebastião, que viria a morrer 52 dias depois de seu nascimento. A sua morte foi relatada no jornal *O Munícipe*:

> No dia 28 do pretérito finou-se nesta vila, as 08 ½ horas da noite, esta virtuosa filha do respeitável ancião sr. Anselmo Gonçalves Caparica, e prestante esposa do cidadão Antonio Ferreira de Almeida, digno intendente municipal e proprietário das oficinas tipográficas em que se publica esta folha.
>
> A jovem e distinta senhora, que apenas contava 21 anos sucumbiu a uma síncope cardíaca conseqüente a um parto laborioso, orfando a três crianças, uma das quaes (sic) com algumas horas de vida, e enlutando o lar querido, os corações de seus extremosos paes (sic) e a toda esta população que a estimava justamente. (D. Otília Caparica de Almeida. *O munícipe*, São João do Curralinho, 8/11/1896).

Adília e Almeida Júnior, órfãos de mãe, cresceram "pelas fazendas e casas dos Caparicas, recebendo esmerada educação e as primeiras letras através de sua tia dona Bruna Caparica Filha a qual foi a primeira professora joanopolense". (CASSALHO, 2004).

O seu avô materno, Anselmo Caparica, faleceu em 30/06/1902, aos 62 anos, vitima de gastrite. A essa altura, Antonio F. de Almeida Jr. tinha 10 anos. Consta que estudou inicialmente em Joanópolis na escola da tia, Bruna Caparica Filha, e no segundo grupo escolar em São Paulo, no Braz, hoje Grupo Escolar Eduardo Prado. Segundo informação verbal de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira, em São Paulo morou com sua tia por parte de pai, Etelvina Ferreira de Almeida Candelária, lá se formou professor normalista pela Escola Normal da Praça em 1909, aos 17 anos. Ainda segundo a mesma fonte, foi dele a iniciativa de levar sua irmã, Adília, para São Paulo.

Em uma das poucas referências, que Almeida Júnior faz sobre sua vida particular, relata que recebeu de seu pai a sua parte da herança de sua mãe (Otilia Caparica) e fez uma viagem de 6 meses à Europa (aos 21 anos), e, em especial, em visita à França. Considerava essa viagem como uma das influências mais importantes em sua vida:

> Uma delas, e das melhores, foi a de um estágio de seis meses na Europa, em 1913, com demora especial na Cidade Luz. Às economias miúdas deixadas por minha mãe, e que meu pai me entregara aos dezoito anos, juntei outras, de Pirassununga. Tudo reunido deu pouco mais de seis contos de réis. Pedi seis meses de licença e decidi a viagem. Preço da passagem de ida e de volta pela Mala Real Inglesa, em primeira classe: 820 mil réis. Passaporte? Não se exigia... Em Paris fui assessorado pelo prof. George Dumas, que, segundo sua 'bonne' gostava muito dos brasileiros (...) (ALMEIDA JR., 1966, p. 155).

Procuramos avaliar o que representava herdar 6 contos de réis, em 1913 e essa não é uma tarefa fácil. Em todo caso, permitiu que Almeida Júnior passasse seis meses na Europa, estadia que hoje (2005) não custaria menos do que R$ 30.000,00 aproximadamente 10.000 US$.

As informações, que obtivemos sobre Otília Caparica de Almeida, são apenas estas, que acabamos de apresentar. Outras poderão ser inferidas, a partir dos dados sobre Bruna Caparica Filha, irmã de Otília, que apresentaremos a seguir.

1.3. Tia: Bruna Caparica Filha (1885 - 1908)

Cabe agora fazer referência a outra mulher muito importante, não somente na vida de Almeida Júnior. Pode ser considerada uma intelectual, por sua formação e seus escritos, e pioneira em seu tempo, por seu empenho na extensão do ensino primário, especialmente para as meninas. Trata-se de Bruna Caparica Filha, tia de Antonio F. de A. Júnior. Cassalho (2001)[5] nos proporciona informações muito interessantes sobre sua formação:

> A menina Bruna nasceu em 1885 e recebeu em homenagem à mãe o nome de *Bruna Caparica Filha*, herdando a inteligência e vivacidade dos Caparica, a audácia e fibra dos Figueiredo. Passou parte da infância na fazenda e na vila de São João do Curralinho.
>
> Ao concluir idade, foi estudar no Colégio de Nossa Senhora do Bom Conselho, no município de Taubaté, SP, onde permaneceu por nove anos, vindo somente nas férias para conviver com sua família, e sua terra natal. Seu pai fez questão que todos os filhos tivessem boa educação, instrução e principalmente conhecimentos sobre música e cada um tocava um ou mais

[5] O artigo de Valter Cassalho sobre a história de Bruna Caparica é muito importante: permite-nos conhecer essa grande mulher e também homenageia outras educadoras anônimas do século XIX e XX as quais, como ele mesmo diz, "cumpriram seu trabalho com devoção sacerdotal, muitas vezes em lombo de animais, charretes ou ao abrigo das fazendas, outras nas cidades, enfrentando preconceitos, dificuldades e obstáculos da dura sociedade da época". (CASSALHO, 2001, p. 147).

> instrumentos, Bruna era a pianista, chegando mesmo a dar aulas no Colégio onde estudava. (...) (CASSALHO, 2001, p. 149).

Bruna Caparica Filha, tia de Almeida Júnior, foi a sua primeira professora em Curralinho (Joanópolis). Uma "escola particular mista" foi por ela criada e era freqüentada por mais de 30 alunos, predominando a presença de meninas. Sobre o assunto encontramos as observações de Valter Cassalho:

> Sua inclinação para educação levaria a formar uma escola particular mista no ano de 1902, firmando-se como educadora [aos 17 anos].
>
> Foi a primeira mulher no município a exercer esse cargo em caráter particular, com a inovação de estudarem na mesma sala meninas e meninos. Neste período as escolas do Governo eram divididas por gênero, a primeira cadeira do sexo masculino foi criada em 1833, a feminina em 1895, porém a mesma não foi ocupada por vários anos, haja visto que a cadeira (do Governo estadual) assumida por Eugenia Martinessi, ficou sem professora até 1907. O comum era a contratação de professores particulares junto às fazendas, sendo toda preferência dada ao sexo masculino e obviamente às famílias de posses; em alguns casos era concedida a permissão para que filhos de colonos freqüentassem as aulas com os filhos do dono da fazenda. (CASSALHO, 2001, p. 151).

A sua defesa de escolas para meninas teve bons resultados:

> Bruna Caparica Filha demonstrava intensa preocupação com a situação, defendendo a extensão do ensino as mulheres, haja visto (sic) que em sua escola de 1902, entre seus mais de 30 alunos, havia presença maciça de meninas em relação aos meninos. Entre seus alunos destacavam-se seus sobrinhos, a futura conceituada educadora Adília Ferreira de Almeida e o ilustre Almeida Júnior (que seria anos mais tarde autor de *Lições de Medicina Legal* e Secretário da Educação do Estado de São Paulo).
>
> Imagino os comentários de alguns mais tradicionais da época e a luta que a professorinha teve que travar com os mesmos, porém, como diziam: 'Só podia ser filha do Caparica!' Esta jovem tal como o pai tinha idéias revolucionárias e bem mais adiantadas do que a época. Afinal seu pai fez toda a campanha republicana na região e dentro das Lojas Maçônicas em cima de cavalos, ela tinha a quem puxar. (CASSALHO, 2001, p. 151).

Os esforços de Bruna Caparica Filha foram bem sucedidos: em 1903 foi criada pela câmara municipal a primeira escola municipal para o sexo feminino em São João do Curralinho (Joanópolis) e ela foi nomeada sua primeira professora, atuando a partir de 1/7/1903, com 25 alunas matriculadas.

A jovem e inteligente Bruna Caparica, além de ser professora, exercia também outras atividades:

> (...) Com seus dezesseis anos, demonstrava excelentes conhecimentos e dom para a educação, lia muito, escrevia bem, falava francês e convivia com

> intelectuais da época, como seu cunhado o historiador Antonio Ferreira de Almeida, seu irmão Evilásio Caparica, seu primo João Trindade e o Prof. João Candelária Sobrinho. A professora Bruna Caparica auxiliava seu cunhado Antonio Ferreira de Almeida no Jornal 'O Munícipe', transcrevendo matérias e escrevendo crônicas para os jornais do Curralinho, de Santo Antonio da Cachoeira, para outros do interior e até mesmo para jornais da Capital. (CASSALHO, 2001, p. 150-151).

Porém, sua condição de filha e neta de políticos fundadores da localidade lhe proporcionava um outro tipo de convivência e de formação:

> (...) Era na casa dos Caparica e do Figueiredo, próximas à capela, que se reuniam os políticos e o destino do futuro município era traçado. Pelas suas opiniões em crônicas, fica evidente que Bruna era uma mulher à frente do seu tempo, assim como fora seu pai, maçom e republicano histórico da região, com isso ficava claro que não era uma mulher destinada ao lar e aos afazeres domésticos. Com certeza deve ter ouvido muito das reuniões políticas de sua casa e mais tarde, quem sabe, opinado nelas. (CASSALHO, 2001, p. 149-150).

A excelente formação que recebera, incluindo-se aí o aprendizado de francês, se deve, em grande parte, aos estudos realizados no Colégio do Bom Conselho[6], em Taubaté, segundo Cassalho (2001) e informação verbal das sobrinhas de Almeida Júnior, Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira.

Infelizmente Bruna faleceu, vítima de tuberculose, em 1908. Sua irmã, Gerôncia Caparica, também havia falecido em virtude da mesma doença aos 23 anos em 1900. Os textos de Bruna Caparica Filha demonstram sua inteligência, seu talento para escrever e a excelência de sua formação.

Destacamos de seu texto[7], escrito aos 18 anos, – "Em prol da Instrução" – o seu entendimento, muito pertinente, sobre o papel dos professores:

> (...) Para seguirem o caminho que lhes lista a consciência, devem elles deixar de lado a amizade, a lisonja, as paixões partidárias, os vícios, abstendo-se de tudo, para revestir-se unicamente da toga da prudência, respeito e justiça, único adorno que impõe aos alunos a veneração e amor a seus mestres. (Manuscritos de *O Curralinhense*, 09/08/1903 – Apud CASSALHO, 2001, p. 157).

---

[6] Esse Colégio funcionou em Taubaté, tendo sido criado na segunda metade do século XIX. O prédio onde funcionou atualmente (2005) pertence à UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU). A capela do colégio é tombada como patrimônio histórico, assim como a imagem "Pietá", que pertencia à capela e que se encontra atualmente (2005), na Praça do Colégio Bom Conselho. (< www.taubate.sp.gov.br/patrimonios.> Ultimo acesso em 19/12/2004.). Sobre os colégios católicos, dirigidos por madres francesas, criados no século XIX, inclusive o Colégio Bom Conselho, ver o excelente trabalho de Ivan A. Manoel (1996).

[7] Cassalho (2001) transcreve dois manuscritos de Bruna Caparica Filha: "Em prol da Instrucção" e "A Pátria e os Patriotas", datados de 1903.

1.4. Irmã: Adília Ferreira de Almeida (25/03/1891 – 26/02/1978)

Adília F. de Almeida também estudou inicialmente com a jovem tia, Bruna Caparica Filha, passando depois a instruir-se em São Paulo, onde se formou professora, pela escola Normal Secundária de São Paulo (Caetano de Campos) em 1/12/1914. Assumiu no ano seguinte a 1ª cadeira do Grupo Escolar Curralinhense, fundado em 1915, "em terras doadas pelo seu tio-avô o Cel. João Ernesto Figueiredo". O estabelecimento passou a ser nomeado Grupo Escolar de Joanópolis em 1918 e, posteriormente, Grupo Escolar Coronel João Ernesto Figueiredo. (CASSALHO, 2000).

A preferência da professora Adília era alfabetizar. Além de professora, era pianista e organista principal da Igreja Matriz. Casou-se em 1917 e, segundo Cassalho, ela e o marido (João Pereira, coletor de rendas), "apaixonaram-se pela causa de 32", tendo doado, "o esposo as alianças do casamento e ela o colar de ouro de seu noivado". Era também poetiza e tinha capacidade administrativa: assumiu a Presidência da Santa Casa de Misericórdia de Joanópolis em um momento de crise; conseguiu recuperar a instituição, juntamente com a Diretoria, composta por cinco outras mulheres e um homem. (CASSALHO, 2000).

Mudou-se para São Paulo em 1937, onde se aposentou em 1945. Voltou várias vezes a Joanópolis, tendo sido homenageada até mesmo com a atribuição de seu nome à Biblioteca Infantil e Pedagógica da primeira escola onde lecionou. Felizmente continua sendo convenientemente lembrada:

> Lembra-la (sic), nos dias de hoje, para traçar-lhe o perfil, evocando-a nos seus exemplos e nas constantes manifestações de seu trabalho, será recordar uma época em que a instrução tinha seriedade e as escolas, em todos os seus graus, não faziam senão fonte permanente de cultura. Tudo mudou, não raro esquecido pelos industriais de política, aí está, porém, o professor, lembrado, respeitosamente, pelos que ainda crêem na subsistência da família e da sociedade. (Comentário do vereador José Fernandes Amorim, no plenário da câmara de vereadores de Joanópolis em janeiro de 1980, apud CASSALHO, 2000).

A Professora Adília organizou com muita dedicação um álbum de recortes de notícias, fotos de jornais e cartões postais de seu irmão, Antonio F. de Almeida Júnior. Esse álbum nos foi gentilmente doado pelas senhoras Maria do Rosário e Elisa Pereira em julho de 2004.

Valter Cassalho escreveu um texto sobre ela por ocasião da comemoração do Dia Internacional da Mulher em 2000. Esse artigo, no qual nos apoiamos, é muito

importante, principalmente para preservar a memória de uma mulher de grande valor, assim como homenagear outras professoras primárias.

2. O estudo do francês e a formação cosmopolita de elite cafeicultora paulista

Almeida Júnior foi professor de francês na escola normal de Pirassununga. Como já vimos, suas tias e sua mãe também foram preparadas para ler e falar a língua francesa. O Professor Ruy de Paula Souza, que exerceu grande influência na formação de Almeida Júnior, como veremos mais à frente, era também professor de francês na Escola Normal, tendo estudado em Paris. Cabe, então, perguntar por que a língua francesa era conhecida em uma fazenda de Joanópolis no início do século vinte, bem como, por que era disciplina do currículo das escolas normais?

Laurence Hallewell, em sua obra *O livro no Brasil* (1985) nos informa que no início do século XIX (1827), São Paulo era uma pequena cidade que contava com 10.000 habitantes. Nesse mesmo ano existia na cidade apenas uma impressora e um impressor. Em meados do século XIX, a firma "Garnier Frères" e outros livreiros franceses se instalaram no Rio de Janeiro:

> O Brasil oferecia perspectivas particularmente atraentes. Tendo conquistado as vantagens econômicas da Independência sem prejuízo de sua continuidade política, ele proporcionava os requisitos de estabilidade e prosperidade somados a uma receptividade excepcional a todos os adornos da cultura francesa. No fervor de seu nacionalismo recém descoberto, o Brasil passou a responsabilizar a herança portuguesa pelo atraso nacional e (...) e a identificar tudo o que era francês como moderno e progressista. (HALLEWELL, 1985, p. 126).

Inicialmente o livreiro francês vendia e editava obras no Brasil, mas, em 1851, ocorreu a introdução dos navios a vapor nas rotas do Atlântico Sul e Garnier passou a publicar seus livros na França. A viagem durava 29 dias. Para se ter uma idéia de nossa situação cultural naquela época, os livros de autores brasileiros ou estrangeiros, publicados na Europa, eram mais baratos e de melhor qualidade do que aqueles publicados no Brasil. Além disso, comenta Hallewell:

> (...) O apelo esnobe exercido por tudo que fosse francês também era um fator importante, especialmente no caso dos livros mais caros, aos quais se

> podia somar o atrativo adicional de uma encadernação francesa. (HALLEWELL, 1985, p. 129).

As leituras principais, em meados do século XIX, especialmente das senhoras, eram os romances de autores como Balzac, Eugène Sue, Dumas (pai e filho), George Sand. Essas informações de Hallewell baseiam-se em Kidder e Fletcher, em um livro de 1857: *Brazil and the Brazilians*. Esses autores informam ainda que também era possível encontrar nas livrarias "trabalhos franceses sobre 'ciencia, história e... filosofia atéia' (...) (HALLEWELL, 1985,p. 127).

Garnier teve êxito e sua expansão ocorreu principalmente no campo da ficção. A esse respeito é interessante notar que o mercado de livros didáticos era praticamente inexistente. Não havia matrículas em número suficiente que o justificasse e apenas no começo do século vinte iria se expandir. Ao mesmo tempo em que a leitura de autores e romances franceses se ampliava, as escolas eram poucas e muito precárias, na maior parte do Brasil, em meados do século XIX. Hallewell nos informa que houve melhora nos últimos vinte anos do Império, mas a província de São Paulo já constituía uma exceção muito positiva:

> Os últimos vinte anos do Império assistiram a alguma melhora, pelo menos qualitativamente, com a duplicação do número de escolas (de 3.561 para 7.500), e relativamente à população (de 1,2% para 2,1%). São Paulo foi suficientemente progressista para tornar o ensino obrigatório apenas quatro anos depois da Inglaterra, pela lei Rodrigues Alves de 2 de fevereiro de 1874. Nenhuma outra província o acompanhou nisso, e embora um projeto de lei tivesse sido apresentado ao Congresso em abril de 1879 tornando compulsória a educação na capital do país, não conseguiu ser aprovado. (HALLEWELL, 1985, p. 207-8).

Para se avaliar melhor o que isso representava em 1872, registre-se que a cidade de São Paulo tinha 31.385 habitantes, o Rio de Janeiro 230.454, Porto Alegre 43.998, Recife 116.671. (HALLEWELL, 1985, p. 52-3).

Ainda segundo Hallewell, até 1920 a "Casa Garraux", (filial da "Garnier Frères" que foi instalada em São Paulo em 1860), não publicara praticamente nada, mas se tornou uma importante livraria, sendo por alguns considerada mais importante e com estoque mais atualizado do que qualquer livraria do Rio de Janeiro. Nos anos 1860 e 1870 São Paulo registra crescimento de suas atividades empresariais e de cafeicultura, criando estradas de ferro, transporte coletivo, fornecimento de gás e de água. Somente em 1877 foi criada a Companhia Cantareira que "tornou disponíveis os mais

importantes de todos os melhoramentos urbanos: suprimento de água e sistema de esgotos, os melhores de todo o Império" (HALLEWELL, 1985, p. 229).

A Casa Garraux em 1872 era ponto de encontro de estudantes de direito e também de fazendeiros de café que tinham passado a ser educados na Europa.

> Foi em 1872 que Garraux se mudou do largo da Sé para o centro da Rua Imperatriz (...). Ali ele construiu uma nova loja com uma *façade* de mármore e amplas vitrinas, que se tornou o local de encontro não apenas dos estudantes de Direito mas também dos grandes fazendeiros de café, que cada vez mais eram, agora, educados na França ou na Alemanha, e cujo conseqüente conhecimento do progresso europeu, iria desempenhar papel considerável no desenvolvimento econômico, social e intelectual de São Paulo. (HALLEWELL, 1985, p. 229).

Vários estudos registram também essa característica de cosmopolitismo da elite paulista no período inicial da República, diferentemente da aristocracia do tempo do Império. Entre eles, destacamos Durand que, em seu livro *Arte, Privilégio e Distinção* (1989) aponta as razões prováveis dessas viagens:

> Uma hipótese seria que, ao tempo da monarquia, os fazendeiros abastados – quando se mudavam para a área urbana – chegavam à cidade comprometidos com o trabalho parlamentar, ou com a alta administração, e, portanto mais presos à sede da Corte, enquanto os paulistas, anos mais tarde, estariam livres dessas obrigações. Como se sabe, a república significou a descentralização política e possibilidade de as burguesias regionais mais dinâmicas negociarem com mais desenvoltura seus interesses comerciais e financeiros no mercado internacional. Ademais, a administração da produção já não exigia a presença constante na fazenda, eis que, como se viu, com a ferrovia e o telégrafo passou a ser possível contratar capatazes e administrar à distância. Assim, os homens abastados de São Paulo deviam sentir-se mais à vontade para estadias de meses fora do país. (DURAND, 1989, p. 76).

Durand assinala ainda que a melhoria no transporte marítimo também facilitou o comércio e as viagens para a Europa, possibilitando estadias até mesmo a estudantes e turistas.

Quanto às influências francesas e, em especial ao conhecimento da língua francesa, voltemos ao texto de Durand, que sintetiza bem a situação do Estado de São Paulo[8], durante o período da infância de Almeida Júnior:

> Como a economia tendia a diversificar-se e a saturação do mercado exterior estava próxima, a permanência na Europa poderia até justificar-se do ponto de vista de novas alternativas de aplicação do capital. Finalmente, ainda é hipótese – os cafeicultores de São Paulo contaram com melhores

[8] A respeito da forte influência francesa no Rio de Janeiro, após a proclamação da República (cf. Sevcenko 1999).

> condições de instrução para seus filhos e filhas, na medida em que deveria haver, na São Paulo de 1890-1910, oferta maior de escolas mantidas por estrangeiros ou preceptores em maior número e mais qualificados, do que no Rio de Janeiro ao tempo de Pedro II. Em conseqüência, os paulistas abastados deveriam dominar melhor do que seus pares da corte, vinte ou trinta anos antes, as línguas legítimas, em especial o francês. (DURAND, 1989, p. 76).

3. Joanópolis: Cidade Natal

A cidade de Joanópolis foi fundada em 17 de agosto de 1895, formada por imigrantes portugueses, espanhóis e alemães. Está localizada a 114 km de São Paulo, região de Bragança Paulista, fazendo divisa com os municípios mineiros de Extrema, Camanducaia e Monte Verde e com os municípios paulistas de São José dos Campos, Piracaia, Vargem e Bragança Paulista. Surgiu do bairro de Curralinho, município de Piracaia. Em 24/06/1878 os moradores desse bairro, reunidos em uma festa de São João, resolveram construir uma capela para o referido Santo, dando início a uma vila: São João de Curralinho.

Luiz Antonio Figueiredo e João José Batista Nogueira foram os doadores do terreno para a construção da capela; Anselmo Caparica foi o autor do planejamento e nivelação da vila. Esta foi elevada à categoria de distrito em 1891 e a município 17/08/1895. Passou a se chamar Joanópolis em 1917. A população de Joanópolis, segundo o IBGE, era de 10.388 habitantes em 2000[9].

O senhor Anselmo Gonçalves Caparica, acima citado, e sua mulher, Bruna Figueiredo, foram os avós de A. F. de Almeida Jr.e tiveram dez filhos: Otília, Gerôncia, Evilásio, Benedita, Bruna, Orestes, Maria, Antonia, Joaquim e Olga. (Bruna era filha de Luiz Antonio Figueiredo, um dos fundadores de Joanópolis e sobrinha do Cel. João Ernesto Figueiredo, que foi o doador de terras para a construção do Grupo Escolar Curralinhense, criado em 1914).

Antonio Ferreira de Almeida publicou em 1902, como já foi mencionado, uma obra sobre a história da fundação de Joanópolis, então denominada São João do Curralinho. Trata-se de um livro de 70 páginas, interessante, bem redigido e muito preciso em suas informações. O autor é conciso, sem deixar, entretanto, de evidenciar a

[9] Essas e outras informações sobre Joanópolis estão disponíveis em < http: / www.joanopolis.com.br > . Ultimo acesso em 26/01/2005.

sua perspicácia, seu fino senso de humor e sutil ironia. Não temos conhecimento de sua utilização como fonte para pesquisas sobre a política realizada nos municípios e suas relações com os poderes e elites federais e estaduais. Pode-se afirmar, porém, que constitui uma excelente fonte de informações sobre Joanópolis e também sobre as estratégias do mandonismo local, do qual nos fala Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976), das relações patrimonialistas, estudadas e analisadas por Raymundo Faoro (1958).

Pode-se perceber por meio da leitura do livro de Antonio Ferreira de Almeida que, como assinalou Maria Sylvia de Carvalho Franco (1983), a propósito das relações patrimonialistas características desse período, ocorria "a mistura entre a coisa pública e os negócios privados", típica de regimes patrimonialistas, que vêm caracterizando a nossa história política. No período por ela analisado, (segunda metade do século XIX), em virtude da falta de recursos do Estado, era comum a doação de terrenos e construção de obras públicas por proprietários particulares, os quais passavam a ocupar os cargos públicos. Maria Sílvia de C. Franco analisa de forma muito competente esses processos e seu resultado:

> (...) E o resultado disso foi que, em lugar do funcionário público tornar-se cada vez mais um executivo que apenas gere os meios de administração, manteve-se preservada a situação em que ele detinha sua propriedade. Isto significa evidentemente, que ele os podia controlar autonomamente, *pois se ele os possuía*. Seu, era o dinheiro com que pagava as obras; seu, o escravo cujos serviços cedia; sua, a casa onde exercia suas funções públicas.
>
> Essa mistura entre a coisa pública e os negócios privados fundamenta, sem dúvida, a extensão do controle pessoal a todo o patrimônio do Estado. (...). Acaba por constituir-se de fato, nessas condições em que ficam completamente fluidos os limites entre o que é patrimônio da Administração e o que é propriedade do administrador, um fundo de "bens comuns" cujos valores, indivisos entre os dois membros da associação formada, servem, indistintamente, ora a um, ora a outro. (FRANCO, 1983, p. 121-122).

Apresentamos a seguir algumas das informações, que pudemos obter do livro, com o objetivo de conhecer aspectos da história e da situação social e política da localidade onde nasceu Almeida Júnior e, especialmente, das atividades de seu pai e de outros membros de sua família. O livro nos revela a participação intensa de seu avô, Anselmo Caparica, de seu bisavô, Luiz Antonio Figueiredo e de seu tio, João Ernesto Figueiredo, todos cafeicultores, na fundação, construção e institucionalização da vila de São João do Curralinho, atualmente denominada Joanópolis. Não foram os únicos, mas com certeza foram eles os principais protagonistas da criação premeditada da vila:

doaram os terrenos, angariaram fundos e fizeram grandes contribuições em dinheiro, construíram a Igreja, a prefeitura (não era esta a denominação, à época), o cemitério, e outros prédios e instalações religiosas e públicas. Suas relações com a política estadual eram estreitas e muito importantes. Entre elas podem-se verificar referências às ligações do grupo dos Figueiredo e do pai de Almeida Júnior com Júlio de Mesquita.

Antonio Ferreira de Almeida escreve, na primeira parte do livro, (42 páginas), – *Fundação – Da villa de S. João do Curralinho* (1902, 42 páginas) – que a criação do povoado começou em 1878, em uma festa de São João, no bairro de Curralinho da cidade de Santo Antonio de Cachoeira. Os responsáveis pela festa, Anselmo Gonçalves Caparica (que viria a ser avô de Almeida Júnior) e D. Ambrozina Pinto, resolveram juntamente com outras pessoas influentes construir uma igreja. Antonio Ferreira de Almeida relata:

> Já se vê que nessa resolução existia a idéia da fundação de uma povoação, tanto que, depois de diversas conferencias e estudos, sob a direção dos cidadãos Anselmo Caparica, Luiz Figueiredo, Joaquim Luiz da Silveira Bueno, Pedro de Oliveira Cezar e outros, ficou resolvido que a Igreja deveria ser construída no acta. 1 (sic) logar onde ainda se acha, em terrenos doados a S. João Baptista, por Luiz Antonio Figueiredo e João Baptista Nogueira, constando a doação destes, de 2 alqueires de terras cada um. (ALMEIDA, 1902, p. 6-7).

Luiz Antonio Figueiredo (pai de Bruna Figueiredo, mãe de Otília Caparica) foi o bisavô de A. Almeida Júnior. Anselmo Caparica e Bruna Figueiredo eram, respectivamente, pai e mãe de Otília Caparica e, portanto, avós de A. de Almeida Júnior.

Três anos depois da festa de São João no bairro do Curralinho, em 05/01/1881, houve uma reunião na fazenda Lage, de Anselmo Caparica, ocasião em que houve a reeleição dos membros da comissão criada para construir a Igreja e também a prestação de contas das obras. O terreno foi doado por Luiz Antonio Figueiredo e João José Batista Nogueira e o início de sua construção foi subsidiado por doações. Cinco anos depois, período durante o qual as obras estiveram paradas, resolveu-se terminar a obra. Quando se encerrou, uma casa foi construída nas proximidades por João Wohlers – "velho trabalhador alemão" e Anselmo Caparica fez o alinhamento, como escreve Antonio Ferreira de Almeida: "Na resolução do velho [Wohlers], interveio Anselmo Caparica, homem prático e inteligente e que deu a João Wohlers o alinhamento

primitivo e marcou o logar onde deveria ser construída sua casinha". (ALMEIDA, 1902, p. 8).

Anselmo Caparica estabeleceu também os alinhamentos para as construções subseqüentes: "Pelo cidadão Anselmo Caparica foram dados com capricho os primeiros alinhamentos para as 1ªs. construcções, alinhamento este que hoje nos offerece um bello aspecto, dando largos e ruas espaçosas". (ALMEIDA, 1902, p. 8). Os sinos da igreja também foram comprados com dinheiro arrecadado: "Foi promovida pelo cidadão Candido Mathias de Oliveira uma subcripção para a compra de 2 sinos para a Igreja, o que foi imediatamente realisado". (idem, ib.).

Em 1887 já tinham sido construídas outras casas e Luiz Antonio Figueiredo, nomeado zelador da igreja, obteve do Bispo Diocesano a autorização para a celebração da missa, por quatro anos. Nesse mesmo ano foi realizada a festa de São João (24/06/1887) e celebrada a primeira missa. Essa é considerada a data da fundação da povoação.

Antonio F. de Almeida registra a sua própria chegada à cidade, sem mencionar que era genro de Anselmo Caparica e parente de Luiz Antonio Figueiredo: "No dia 15 de Abril [de 1887] o fundador Luiz Antonio Figueiredo abriu uma loja de fazendas, tomando a gerencia da casa o cidadão Antonio Ferreira de Almeida, que para isso transferiu sua residência de S. Antonio da Cachoeira". (ALMEIDA, 1902, p. 11).

O avô de Almeida Júnior, Anselmo Caparica, republicano convicto, exerceu liderança política no município de S. Antonio da Cachoeira e empenhou-se muito na luta pelo povoado, que viria a ser a cidade de Joanópolis:

> Em 17 de novembro [de 1889], com a quéda das instituições monarchicas, o snr. Anselmo Caparica, como o primeiro republicano intransigente do município de S. Antonio da Cachoeira, assumiu, com o seu correligionário cidadão Caetano José de Carvalho, daquela cidade, a chefia política do município, procurando harmonisar os actuaes partidos, liberal e conservador, a bem da localidade e trabalhando muito em prol de Curralinho.(ALMEIDA, 1902, p. 12).

Dois anos depois, em 1891, Anselmo Caparica conseguiu a criação do distrito de paz em Curralinho. A narração de Antonio Ferreira de Almeida, escrevendo sobre o ano de 1891, é preciosa e merece ser transcrita:

> Um dos actos do snr. Anselmo Caparica em referência ao Curralinho, foi pedir ao governo do Estado a creação do districto de paz, de que tanto necessitava o povo, para o que empregou todos os exforços desde 1890, só

podendo conseguir esse melhoramento neste anno, com a entrada do Dr. Américo Brasiliense no governo.

Devido a sua energia e auxiliado pelo cidadão Engenio (sic) Silveira da Mota, residente na Capital, por decreto de 13 de março, do então governador Dr. Américo Brasiliense, foi creado o districto de paz.

A noticia foi recebida, poucos dias depois, com a chegada do cidadão Mota que, ao entrar na freguezia, á noute (sic), foi alvo de uma estrondosa manifestação, subindo aos ares, de todos os pontos, centenas de foguetes.

Era immenso o contentamento do povo que não cansou-se de dar vivas a República, ao Dr. Américo Brasiliense e aos chefes políticos, sendo servida a cerveja em casa do chefe Caparica.

Foram nomeadas as seguintes autoridades:

Subdelegados

Luiz Antonio Figueiredo
Manoel Alves de Oliveira
João Mathias de Oliveira
Antonio Fernandes de Oliveira

Escrivão

Pedro Wohlers

Oficial de Justiça

Antonio Fernandes Passos

Juizes de Paz

Joaquim Luiz da Silveira Bueno
Benjamin Ferreira de Moraes
Manoel de Souza Rego

Escrivão

Antonio Ferreira de Almeida

Oficial

Antonio Fernandes Passos
(ALMEIDA, 1902, p. 13-14).

Luiz Antonio Figueiredo, bisavô de Almeida Júnior faleceu 7 meses depois, em 12 de outubro de 1891, segundo registro de Antonio Ferreira de Almeida. (ALMEIDA, 1902, p. 14).

A narração de Antonio F. de Almeida a propósito da queda do Marechal Deodoro da Fonseca e da ascensão ao poder de Floriano Peixoto, que resultou na queda de Américo Brasiliense e no retrocesso para Curralinho é bastante incisiva:

> Sabem os leitores que em Novembro, o marechal Deodero (sic) alvorou-se em dictador, dissolvendo o Congresso Federal, acto este que foi apoiado por muitos presidentes de Estado e entre estes o Dr. Américo Brasiliense.
>
> A 23 do mesmo [ano de 1891], tendo sido intimado o marechal Deodoro a deixar o poder, assumiu a presidência da Republica o vice-presidente marechal Floriano Peixoto, declarando então, fora da lei todos os presidentes de Estados que adheriram ao golpe dictatorial. O Dr. Américo teve que retirar-se, após um movimento revolucionário que se operou na capital, substituindo-o o Dr. José Alves de Cerqueira Cezar.
>
> Com o governo do dr. Cezar cahiram os políticos de S.Antonio da Cachoeira e Curralinho e, *ipso facto*, subiu ao poder naquella cidade um grupo adversário e, por essa razão, os curralinhenses declararam-se em

> opposição, ficando assim, a mercê das vinganças políticas dáquelle grupo. (ALMEIDA, 1902, p. 14).

A ocorrência de vários eventos durante o ano seguinte (1892) é relatada por Antonio Ferreira de Almeida. Informa, por exemplo, que os cidadãos Anselmo Caparica, João Ernesto Figueiredo, (respectivamente avô e tio-avô de A. Jr.), Felisbino de Souza Bueno, e outros construíram "uma pequena casa para servir de cadeia provisória" (ALMEIDA, 1902, p. 15).

As vicissitudes políticas de Curralinho, tal como narradas por Almeida (1902) evidenciam a importância do autor, a dos avôs e do tio-avô (João Ernesto Figueiredo) de Almeida Júnior para o surgimento do município de Joanópolis. No episódio relatado em seguida pode-se também verificar a ligação de Júlio de Mesquita com a vida política da pequena povoação.

Em 7 de março de 1892 foram realizadas eleições, para se eleger o novo congresso estadual, uma vez que o anterior havia sido dissolvido. Os eleitores de Curralinho não somente não votaram, como protestaram junto à mesa eleitoral contra a dissolução do congresso. Como vingança os políticos estaduais no poder suprimiram em agosto de 1892 o distrito de paz e Curralinho voltou à condição de bairro. Ocorreu então uma reorganização do diretório republicano: seria chefiado por João Ernesto Figueiredo e composto por Antonio Ferreira de Almeida, José Candido de Campos, Joaquim Luiz da Silveira Bueno e Frederico Wohlers, diretório que...

> (...) tinha por fim trabalhar os interesses locaes e *prestar apoio ao governo do dr. Cerqueira César*
>
> Representavam-no perante commissão Central o exmo. snr. dr. Júlio de Mesquita e o capm. João Tibúrcio Leite Penteado, que muito trabalharam para Curralinho.
>
> Desde então continuava o novo Directório a receber atenção do governo, não obstante conservar-se em dissidência local com os governistas de S. Antonio da Cachoeira e unido com os opposicionistas dalli. (...). (ALMEIDA, 1902, p. 16). (grifos do autor)

Contando com a presença de um tenente, vindo de São Paulo, foram realizadas eleições municipais de Santo Antonio da Cachoeira a 13 de outubro de 1892 e se elegeram os seguintes cidadãos de Curralinho: João Figueiredo, Eugenio Mota e Joaquim Luiz da Silveira Bueno, "como vereadores e defensores da freguezia". (ALMEIDA, 1902, p. 16-17).

As obras do cemitério local, que também foram realizadas por iniciativa de cidadãos de Curralinho (Joaquim Luis e Pedro de Oliveira César), com "subscrição do povo" e doação do terreno, foram concluídas em 1892. (ALMEIDA, 1902, p. 17).

Em 1893 foi aprovada a recriação do distrito de paz em Curralinho, graças ao empenho de João Ernesto Figueiredo, que também se destacava em suas doações para "obras públicas". "No dia 4 de junho, por iniciativa de João Candelária Sobrinho foi promovido um assignado para canalisação d'água, em que sobressaiu a assignatura de 500$000 do coronel Figueiredo". (Idem, ib., p. 18).

Tendo sido aprovado o distrito de paz, em 27/07/1893 foram nomeadas as autoridades policiais. O pai de Almeida Júnior foi nomeado um dos subdelegados, deixando o cargo de escrivão. O segundo era dono de máquina de beneficiar café e os outros dois eram fazendeiros: José Candido de Campos e Frederico Wohlers. (ALMEIDA, 1902, p. 19).

A criação do município de Curralinho foi aprovada em 12/05/1895 pela câmara municipal de S. Antonio da Cachoeira, da qual faziam parte, entre os oito membros, quatro vereadores *residentes em Curralinho*: João Ernesto de Figueiredo, Joaquim Luiz da Silveira, Frederico Wohlers e Manoel Furtado de Almeida. Em 17/08/1895 a decisão foi promulgada pelo então governador Bernardino de Campos. Mais uma vez os próprios moradores se uniram para construir o "prédio municipal". A reunião, realizada para tratar da subscrição para a construção, teve lugar na casa do "tenente coronel Figueiredo". (ALMEIDA, 1902, p. 22-23).

Em 1896 o município foi instalado com a realização dos seguintes atos oficiais:

– 19/06/1896: Aprovação do prédio municipal pelo engenheiro "do governo".

– 23/06/1896: Instalação do destacamento policial no novo quartel.

– 01/08/1896: Eleição dos vereadores para comporem a câmara municipal.

– 21/08/1896: posse da nova Câmara, com festejos, pelo juiz de paz de S. Antonio da Cachoeira. Benção do padre. Pronunciamentos e discursos.

– Abertura da sessão da câmara e entrega pelo cidadão Almeida, de quadro com retrato de Floriano Peixoto.

– Eleição da mesa diretora da câmara e das comissões internas.

– Corporação musical presente e atuante, com festejos de rua. Foram realizados 2 bailes, um no mesmo dia e outro no dia seguinte.

Dois aspectos merecem destaque, na seqüência do processo de institucionalização do município: primeiro: João Ernesto Figueiredo tornou-se Presidente da Câmara; o vice-presidente João Batista da Silveira Bueno e, terceiro na hierarquia, Antonio Ferreira de Almeida, como Intendente Municipal. Segundo destaque: Almeida registra, em tom aborrecido, *a ausência* do juiz de Direito e de seu substituto, o "juiz de paz de S. Antonio da Cachoeira" (ALMEIDA, 1902, p. 24). O prédio municipal foi construído com subscrições; a lista de pessoas e respectivas doações aparecem no livro e nela se destacam como maiores contribuições aquelas de João Ernesto Figueiredo e Anselmo Caparica. (idem, p. 26).

No ano seguinte, 1897, no dia 24 de junho, quando se realizava a festa de S. João Batista e de S. Sebastião, 4 "indivíduos, armados de garrucha" (aqui o autor não emprega o termo cidadão), estavam provocando arruaças. Apresentaram resistência à polícia e dispararam três tiros. Foram atingidos o praça, o cabo e o subdelegado, que veio a falecer no dia 17/07/1897. Foram presos 5 indivíduos: Benedito Vaz, Júlio Vaz, Bento André, Benedito André e Paulino de Oliveira. Ocorreu uma polêmica a propósito do crime entre os jornais *O Municipe,* de Curralinho, do qual Antonio F. Almeida era o redator e *O Cachoeirense,* jornal de S. Antonio da Cachoeira. Almeida registra, ao finalizar o assunto e sem comentários, que dois dos acusados (Benedito e Bento André) foram absolvidos. (Idem, ib., p. 31)[10].

No ano de 1898 a instalação do município teve continuidade com a nomeação dos delegados de polícia, com a criação da coletoria estadual, da paróquia e com a segunda eleição municipal. Com relação a esta última, todos foram reeleitos, menos dois cidadãos. É registrada também a vinda de um "professor público": João Candelária Sobrinho. (Idem, ib., p. 32-33).

Em 1899 foi construído e inaugurado o mercado municipal e em 12/05/1899 foi criada uma "comissão de agricultura", composta pelos "cidadãos" Anselmo Caparica, presidente, João Ernesto Figueiredo e João Mathias de Oliveira. Nesse mesmo ano foi instalada a coletoria estadual, pois anteriormente nenhum candidato se apresentara.

Antonio Ferreira de Almeida estende o seu relato de lutas políticas e outros eventos até o ano de 1902. Interessa-nos aqui destacar as relações entre os chefes da

[10] A propósito da violência no período, uma leitura muito interessante é o livro *Poder local na República Velha*, de Rodolpho Telarolli1 (1975). O autor apresenta um estudo de caso sobre o assassinato de Rosendo de Souza Brito e seu tio, ocorrido em 1897, em Araraquara, São Paulo.

política de Curralinho e o grupo de Júlio de Mesquita, segundo o relato de um acontecimento político ocorrido em 1901. Em setembro daquele ano houve uma cisão do partido republicano; o diretório de Curralinho, chefiado pelo coronel Figueiredo, alinhou-se à dissidência, que era chefiada por Prudente de Moraes, Cerqueira César e Júlio de Mesquita. Antonio Ferreira de Almeida organizou outro diretório, apoiando Campos Salles e Rodrigues Alves, configurando aparentemente um rompimento da histórica aliança com seu cunhado. Vamos transcrever o episódio, narrado por um de seus protagonistas:

> Com esta retirada do coronel Figueiredo para a opposição (apoiando Prudente de Moraes, Cerqueira Cezar), o cidadão Antonio Ferreira de Almeida organisou um novo directório governista que ficou composto dos cidadãos Almeida, José Candido de Campos, Godofredo Frederigue, José Ramos Sampaio e Antonio Luiz da Silveira. (ALMEIDA, 1902, p. 37).

Dois de seus aliados criaram outro diretório também governista. Ambos foram a São Paulo, "para disputar o mando dirigindo-se à Commissão Central deu em resultado o reconhecimento do directório dirigido pelo cidadão Wohlers. Deram-se então as seguintes exonerações e nomeações (...)" (ALMEIDA, 1902, p. 37).

Almeida, que depois voltou a ser apoiado pelo coronel Figueiredo, segue narrando as lutas políticas, as eleições de 16/12/1901, marcadas por arrombamento de urnas, presença policial, entre outros aspectos muito interessantes. O diretório de Almeida voltou ao poder em 1902.

A segunda e última parte do livro, que começa na página 43 e termina à página 70, intitula-se "Descripção e Estado Actual do Município". Nela são apresentadas as seguintes características: **topografia:** estradas, rios, ribeirões, quarteirões; **a vila**: edifícios, capelas, população, clima, câmara municipal, intendência municipal, mercado, iluminação pública, cemitério municipal, canalização de água, instrução pública, polícia, estatística criminal, juízo de paz, registro civil, comissão de agricultura, coletoria estadual, correio, divisão eclesiástica, comércio, lavoura, lavradores cafeicultores. O texto está muito bem redigido; apresenta sempre observações críticas e informações precisas. Sua leitura é toda muito interessante, mas dela vamos destacar apenas alguns aspectos.

Por "estado atual" deve-se entender o ano de 1902, data da publicação do livro. Naquele ano Antonio Ferreira de Almeida era um dos delegados de polícia, negociante de "fazendas" (tecidos), redator do jornal *O Curralinhense,* membro do

principal diretório político, além de escritor. A população de Curralinho foi por ele estimada em 10.000 habitantes, porque se baseava nos dados da Igreja e do cemitério. Observa, como bom pesquisador, que os dados disponíveis no registro civil, não seriam confiáveis, pois muitos desprezavam a lei, casando-se somente na Igreja (ato que, para ele, seria concubinato), deixando de registrar os nascimentos dos filhos. Os dados do cemitério seriam mais confiáveis, pois, se era possível deixar de registrar os nascimentos, não se poderia enterrar alguém sem fazer o registro. (ALMEIDA, 1902, p. 58 e 63).

Outra informação importante diz respeito ao arrolamento de cafeicultores e seus respectivos bairros. Entre eles encontramos o avô de Almeida Júnior, Anselmo Caparica (que também possuía um engenho de aguardente), e seu tio, João Ernesto Figueiredo, além de outros membros importantes da política local, como João Baptista Nogueira, um dos fundadores da vila. Informa também que a principal atividade agrícola do município era a plantação do café; a plantação de cana se iniciava e havia uma plantação regular de cereais e fumo. (ALMEIDA, 1902, p. 67-68).

Finalizando esta síntese do texto de Antonio Ferreira de Almeida, transcrevemos, a seguir, a apresentação do livro aos leitores, pois entendemos que realça as qualidades, principalmente a modéstia, do seu autor:

> AOS LEITORES
>
> Publicando a história da fundação da villa de S. João do Curralinho, por mim organisada de accordo com documentos originaes, ainda existentes e outros documentos tomados desde a minha residencia nesta florescente povoação (1889), não almejo com isso nenhuma glória, nem ganhar applausos com a redacção nella empregada, para o que não possuo as habilitações precisas.
>
> O único fim é dotar o município de um documento importante, si bem que singelamente escripto, e que para o futuro terá um grande valor.
>
> Peço desculpas pelas lacunas deste trabalho, para o qual apenas influe o desejo de ser útil a este município.
>
> S. João do Curralinho, 20 de fevereiro de 1902.
>
> Antonio Ferreira de Almeida. (ALMEIDA, 1902, p. 2).

4. Influências importantes

Nesta parte deste capítulo apresentamos as passagens da trajetória e as pessoas que, segundo o próprio Almeida Júnior, tiveram muita importância em sua vida.

4.1. A experiência de Pirassununga

A sua experiência como professor de francês em Pirassununga no período de 1911 a 1914, quando teve Lourenço Filho como seu aluno, foi muito relevante em termos de sua posição contrária ao clientelismo e mandonismo local. Ele próprio relata, afirmando textualmente essa importância, em um texto intitulado *Página de memórias*, publicado inicialmente na revista *Documenta* do Conselho Federal de Educação, de julho de 1963 e transcrito com ampliações no livro *A escola Pitoresca e outros estudos* (1966):

> Devo, entretanto, para ser rigoroso, exato, abrir uma exceção. Ensinei francês durante quatro anos (1911–1914) na Escola Normal de Pirassununga, por indicação de meu professor nessa disciplina, Rui de Paula Souza. Pirassununga, atualmente uma bela e progressista cidade da Estrada de Ferro Paulista, era àquele tempo de grosseira politicagem, o feudo de um grupo retrógrado e façanhudo, que com freqüência se utilizava capangas para atacar os desafetos. Esse grupo controlava todas as nomeações para os cargos públicos e procurava disciplinar até mesmo as relações sociais de servidores como o juiz de direito, o promotor público, o delegado e os professores. Com a inexperiência dos meus dezoito anos e com intenso desejo de servir honestamente ao ensino, não tomei em consideração aquelas condições anômalas e pus-me a trabalhar na Escola Normal sem preocupar-me com os mandões da terra. Fui advertido pelos cabos políticos; fui ameaçado; mandaram-me convites para que renunciasse ao cargo. Permaneci surdo a tudo isso e mantive invariavelmente a mesma linha de conduta, consegui desse modo levar ao cansaço e ao desânimo o mandonismo local. Só depois disso, só depois de sentir durante um ano que minha posição já não estava ameaçada, foi que decidi remover-me. Tendo sido fundada a Faculdade de Medicina de São Paulo, pareceu-me possível apresentar-me às suas provas vestibulares e freqüentá-la desde que obtivesse uma cadeira primária, noturna, na Capital. Foi então que por intermédio de Rui de Paula Sousa, fiz ao deputado representante da zona o primeiro e único pedido de minha carreira docente: disse-lhe que me demitiria da Escola Normal se ele me conseguisse uma escola noturna em São Paulo.
> – "Até duas..." foi a resposta do deputado.
> Refiro o episódio de Pirassununga por que julgo que ele muito contribuiu para fortalecer a minha capacidade de resistência. "Robustece-me o caráter", diriam os psicologistas da nossa Penitenciária. Minha timidez constitucional como que se revestiu desde aí de uma couraça impenetrável. É por isso que considero quatriênio de Pirassununga como o "período heróico da minha vida". (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p. 154-155)[11].

Essas palavras tornam compreensíveis outras passagens da trajetória de Almeida Júnior, como, por exemplo, a sua insistência na implantação de concursos

[11] As mesmas observações encontram-se no texto "A formação de um educador", In *E a escola primária* pp. 225-226. (Companhia Editora Nacional São Paulo, 1959).

públicos e a sua oposição à perseguição política dos funcionários.

Almeida Júnior realizou concursos públicos em 1935, 1936 e 1937. De acordo com a legislação vigente os critérios não incluíam provas, apenas títulos e tempo de serviço, fato que Almeida Júnior lamenta. Outro ponto negativo eram as "cartas de estabilidade":

> O segundo defeito [da lei] é o de permitir as já célebres cartas de estabilidade: há digamos 600 vagas. As 600 primeiras candidatas classificadas terão direito à escolha de cadeiras, na ordem de sua classificação. Mas se alguma, entre as 600 apresentar carta de preferência dada pelo fazendeiro em cuja propriedade se localiza determinada escola, será ela a nomeada, embora a escola seja ambicionada pela primeira inscrita e a preferida esteja no último lugar da lista. A priori a idéia é defensável: procura-se mandar para cada escola rural a moça que tinha relações de amizade no lugar e que ai deva ser bem recebida.
>
> A experiência tem demonstrado, porém, que a medida, sobre ser ineficaz, dá oportunidade a abusos de toda sorte. Não precisamos volver ao assunto que tratamos no 'Anuário' anterior. Vamos aos outros defeitos. (ALMEIDA JÚNIOR, 1937, p. 260).

A sua "couraça impenetrável", a sua capacidade de resistência, que se transfigurou em capacidade de trabalho, também aparecem na impressionante elaboração de livros, pareceres, discursos e, sem esquecer, nos concursos públicos, aos quais ele próprio se submeteu e por meio dos quais consolidou sua brilhante carreira acadêmica e sua reputação de homem público honrado.

4.2. Um mestre: Ruy de Paula Sousa

Almeida Júnior escreveu um texto por ocasião do falecimento de Ruy de Paula Souza, que foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo* em 29/04/1952, intitulado: "Um mestre do meu passado: Ruy de Paula Souza".

O homenageado pertencia a uma família ilustre de São Paulo, estudara em Paris e, quando retornou, assumiu a cátedra de francês da Escola Normal da Praça da República. Almeida Júnior nela ingressara em 1906 e em 1908 Ruy de Paula Souza assumiu a direção da mesma escola, cargo no qual permaneceu durante quatro anos. Almeida Júnior elogia muito o período durante o qual o referido professor foi diretor da Escola Normal, informando também que ele se reunia freqüentemente com os estudantes, na sala de direção ou "em sua sala de visitas da Rua Monte Alegre".

> A Escola Normal da Capital teve, antes e depois desse período, bons diretores. Nenhum, porém, ao que me conste, pode exercer jamais sobre os moços, no mesmo grau, a influência que exerceu Ruy de Paula Souza. (ALMEIDA JR., 1959, p. 294)
>
> (...).
>
> Nós, por um lado, à medida que a vida nos contagiava, repetimos com ênfase cada vez maior os mesmos comentários. Foi ele quem nos contagiou com o amor ao nosso ofício: foi ele quem nos procurou dar direção e intrepidez para a luta.
>
> Os moços que viveram sua intimidade podem assegurar que ele foi, sem nenhuma dúvida, um mestre admirável. (Idem, ib., p. 295).

Além da importância da influência que Ruy de Paula Souza exerceu sobre Almeida Jr., o texto nos apresenta uma informação importante sobre a rede de relações entre "educadores" naquele período. Trata-se do papel que Ruy de Paula Souza desempenhou como "intermediário" entre a nossa sociedade e os visitantes franceses de categoria, como Anatole France, Doumer, Clemenceau e George Dumas. (Idem, ib.). Quanto a Ruy de Paula Souza, a importância das suas relações e intermediações com a França, é atestada pela informação, que Almeida Jr. nos oferece no mesmo artigo:

> A elegante fluência com que se expressava na língua dos hóspedes, a amenidade de seu trato e, mais que tudo, a inspiradora amizade que dedicava ao país onde vivera a mocidade, estimulavam-no e lhe facilitavam a tarefa, mostrou-se grato a esses assinalados serviços o governo francês, conferindo-lhe a fita de Legião de Honra. (Idem, ib., p. 295)

4.3. Paris, Europa e George Dumas

Como já dissemos, viajou de navio para a Europa em 1913 aos 21 anos de idade, depois de receber a sua parte da herança de sua mãe, solicitando licença de seu cargo de professor da Escola Normal de Pirassununga. A visita à França e a outros países da Europa, e a figura de George Dumas, durante a sua estadia em Paris, foram também eventos importantes em sua vida, segundo seu próprio depoimento:

> Em Paris fui assessorado pelo prof. George Dumas, que, segundo sua 'bonne', gostava muito dos brasileiros. (Contei-lhe isso vinte e quatro anos mais tarde, quando em sessão solene, falando em nome do Conselho Universitário Paulista, o saudei ao lhe ser conferido o título de professor honorário). Indo em viagem direta de Pirassununga a Paris, tomei um verdadeiro banho de civilização. Visitei escolas primárias e escolas maternais (estas já então celebrizadas por Léon Frapié); contei coisas do Brasil a alunos do Ginásio Chaptal; incorporei-me aos estudantes da Sorbonne para acompanhá-los à estátua de Estrasburgo ainda coberta de luto,

> e com eles bradar a plenos pulmões o grito de guerra de então: 'À Berlin! À Berlin!' Assisti à posse de Poincaré na Presidência da República, ouvi no Parlamento a voz de Jean Jaurès, no teatro a de Mme (sic) Bartet em 'Les Burgraves' e a de Lê Bargy em 'Cyrano de Bergerac', assim como, nas salas de conferências, a de Maurice Barrès e a de Gustave Lanson. Tudo isso por seis mil cruzeiros? Tudo isso e mais ainda, pois conheci também um pouco de outros países: Bélgica, Holanda, Inglaterra, Suíça. Da Itália, só Milão, onde vi ao menos o 'Duomo' e a famosa 'Ceia' de Leonardo de (sic) Vinci. E... 'excusez du peu'!
>
> Esta modalidade de lavagem cerebral, que me ensejou a abertura de novos horizontes, pesou bastante em meu espírito para fazer-me esquecer as turras de Pirassununga. Ou para entendê-las melhor. E me convenceram da conveniência de mudar-me para a Capital, onde poderia tentar o vestibular da Faculdade de Medicina. Foi o que fiz em 1914. (ALMEIDA JR., 1966, p. 156).

Em suas memórias esclarece ainda a sua opção pela carreira de médico e, em especial, a sua entrada na área de higiene pública e medicina legal e a sua colaboração para a fundação da Escola Paulista de Medicina.

> – Quem entra numa escola médica por certo o faz para poder exercer a correspondente profissão, de preferência na clínica. Tive também êsse (sic) propósito. Mas cada cadeira nova que abordávamos era uma tentação. A fisiologia deu-me vontade de fazer-me fisiologista. Quando chegamos à histologia, coube ao prof. Bovero iniciar-me nas técnicas da especialidade, levando-me a trabalhar aos domingos no casarão onde se dava a confluência da Rua Brigadeiro Tobias com a Ladeira de Santa Efigênia – uma das antigas moradias (contava-se) da Marquesa de Santos. Pensei na pediatria, mas o respectivo catedrático, de quem muito mais tarde vim aproximar-me, era o prof. Pinheiro Cintra, que se mantinha distanciado dos alunos. Acabei, quase ao fim do curso, por escolher a Higiene Pública, cujo "staff" (Samuel Smille, Geraldo Paula Sousa e Borges Vieira) me recebeu de braços abertos. Além disso, estando eu ainda na Quarta série médica e ganhando a vida em minha escola noturna no Instituto Disciplinar, Alarico Silveira e Antônio Sampaio Dória, que conheciam ambos meus fastos e gestas de Pirassununga, concordaram entre si chamar-me para colaborar na administração estadual do ensino. Foi isso em maio de 1920. Era a túnica de Nessus que reclamava a sua vítima...
>
> A Higiene Pública do Instituto de Higiene, associada à Medicina Legal do Instituto Oscar Freire, induziram-me a tentar a livre docência da velha Medicina Pública, na Faculdade de Direito. Vencedor na pugna, ali permaneci durante trinta e dois anos; primeiro a lecionar a própria Medicina Pública; depois a partir de 1931, confinado nos domínios da Medicina legal. Graças ao honroso título de livre docente, recebi em 1933 o convite de Otávio de Carvalho para integrar o grupo de fundadores da Escola Paulista de Medicina. Em 1941, afinal, vagando a cadeira das Arcadas, prestei ali nôvo (sic) concurso e fui nomeado catedrático. (ALMEIDA JR., 1966, p. 157).

Ainda nesse depoimento afirma que o cargo administrativo, que mais lhe agradou, foi a Direção do ensino estadual paulista durante o governo de Armando Salles

de Oliveira. Pode-se notar, lendo a citação abaixo, que a sua indicação para o cargo foi uma iniciativa de seu antigo professor da Faculdade de Medicina:

> (...) Não pedi esse cargo a ninguém nem nunca manifestei a quem quer que fosse o desejo de ocupá-lo. Mas pressentia que mais cedo ou mais tarde ele me viria às mãos. Quem me convidou e apresentou-me ao Governador foi o prof. Cantidio Moura Campos, Secretário da Educação e meu antigo mestre na Faculdade de Medicina. Exerci com verdadeiro amor a honrosa missão, da qual só me desliguei quando a ditadura de 1937 se instalou, façanhuda, na administração pública. Tudo quanto pude fazer naquele cargo, em que fui ajudado sobretudo por um estado-maior de delegados regionais do ensino, ficou registrado em dois volumosos Anuários do Ensino que então publiquei: o de 1935 e o de 1936. Foi essa, sem dúvida, a função pública que mais me agradou.
>
> E com ela cheguei "ao meio do caminho da minha vida" (sic) profissional. (Idem, ib., p. 157).

Depois de ter deixado a diretoria do ensino em 1937, em pleno regime de ditadura, enfrentou o Interventor Federal de São Paulo, Adhemar de Barros, por ocasião da extinção do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Redigiu uma carta, que foi publicada no jornal *A Noite,* do Rio de Janeiro, em 28/08/1938, refutando as afirmações do interventor sobre a supressão do Instituto de Educação. Outros professores também assinaram o documento. Dirigiu uma representação ao Conselho Nacional de Educação, juntamente com os professores Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros e Milton da Silva Rodrigues e transcreve o parecer do CNE, que se pronuncia pela ilegalidade do Decreto nº 9268, de 25/06/1938 (extingue o Instituto de Educação, cria a secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), baixado pelo Interventor Adhemar P. de Barros e Marino de Oliveira Wendel, Secretário da Educação. Os referidos textos são por ele transcritos em *A escola pitoresca e outros estudos* (1966), às páginas 211 -220.

5. O Escritor Almeida Júnior e a Companhia Editora Nacional (CEN)

> (...) A sua obra é, a um tempo, a de um homem de pensamento e a de um homem de letras e, se impõe pela substância nutrida de idéias e reflexões, atrai pela forma que é a de um escritor na plena posse de seus recursos intelectuais. Pensamentos amadurecidos, apresentados na sua nudez, severa e altiva, sem imagens e metáforas, ou com um ar irônico e motejador de quem aprendeu também a apanhar o aspecto ridículo das coisas. Mestre e educador escreve não para aqueles que se 'comprazem em

> turvar as águas para darem a impressão de que são profundas', na observação de Nietzsche, mas para os que procuram livros em que haja mais luz do que sombras, mais precisões do que ambigüidades, mais idéias do que palavras, mais realidades positivas do que fantasias. Clareza, concisão, sentido de harmonia e de proporções, e essa simplicidade difícil, – porque é a simplicidade que se alcança a poder de análise e de esforço, – são outras tantas qualidades desse escritor que pôs sua pena a serviço da ciência e da educação. (AZEVEDO, 1973, p. 148).

Um aspecto que merece também ser aqui tratado, embora de forma breve, é a condição de escritor de Almeida Júnior, que, como se sabe, é autor citado como *fonte* em estudos acadêmicos. Além de muitos artigos em revistas, publicou dez livros, a partir de 1922, sendo oito pela Companhia Editora Nacional e dois pelo INEP (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros), resultantes de textos já publicados e com poucos artigos novos.

Apresentamos em seguida algumas informações sobre a Companhia Editora Nacional (C.E.N.)[12]. As referências à obra de Hallewel sobre as atividades da Companhia Editora Nacional, sob a direção de Octalles Marcondes Ferreira e Monteiro Lobato, são aqui apresentadas com o objetivo de procurar conhecer e entender a inserção de Almeida Júnior no mercado editorial e as características, caminhos, dificuldades dessa atividade no período estudado. Esses esclarecimentos, porém, não dizem respeito somente a ele, se considerarmos que fez parte de uma importante geração de intelectuais, que exerceu papel dos mais relevantes na história da educação brasileira, embora nem sempre tenham sido ouvidos. Os rumos da Companhia Editora Nacional e as atividades de muitos dos pioneiros estiveram entrelaçados por pelo menos 30 anos. Hallewell nos apresenta importantes informações a respeito dessas relações, cuja trama incluía, sem dúvida, aspectos políticos, econômicos e sociais.

A Companhia Editora Nacional iniciou suas atividades em 1925 e seu proprietário, Octalles Marcondes Ferreira, havia sido auxiliar e posteriormente sócio de Monteiro Lobato (Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato), cuja firma falira em 1925. Ambos se tornaram sócios na nova editora, mas com posição predominante de Octalles M. Ferreira, que dirigia a firma em São Paulo. Monteiro Lobato permaneceu na editora, na filial do Rio de Janeiro, também como autor e tradutor e suas obras foram muito importantes para a receita e o sucesso da editora. No início dos anos 1930 a C.E.N. era a maior editora de livros didáticos de São Paulo, seguida pela Editora Melhoramentos. Esta última fora fundada em 1915 pelos irmãos Weiszflog. O

[12] As informações que se seguem foram obtidas na obra de Laurence Hallewell, *O livro no Brasil* (1985).

conhecido Professor Manuel B. Lourenço Filho foi consultor editorial da Melhoramentos, a partir de 1922.

A Companhia Editora Nacional se restringiu à atividade editorial, sem manter também uma gráfica. As instalações e as máquinas, as mais modernas do país, da falida Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato foram compradas por outros dois antigos sócios. Àquela época a maioria dos livros brasileiros era publicada no exterior por razões relacionadas aos impostos cobrados pelo governo.

Desde 1912 o imposto de importação de papel era maior do que o de importação de livros. Em 1926 papel para livros "passaria a pagar um imposto de $300 (cerca de 200%), ao passo que os livros estrangeiros em geral continuavam a entrar no país com um imposto de $110 por quilo, sendo que os livros de Portugal não pagavam imposto algum" (HALLEWELL, 1985, p. 275).

A produção de livros no Brasil era dificultada também pelos altos impostos cobrados sobre a importação de máquinas, que transformariam a matéria prima vegetal em polpa. Esse imposto foi abolido em 1933, mas ainda em 1955 o Brasil importava 48% de polpa (*Idem*, ib.).

Essas dificuldades foram apontadas por Monteiro Lobato, que em 1935 protestou em carta enviada a Francisco Campos, da qual Hallewell transcreve o seguinte segmento:

> O mais reles jornaleco, a mais sórdida revista, tem papel importado com isenção de direitos – e a mais necessária cartilha carrega às costas o proibitivo imposto que barra o papel de fabrico no estrangeiro. Por essa razão, o nosso livro é feito em papel 'nacional', isto é, *em papel estrangeiro que entra com taxas mínimas sob a forma de pasta e aqui apenas sofre a operação final de desdobramento em folhas.* Trata-se de uma das muitas indústrias de tarifa inventadas pela República Velha e mantidas pela Nova, para benefício duns tantos magnatas de nariz adunco. (HALLEWELL, 1985, p. 275).

Hallewell registra ainda que o baixo custo da mão-de-obra compensava o alto custo da matéria prima e da tiragem limitada das edições:

> De modo que, no início da década de 40, ainda era possível produzir versões brasileiras de livros norte-americanos que podiam ser vendidas pela metade do preço original dos Estados Unidos (embora, naturalmente as tradições mercadológicas diferentes nos dois países signifiquem que os livros norte-americanos seriam publicados com capa dura, encadernados, e os brasileiros em brochura). Assim, em 1944, a *História da Civilização* de Will Durant, em tradução de Monteiro Lobato, era vendida a 30 cruzeiros

> (US$ 2.50) enquanto que a edição americana custava US$5.00. (HALLEWELL, 1985, p. 276-277).

Monteiro Lobato concentrara, pressionado pela depressão do pós-guerra, sua atividade editorial nos livros didáticos:

> (...) decisão comercialmente saudável numa década em que a influência do grupo de reformadores da Escola Nova (Lourenço Filho, sucessivamente em São Paulo e no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia, Francisco Campos e Mario Cassanta em Minas Gerais, Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Carneiro Leão em Pernambuco) estimulava muitos Estados a fazerem alguma coisa – finalmente – a respeito das lamentáveis deficiências da educação pública no Brasil. Porém, não se abandonou de modo algum a literatura. (...) Um exame detalhado da produção da C.E.N. de 1933 pode dar uma idéia da proporção entre os diversos tipos de livros. Dos 1.192.000 exemplares produzidos naquele ano, 467.000 eram de títulos educacionais, 429.500 eram de livros para crianças – dos quais perto de 90.000 eram de obras de Lobato – e 107.000 de literatura popular ligeira. O que sobra são 188.500, e destes, 82.100 poderiam ser classificados como belles lettres. (HALLEWELL, 1985, p. 277).

Como se pode verificar, a atuação dos educadores reformistas também repercutiu no mercado editorial e a Companhia Editora Nacional e a Editora Melhoramentos tiveram importante papel na exposição das novas idéias e na divulgação dos trabalhos dos seus autores. No que diz respeito a Almeida Júnior, a C.E.N. publicou na década de 1920 seus dois primeiros livros: *Cartilha de higiene*. (1ª Ed. São Paulo, 1922; 17ª Ed. em 1940) e *O livro das mamães: noções de puericultura*. (1ª Ed., 1927; 2ª Ed. 1933).

Porém, a edição de livros didáticos também não era uma atividade fácil tanto na década de 1930 como de 1940 e entre os motivos dessas dificuldades destacamos os seguintes: primeiro: por várias razões Getúlio Vargas queria controlar o conteúdo dos livros didáticos; segundo: devido às constantes mudanças da ortografia; terceiro: pelas mudanças curriculares introduzidas pela reforma de Gustavo Capanema. Para que seja possível avaliar as dimensões desses problemas, Hallewell, que mostra com detalhes as mudanças ortográficas ocorridas durante o período de 1907 a 1971, afirma que na década de 1930, devido à ambigüidade da legislação, todos os livros didáticos deveriam ser impressos em duas versões ortográficas: a oficial e a simplificada. (HALLEWELL, 1985, p. 285).

A Reforma Capanema (1942-1946) trouxe para a Companhia Editora Nacional problemas relacionados à reforma do ensino secundário. Segundo Hallewell, enquanto a empresa Francisco Alves (Rio de Janeiro) havia-se especializado em livros

didáticos para a escola primária, a C.E.N. havia-se ampliado paralelamente à expansão do ensino secundário. Esta se havia acelerado após a revolução de 1930 e foi modernizada pela Reforma Francisco Campos (1931), que atribuía maior importância às ciências puras no currículo. O aumento significativo do número de estudantes na escola secundária teria levado a uma "reação conservadora" – a reforma Capanema – enfatizando "disciplinas tradicionais e elitistas", orientação que perdurou até 1961:

> Às editoras foram concedidos apenas quatro meses para publicarem novas edições de todos os seus livros didáticos para o nível secundário. Para a Companhia Editora Nacional isso significou a revisão drástica e imediata de não menos de quarenta títulos. (HALLEWELL, 1985: 289).

A Companhia Editora Nacional manteve as seguintes coleções: "Biblioteca Médica Brasileira", "Biblioteca do Espírito Moderno", a "Biblioteca Universitária" (que teve várias subséries) e "Biblioteca Pedagógica Brasileira" (BPB). Esta última foi criada por Fernando de Azevedo em 1931 e sua subsérie "Atualidades Pedagógicas", foi dirigida por J. B. Damasco Penna. A BPB foi dirigida por Fernando de Azevedo até 1946 e teve outras importantes subséries: "Biblioteca de Divulgação Científica" e a respeitadíssima coleção "Brasiliana", que foi lançada em 1931. A coleção "Biblioteca Pedagógica Brasileira" foi encerrada na década de 50, mas algumas subséries continuaram a existir, como foi o caso da "Brasiliana". (Idem, ib., p. 301).

Octalles Marcondes Ferreira faleceu em 1973 e posteriormente a Companhia Editora Nacional foi estatizada. Não caberia aqui inserir outros detalhes de sua história, tão bem apresentados por Laurence Hallewell (1985). Compete-nos apenas ressaltar mais dois pontos: a importância da C.E.N. para a formação de professores, em número difícil de calcular, uma vez que publicou importantes traduções e obras de grandes personagens da história da educação, ligados ao movimento da educação nova no Brasil. Entre eles, destacamos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Venâncio Filho, Celso Kelly e Monteiro Lobato. Foram traduzidas obras de respeitáveis autores, entre os quais: John Dewey, Ed. Claparède, Henri Pierón, Henri Wallon, A. M. Aguayo, Paul Monroe, I. L. Kandel, M. A. Bloch, Lorenzo Luzuriaga, René Hubert. Algumas obras foram traduzidas pelos próprios educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, Nair Abu-Merhy e muitas delas foram traduzidas pelo diretor da coleção: J. B. Damasco Penna.

A Companhia Editora Nacional foi sem dúvida, apesar das dificuldades enfrentadas, uma das mais importantes e respeitáveis, no que diz respeito à publicação

de obras e autores fundamentais para a formação dos diversos aspectos do pensamento educacional brasileiro. Por outro lado, nota-se que a atuação dos reformadores não se limitava à escrita das obras; alguns deles, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho ocuparam nas editoras (Melhoramentos e C.E.N.) posições muito importantes para os rumos da política editorial. Pode-se constatar que os nossos reformadores e pioneiros tiveram também muita importância para a existência das editoras, que os acolheram e por meio delas atuaram no campo científico educacional, que se autonomizava. Porém, cabe ainda uma ressalva: a importância da Companhia Editora Nacional não se restringia à área educacional, como se pode verificar pelo trabalho de Laurence Hallewell, que dedica um capítulo à análise da editora e da atuação de seu proprietário.

No que diz respeito a Almeida Júnior, a Companhia Editora Nacional publicou nove de seus onze livros: *Cartilha de higiene*. 1ª Ed. São Paulo, 1922, 17ª Ed. em 1940; *O livro das mamães: noções de puericultura*. 1ª Ed., 1927; 2ª Ed. 1933; 3ª Ed. 1938; (com a colaboração de Mário Mursa); *Biologia Educacional (noções fundamentais)* 1ª Ed. 1931, 22ª publicada em 1969; *A escola pitoresca e outros trabalhos*, 1ª Edição em 1934 e 2ª Edição em 1951; *Elementos de Anatomia e Fisiologia Humanas*, 1ª Edição 1935 e 18ª Edição em 1954, 37ª Ed. 1973; *Paternidade* - Estudo biopsicológico, social e jurídico (1940). *Lições de Medicina Lega*l, 1ª Edição 1948 e 21ª Ed. 1996; a partir da 7ª edição, em colaboração com J. B. de Oliveira e Costa Júnior; *Problemas do Ensino Superior*, (1956); *E a escola primária?* (1959). Como se pode notar, muitas de suas obras tiveram várias edições, destacando-se entre elas o livro Biologia Educacional (1931), publicado durante trinta e oito anos, e *Lições de Medicina Legal* (1948), publicado pelo menos durante quarenta e oito anos, chegando à vigésima primeira edição em 1996.

Cabe aqui registrar que os outros dois livros de sua autoria, que não foram publicados pela Companhia Editora Nacional, são os seguintes: *Sob as Arcadas* (1965) e *A Escola Pitoresca e outros estudos* (1966). Ambos fazem parte da Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros – publicada no Rio de Janeiro, pelo Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Finalmente, na condição de Diretor do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo, organizou (e redigiu, em grande parte) os três volumes dos Anuários de Ensino dos períodos de 1935-1936 e 1936-1937.

UNICAMP - F.E - BIBLIOTECA

Trata-se, sem dúvida, de uma obra muito vasta, que inclui, além dos livros, numerosos artigos e pareceres relacionados à educação e ao ensino superior. As dezenas de edições de alguns de seus livros, principalmente aqueles adequados e necessários ao ensino normal e também ao ensino de medicina legal, indicam que foi um escritor muito importante e que exerceu grande influência na formação de professores e advogados.

CAPÍTULO III

ALMEIDA JUNIOR E A DEFESA DA ESCOLA PRIMÁRIA

Introdução

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar um dos principais temas da obra escrita de Almeida Júnior: a escola primária, em suas várias facetas e problemas. Efetuamos a leitura e a análise de três de seus livros, que reúnem escritos avulsos, organizados pelo próprio autor, apresentados em diversas situações: formaturas, congressos recebimento de prêmios, posse de presidência de sociedades; outros são artigos em jornais, conferências, relatórios, depoimentos. Esses trabalhos foram escritos no período compreendido entre os anos 1923 e 1958. Os livros, aos quais estou me referindo, são os seguintes: *A escola pitoresca e outros trabalhos*, (2ª ed., aumentada, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951) que foi reeditado, com a inclusão de novos textos, com o título *A escola pitoresca e outros estudos* (MEC/INEP/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série XI – Grandes Educadores Brasileiros – Vol. 2 - 1966) e *E a Escola primária?* (São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959).

Para as finalidades deste trabalho destacamos determinados escritos entre os muitos, que tratam da escola primária. Deles recortamos alguns pontos, que segundo a nossa leitura evidenciam muitas de suas posições sobre a escola primária da época, características, principais problemas e suas sugestões pontuais para o encaminhamento da questão principal, segundo suas próprias palavras, o "direito de prioridade da escola primária". Os temas são os seguintes:

1) Rendimento da escola: reprovações, evasão, eficiência, promoção automática, tresdobramento;

2) Política e educação: aspectos financeiros e clientelismo.

Este estudo não pretende esgotar a riqueza de seus textos. Traduz apenas uma leitura possível, realizada com a intenção de oferecer uma visão de sua contribuição para a formação do pensamento sobre o ensino público no Brasil, com a sua defesa incansável da escola primária e sua luta para a transformação da ainda lamentável política educacional brasileira.

Entre os vários aspectos da obra de Almeida Júnior destacamos algumas características constantes de seus trabalhos: sua escrita é clara, precisa e multifacetada, procurando sempre analisar os fatos, as instituições e as pessoas em diversos planos, trabalhando bem as suas contradições e ambigüidades. Suas referências bibliográficas revelam um leitor atualizado e que extrapolava os limites de sua área principal de atuação. Pode-se dizer que a simplicidade de sua escrita realçava a sua erudição. Lia os clássicos da filosofia, da literatura e estudos sociológicos, psicológicos e educacionais muito atualizados. Em suas várias referências encontramos, por exemplo, Rousseau, Freud, Edgar A. Poe, Gunnar Myrdal, I. L. Kandel, entre outros. Interessante observar que empregou expressões, que posteriormente viriam a ser também utilizadas por outros estudiosos da educação brasileira, tais como "o dilema educacional brasileiro" (título da primeira parte de seu livro *E a escola primária?* 1959) e "Grandezas e misérias do ensino rural", um dos capítulos de *A escola pitoresca e outros estudos* (1ª ed. 1934).

Os escritos de Almeida Júnior propiciam a oportunidade de perceber a intensidade de sua atuação. Esta se caracterizava pela sua inserção em debates e lutas relativos à educação em seus vários momentos e oportunidades, participando de congressos, nacionais e internacionais, escrevendo para jornais, dirigindo órgãos públicos, participando de comissões, presidindo sociedades, discursando em formaturas, além, evidentemente, dar continuidade à sua carreira como professor da Faculdade de Direito de São Paulo, redigindo suas teses, artigos, pareceres e publicando livros. Seus escritos também se configuram como importantes fontes para o conhecimento da história da educação brasileira e assim têm sido utilizados.

Muitos dos artigos e mesmo alguns textos, que poderiam ser considerados formais, como relatórios administrativos, aproximam-se do "ensaio não especializado", uma tendência modernista notada na prosa, na poesia, em crônicas e em estudos histórico-sociais, nas décadas de 1920 e 1930, que são, como escreveu Antonio Candido, uma das principais tendências do Modernismo:

> Ao lado da ficção, o ensaio histórico-sociológico é o desenvolvimento mais interessante do período. A obra de Gilberto Freyre assinala a expressão, neste terreno, das mesmas tendências do Modernismo, a que deu por assim dizer o coroamento sistemático, ao estudar com livre fantasia, o papel do negro, do índio, do colonizador na formação de uma sociedade ajustada às condições do meio tropical e da economia latifundiária. (...) Outras obras completam a sua, válida sobretudo para o Nordeste canavieiro, como a síntese psicológica de Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*) e a interpretação materialista de Caio Prado Júnior (*Formação do Brasil Contemporâneo, História Econômica do Brasil*). Os ensaios desse gênero se

> multiplicam, nesse decênio [1930] de intensa pesquisa e interpretação do país. Ajustando-se a uma tendência secular, o pensamento brasileiro se exprime aí, no terreno predileto e sincrético do ensaio não especializado de assunto histórico-social. (MELLO E SOUZA, 2000, p. 124).

Uma última observação de ordem geral a respeito dos textos de Almeida Júnior: trata-se do uso freqüente que faz de metáforas orgânicas. Esse aspecto de sua obra poderia ser longamente discutido, mas por fugir aos objetivos e extrapolar os limites deste trabalho, será apenas brevemente mencionado. Judith Schlanger (1971)[1] trata do tema – metáfora orgânica – e distingue a utilização do organismo como *imagem* ou como *modelo*. Entende que muitas vezes há a necessidade do emprego da linguagem figurada e é, afirma, bastante comum a transposição de expressões de uma área de conhecimento para outra, como no caso do emprego de metáforas como imagem. Do ponto de vista lógico, a utilização de metáforas orgânicas por parte de Almeida Júnior seria quase que inevitável, dada a sua condição de médico. Entretanto, isto não significa que o seu discurso expresse concepções da sociedade ou do Estado entendidos como organismos ou produtos naturais organizados, ou como totalidade enquanto soma situada acima das partes. Nesse caso, as partes, ou os indivíduos, só fariam sentido, se estivessem em harmonia com o todo. Não é isso que se pode verificar nos de Almeida Júnior.

1. A defesa da escola primária

O livro *A escola pitoresca e outros trabalhos* foi editado pela primeira vez em 1934. No prefácio da 2ª edição, Almeida Júnior nos informa que em 1933 considerava ter encerrado a sua carreira educacional e organizou o livro, a partir da seleção de "algumas notas", que acreditava serem as "menos desvaliosas" aos interesses práticos do ensino brasileiro e entregava o volume, como uma "prestação de contas a todos quantos, como eu, têm amor às coisas da educação". (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 8).

O sentido do título – *Escola Pitoresca* – é explicado pelo Autor, escrevendo que quase tudo, que acontece na escola, é sério e cômico ao mesmo tempo. Adverte que

[1] Tratamos detidamente deste assunto em nossa tese de doutoramento, que foi publicada em 1995 pela Editora da Unicamp: *Intelectuais, Estado e Educação – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952*, páginas 113-117.

seu livro era endereçado àqueles que se interessam por educação e procurava mostrar aquilo que hoje poderíamos chamar de a complexidade da escola, que usualmente os compêndios de pedagogia esqueciam de ensinar:

> O ensino não é simples reação previsível e clara entre o professor de boa vontade e a criança padrão dos livros de psicologia. Nele se irá encontrar a criança realidade, ondulante, multiforme, imprevista, e que se deve contudo, entender, suportar e querer. Achar-se-á também a máquina escolar, com os colegas, o diretor e as autoridades de ensino, cada qual representando um enigma que, se não o decifrarmos, nos devora. E o pai do aluno, raramente o aliado que se espera. E sobretudo a mãe do aluno ... infinito de afeição que é preciso compreender e venerar, mas também inesgotável egoísmo que cumpre contornar. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p. 10).

Escrevendo sem idealizar nenhum dos elementos humanos que participam do processo formal de escolarização, nem desconhecendo tampouco os seus aspectos institucionais, Almeida Júnior nos propicia nesse trecho uma amostra representativa das características de seus ensaios: a abordagem histórico-social, apoiada na maioria das vezes por dados empíricos relevantes, onde se nota igualmente a presença de preocupações estéticas.

Pode-se perceber que já entendia a escola primária como uma instituição complexa, sem resvalar para o idealismo, ou para o "cientificismo", ou para o formalismo jurídico, o que não seria estranho, se considerássemos somente a sua formação em medicina e a sua condição de professor de medicina legal. Seus estudos e textos também não podem ser considerados "legalistas", uma vez que não via a solução de todos os problemas da educação pela criação de leis ou promulgação de decretos. Esperamos que a seqüência deste trabalho confirme estas apreciações iniciais.

1.1. Sobre o rendimento da escola primária

Em 1936, na condição de Diretor do Ensino, apresenta o *Boletim* nº 7, que fora preparado pelo professor Luiz do Amaral Wagner e redigido pelo professor Luiz Gonzaga Fleury, destacando aspectos importantes. O assunto eram as reprovações na escola primária.

Ressaltava ele que não se iludia com a precisão dos algarismos: "As reprovações são dados numéricos exatos; mas os critérios que as determinam mudam de escola para escola" (Almeida Júnior, 1951, p. 266). Afirma que a preocupação [da

Diretoria do Ensino] com o fenômeno das reprovações não significava que "a única coisa que estamos a pedir às escolas é preparar os alunos para os exames ... Preparar é importante mas não esgota as funções da escola" (Idem, ib.,p. 267). Perguntava se a causa da insuficiência do rendimento estaria no aluno, no professor ou na máquina escolar. A resposta deriva de sua compreensão acerca da complexidade da instituição: "Um pouco em cada um". Acrescenta outros fatores: o favoritismo político e as dificuldades pecuniárias dos professores, que, concorda, precisariam ser corrigidos. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 269). Ainda no mesmo texto analisa um outro aspecto com sabedoria e simpatia pelo leitor:

> Ouvi, por fim, um comentário que preciso sublinhar. Basta que se saiba – afirmou alguém – que a Diretoria do Ensino se interessa por promoções altas, para que em numerosas escolas desça a cifra de reprovações. Admito a realidade do fato; mas prefiro interpretá-lo com simpatia. O interesse da Diretoria desperta o de seus colaboradores, estimula o trabalho e leva, por isso, a melhorar o rendimento do ensino. Porque seria inconcebível que, de ânimo leve e simplesmente para agradar, educadores bem formados se decidissem a elevar a cota de promoções, com sacrifício da qualidade do ensino. O que se pede, afinal de contas, é a intensificação da atividade educativa em todos os seus aspectos, a fim de que sejam cada ano melhores as gerações formadas pela escola primária de São Paulo. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 269).

Em uma palestra proferida em Belo Horizonte, a convite de Abgar Renault, em 1949, Almeida Júnior apresentou um texto muito bem organizado, com o título de "Ainda as reprovações na escola primária", que foi publicado no livro acima citado. Em primeiro lugar define o que entende por *reprovação*, ressalvando que "a cultura exigível para passar varia de país para país" (Idem, ib., p. 270). Considerava necessário saber se havia ou não interesse pessoal do professor da classe nas aprovações e lembra ainda o problema da fraude, ou "cola". Esta, para ele, era "um dos fatores mais sérios da ignorância de nossos diplomados e do abastardamento do caráter no Brasil" (Idem, ib., p. 271).

Entendia que a variação dos dados estatísticos, que informavam sobre as aprovações e reprovações, não impediria que se constatasse o seguinte:

> a) a porcentagem dos reprovados diminui à medida que se sobe da 1ª à 5ª série; b) é ligeiramente superior no sexo masculino; c) é bem maior na zona rural do que na zona urbana; d) sobe quando se passa do ensino particular para o estadual e deste para o municipal (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 271).

Almeida Júnior apontava os inconvenientes da reprovação, considerando seus vários aspectos: 1° de natureza econômica; 2° sobrecarga das escolas; 3° classes

heterogêneas quanto à idade; 4° a família – que se desgostava e isso acabava provocando a evasão: "De fato, as reprovações e a evasão costumam andar juntas"; 5° as crianças, para as quais a reprovação acabava provocando complexo de inferioridade (Idem, ib., p. 272).

Almeida Júnior considerava "multifatorial" o fenômeno das reprovações e cita autores, que lhe atribuem 24 fatores (Luiz Fleury), 54 (Durval Marcondes) e 113 fatores (Coleman), Com a sua habitual capacidade de síntese, distribui os fatores em quatro categorias: 1° dependentes dos alunos; 2° dependentes dos pais; 3° ligados aos professores e 4° fatores relacionados à administração escolar. (Idem, ib., p. 273). Entendia que todos os fatores deveriam ser combatidos, mas, naquela palestra dedicaria especial atenção aos professores, destacando problemas de formação, de desinteresse ou doença, sublinhando o *custo* das reprovações.

Sua conclusão pode, em minha opinião, ser considerada ainda bastante válida:

> O que se deve pretender, numa campanha pelo aumento do rendimento da escola primária, não é rebaixar os padrões, não é aprovar em massa: é sim, obter que o maior número de alunos gradualmente se elevem à altura desses padrões; é descongestionar a escola primária ao fim de cada ano; é conciliá-la com as crianças e suas famílias; é levá-las a cumprir cada vez melhor o seu dever. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 275).

Em 1956 Almeida Júnior proferiu uma palestra, substituindo o Prof. Lourenço Filho, no 1° Congresso Estadual de Educação de Ribeirão Preto. Nela afirma inicialmente que *apenas* coletara algumas "notas e documentos", baseado nos quais formularia algumas conclusões sobre o tema "Repetência ou Promoção automática" (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 101-117). Trata-se, apesar de sua modéstia, de um texto muito bem elaborado e longo, do qual destacaremos algumas passagens. Informava que participara de uma Conferência da UNESCO, realizada no Peru, naquele mesmo ano. Tendo sido incumbido de relatar as recomendações brasileiras, propôs que se deveria estudar o problema – regime de promoções – com a participação do pessoal docente primário e com cautela, pois temia que a promoção automática produzisse grande reação.

Ainda no mesmo texto, Almeida Júnior referiu-se a dados e argumentos anteriormente trabalhados e recuperou a história da promoção automática no Estado de São Paulo. Discorreu também sobre a experiência americana e a solução inglesa (promoção por idade – Lei de Educação de 1944) e descartou a possibilidade de adoção

das soluções anteriormente apresentadas, perguntando e respondendo: "Convirá que adotemos desde já a promoção automática na situação em que se acha o sistema estadual paulista?" Não nos parece. Nem a 'promoção em massa', nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 111). Esta última – a solução inglesa – se fosse adotada, teria que ser em todo o conjunto, em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Para isso seriam necessárias as seguintes providências:

1) aumento da escolaridade primária;
2) cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar;
3) aperfeiçoamento do professor;
4) modificação da concepção vigente de ensino primário;
5) revisão dos programas e dos critérios de promoção (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 112).

Em seguida Almeida Júnior desdobra cada um desses aspectos, destacando o baixo número de anos de escolarização (4 na escola urbana e 3 na escola rural) e o reduzido número de dias letivos e de horas de aula por dia. Para ele, a escola primária deveria ocupar todo o dia da criança, entre os sete e os onze anos de idade, "protegendo-a contra os males da rua e os do trabalho infantil" (*Idem, ib.*). Este último era uma de suas grandes preocupações, aparecendo com freqüência em seus escritos.

Ao finalizar o tópico, discutindo a necessidade de revisão do conceito de escola primária, nosso Autor afirma que seria preciso superar a sua função seletiva e propõe um deslocamento da questão com a seguinte pergunta: em vez de reprovar os alunos, não se deveriam reprovar os testes? E resume, de forma difícil de refutar:

> Em resumo: – aproveitemos a lição alheia, não, porém, tão – só a sua página final, a da promoção automática, de todas (sic) a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária, na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (ALMEIDA JR., 1959, p. 115-116).

O último tópico de sua palestra traz, no título, uma recomendação: "Cuidemos da escola primária". De forma elegante faz referência às estratégias políticas da época, que lhe pareciam inadequadas, ao cuidar mais do telhado do que dos alicerces. Reconhecia que na Europa o sistema educacional se desenvolvera de cima para baixo, os tempos eram outros. Mas...

> (...) nós, no Brasil do século XX, em plena democracia, ainda vivemos muito mais preocupados com o telhado do que com os alicerces. Que é que pedem ao Estado os líderes municipais de nossos dias? Melhores escolas primárias para o povo? Não! Querem academias distribuidoras de diplomas; querem colégios ou escolas normais para os adolescentes da cidade. Mas fecham os olhos às enormes deficiências da educação popular, patentes ao mais perfunctório exame, e que se refletem perniciosamente em todos os aspectos da vida coletiva. (*Idem, ib.*, p. 116).

Almeida Júnior reconhecia, enquanto "educador profissional", que a escola primária deveria ficar à altura de outras instituições do Estado de São Paulo e entendia que não exagerava, quando enfatizava a sua importância para a vida nacional. Cabe finalmente anotar que também nessa conferência seus argumentos discursivos foram acompanhados de informações bastante relevantes.

O problema do "tresdobramento", ou seja, o funcionamento das escolas em três turnos é o ultimo ponto, que destacamos, para apresentar nesta parte, que trata do rendimento da escola primária. Esse aspecto negativo do funcionamento das escolas aparece com muita freqüência em seus escritos, pois considerava ser esse um dos mais graves problemas do nosso sistema escolar, especialmente o de São Paulo. Afirmava categoricamente sua oposição à redução do tempo de permanência da criança na escola, argumentando em torno de uma frase muito bonita e verdadeira: "A trama da educação exige a urdidura do tempo" (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 137). Essa oração aparece no texto intitulado "O aleijão do tresdobramento", que originalmente fora escrito para responder a um questionário do professor Jayme Abreu em 1956, como informa o autor em nota de rodapé.

Almeida Júnior entendia que o tempo era necessário, para haver possibilidade de maturação gradual, treino, sedimentação, aprendizado de técnicas elementares:

> Sem ele (sic) [o fator tempo] não há aprendizado que valha, das técnicas elementares; não há cultura, nem orientação social, nem formação de sentimentos cívicos. E é preciso também, como vimos que a escola tome tempo ao tempo, a fim de evitar a ação deletéria da rua ou do trabalho precoce.
> Pois é justamente em relação ao tempo que estamos empobrecendo.
> (...) (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 137).

Apresenta em seguida um breve histórico da duração, em número de horas, do ensino primário paulista, demonstrando que houve expressiva redução do total de horas de aula anuais. Enquanto que no início do século XX o ano letivo tinha 6250

horas, em 1956 contava com 2160, ou seja, 34,5% daquele total. Situa em 1928 a data da implantação do tresdobramento. (*Idem, ib.*) e considerava essa solução um verdadeiro engodo:

> (...) esse recurso com que as sucessivas administrações tem procurado iludir a credulidade popular. A fração inculta do povo deixa-se embair pelas aparências e acredita que, em verdade, o problema foi resolvido. Isto, a meu ver, é pior do que não resolver, pois a simulação silencia a crítica e amortece as reações. Assim, graças a uma falsa solução adia-se a verdadeira. (Idem, ib., p. 139).

Em um outro texto, composto por artigos originalmente publicados no jornal "O Estado de São Paulo" em 1936, intitulado "Um plano de construções escolares", dizia que julgava a escola tresdobrada um simulacro de escola, "com que nos procuramos enganar a nós mesmos e satisfazer nossa vaidade estatística" (Idem, ib., p. 193). Discorre sobre os inconvenientes do tresdobramento, de ordem técnica, higiênica e social e relata que, na condição de Diretor do Ensino não acolhera nenhum pedido de tresdobramento.

1.2. Política e educação: aspectos financeiros e clientelismo político

Um outro aspecto dos escritos de Almeida Júnior, que merece ser destacado neste estudo sobre suas posições a respeito da escola primária, é o tratamento do financiamento da educação. Suas análises não descuidavam dessa questão, de crucial importância e cujo encaminhamento revela muito claramente os rumos da política educacional.

No prefácio do livro – *E a escola primária?* (1959) – apresenta argumentos para sustentar a sua opinião de que teria havido desinteresse e omissão por parte dos representantes da nação – liberais e socialistas – em relação à difusão da escola primária. Escrevendo em 1958, teceu duras críticas às câmaras representativas brasileiras, mas não deixou de defender a democracia: "Se em matéria de educação as câmaras representativas brasileiras erraram durante doze anos, muito mais errou, em longuíssimo período a ditadura que as precedeu". (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, Prefácio, s/p.).

Almeida Júnior procurava demonstrar o descaso e o desinteresse dos Estados e da União com argumentos consistentes. Para tal serve-se de um estudo –

"Análise do esforço financeiro do Poder Público com a Educação – 1948-1956" – elaborado pela Comissão de Técnicos do Conselho de Desenvolvimento (órgão da Presidência da República), datado de setembro de 1957. Ao quadro mostrado no documento ele chama de "expressão financeira do fenômeno da falta de edificações e de verbas para o investimento no ensino primário".

Vamos procurar sintetizar alguns pontos do estudo acima citado: 1) Nem a União, nem os Estados, nem os municípios aplicaram as porcentagens mínimas estabelecidas pela Constituição (União – 10% – aplicou 7,1% em média; Estados e Distrito Federal – 20%, aplicaram 19,4%; Municípios – 20%, aplicaram 17,4%); 2) No conjunto, a grande sacrificada tinha sido a escola elementar; 3)Houve queda vertical da verba de investimento para o ensino primário.

Conclui, a partir dos dados e das análises da Comissão, que o poder público se limitava à manutenção do ensino, explicando assim a existência de...

> (...) grupos escolares de três ou quatro períodos, as casas de ensino perigosas à saúde, as que pelo seu aspecto afugentam, em vez de atrair as crianças. Vêm daí, igualmente as soluções de emergência como aluguel de prédios inadequados e a construção dos famosos galpões de emergência, que em nada contribuem para acreditar a administração escolar brasileira (Idem, ib.).

Termina o seu prefácio manifestando, mais uma vez, sua confiança no futuro e sugerindo uma interpretação para o título do seu livro:

> Sugiro simplesmente que esse título – "E A ESCOLA PRIMÁRIA?" – seja lido, não em tom de pergunta vadia, como se o leitor pretendesse satisfazer uma simples curiosidade; mas com a ênfase temperada de irritação e censura de quem indaga reclamando contra o grave e demorado esquecimento, capaz de alterar para pior, irremediavelmente, a vida de um homem, ou os destinos de uma Nação. (Idem, ib.).

O outro aspecto, que nos propusemos a mencionar nesta parte do capítulo, – o clientelismo político –, era freqüentemente registrado nos ensaios de Almeida Júnior, embora não empregasse a mesma expressão. Para ilustrar este aspecto, tomamos um artigo, que discorre sobre "O excesso de escolas normais em São Paulo". Nesse texto o Autor analisa, como era de seu estilo, o problema em seus vários aspectos: históricos, numéricos, políticos, sugerindo medidas para minimizar e não agravar os erros cometidos. Relata que em 1945, ao assumir o cargo de Diretor do Ensino pela segunda vez, encontrou 20 decretos (10 promulgados e 10 à espera de promulgação) que criavam escolas normais. Durante os três meses, em que permaneceu no cargo, não instalou

nenhuma escola, não promulgou nenhum decreto, nem encampou qualquer instituição de ensino normal: "Sabe Deus à custa de que gastos de dialética com prefeitos municipais e políticos". (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 301).

Almeida Júnior considerava equivocada a política de se criarem muitas escolas; seria melhor ter poucas, bem equipadas e com bons professores, pois:

> Com a multiplicação de estabelecimentos recorre-se à improvisação. A professora do grupo escolar, especialista em curso primário, é subitamente guindada à cátedra de educação ou de Psicologia; o clínico da terra, ou o farmacêutico faz-se professor de Biologia Educacional; o advogado encarrega-se de Sociologia Educacional. Tanto que, não raro, o empenho pela criação de colégio ou de escola normal por parte da gente do município, vem mais do desejo de dar emprego público a pessoas da localidade do que a servir aos interesses reais da população. (Idem, ib., p. 305).

Para encaminhar a solução desse problema e também do da incompetência dos professores, sugeriu a adoção de concursos:

> Quanto a um dos principais fatores daquela pressão, ou seja (sic) o desejo de distribuir empregos a pessoas da localidade, quer em relação às escolas normais, quer no que respeita aos ginásios e colégios, o preventivo está na lei: nomear diretor e professores desde logo, mediante concurso, evitando-se as interinidades que se prolongam através dos anos – interinidade até de professores que demonstraram, mediante reprovação em concurso, a sua incompetência na disciplina que lecionam. Bastará essa medida para que decaia enormemente o interesse pela criação. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 306).

Almeida Júnior entendia o segundo fator de pressão como "vaidade municipal, ou vaidade do diretório político", sem nenhuma ironia ou moralismo, mas como um problema a ser resolvido:

> (...) o que cumpre é orientá-la. É urgente pedir alguma coisa ao Governo, a fim de satisfazer o eleitorado. 'Já obtivemos a ponte; já temos a cadeia pública; já está em construção o grupo escolar: agora, por que não há de ser a escola normal que outros municípios já possuem?' E o Diretório se reúne, delibera, embarca para a Capital, pede audiência ao Secretário da Educação, leva abaixo assinado ao chefe do Governo, faz funcionar todas as influências. Ora, o que o Diretório precisa é, na verdade, alguma outra coisa: talvez uma escola profissional, (...). Auxilie-se a imaginação dos diretórios, que nem sempre é fecunda.
>
> Por fim, em benefício dos jovens inteligentes e estudiosos da localidade, que concluíram o curso ginasial e desejam seguir a carreira do magistério primário, nada melhor do que as bolsas de estudo, que os próprios municípios deveriam instituir. (Idem, ib., p. 307).

Considero que poucos dos nossos educadores e políticos mais eminentes trataram e deram a público, de forma tão franca e transparente, os mecanismos de

favoritismo político, o que constituiria sem dúvida uma grande contribuição para a modificação do uso do dinheiro público no Brasil, caso tivesse sido levada em conta.

Para finalizar este capítulo, vamos apresentar umas passagens de um texto que nos parece exemplar, a começar pelo seu título: "Direito de prioridade da escola primária", publicado em *E a escola primária*? (1959). Trata-se de um discurso, pronunciado quando do recebimento do Prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro. Com prudência e comprovando o merecimento pelo prêmio, aceita e agradece a homenagem como uma expressão do interesse da Fundação à causa da educação popular.

Ao discursar, Almeida Júnior acusa, sem saudosismo ou nostalgia, a crise da educação brasileira e apresenta três "sintomas" de feição negativa: a desorientação, irmã da descontinuidade, que teria levado à ampliação dos institutos de ensino superior e essa seria uma falha dos partidos políticos; a desproporção na aplicação dos recursos: porém, entendia o governo deveria aplicar recursos, apoiar ou criar escolas médias e superiores, "a fim de satisfazer aos reclamos de sua organização administrativa, do seu progresso científico, e visando também à formação dos profissionais exigidos pelos serviços da coletividade". (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 29). O terceiro sintoma seria o "desinteresse": "Nas corporações legislativas do País – sejam elas municipais estaduais ou federais – o que prevalece é uma deturpação do interesse coletivo..." (Idem, ib., p. 32). Assim, isto feito, entendia que...

> (...) o que importa ao Estado é concentrar o máximo de seus recursos orçamentários no propósito de atender à educação primária, base modesta, mas indispensável à cultura geral da Nação. Vai nisto um princípio de eqüidade e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico ditado pela experiência universal. Realmente – seja pela recíproca vinculação etiológica, seja pela circunstância de dependerem de uma causa comum – o fato é que a educação primária e a educação superior têm os seus destinos jungidos entre si. Nenhum país do mundo conseguiu organizar de modo satisfatório o respectivo ensino superior, sem haver prèviamente (sic) consolidado os alicerces do seu sistema educacional comum. (...) Inversamente, convém acrescentar que, onde quer que a escola primária se mostre inadequada, inadequado também é o ensino superior. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 29).

Almeida Júnior apresenta dados a respeito dos gastos, da distribuição da aplicação dos recursos, demonstrando que o direito de prioridade da escola primária não estava sendo obedecido no país. Considera os orçamentos de ensino da União nos anos de 1948 e 1956 e, conclui:

> (...) O que significa, afinal, que de 1948 para 1956, a escola primária, já naquele ano em regime de carência, perdeu 17,1% da sua taxa proporcional. Perdeu-os em favor da escola média, que lucrou 3,5%; perdeu-os sobretudo em favor da escola de nível universitário, que ganhou 13,6%.(Idem, ib.,p. 30).

Considerava que o ensino primário ainda carecia de muito investimento, dada a insuficiência de recursos para atender a 4 milhões de crianças em idade escolar, que estavam na escola, e outros 4 milhões que a escola ainda não atendia. Finalizou este tópico com uma dose de humor e sabedoria: "'Educação não é privilégio' escreveu Anísio Teixeira, formulando um princípio profundamente humano. Não deveria ser; mas na realidade está sendo" (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 31).

O texto do discurso, que estamos apresentando, é estruturado em vários tópicos curtos e concisos. O autor fala ainda da "gata borralheira do ensino" – a escola primária –, e escreveu sobre o problema da evasão escolar (somente 16% dos alunos da 1ª série chegavam à 4ª série da escola primária...), uma das conseqüências de tudo que vinha apresentando. Entretanto, sem pessimismo, afirma que o passado tinha sido pior e, para sustentar essa proposição aponta o próprio prêmio "Visconde de Porto Seguro" e o "inesperado brilho", que estava tendo a comemoração do 25º aniversário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (Idem, ib., p. 35). Termina seu discurso com uma pergunta: "Quando falará o homem comum?" Entende que...

> (...) falará um dia, daqui a dez, a vinte, trinta anos; quando nós, os que tivemos o privilégio de poder cultivar um pouco o nosso espírito, dermos a seus filhos aquilo que a Constituição Nacional promete, e a que tem direito líquido e certo toda criança brasileira: uma escola primária completa (Idem, ib., p. 36).

Embora não seja difícil de perceber, reiteramos que esta síntese de *alguns* dos escritos do Professor Almeida Júnior sobre a escola primária não esgota a riqueza de seus textos. Traduz apenas uma leitura possível, realizada com a intenção de oferecer uma visão de sua contribuição para a formação do pensamento sobre o ensino público no Brasil com a sua defesa incansável da escola primária. Porém, cabe ressaltar, além de tratar de problemas, que ainda persistem como a questão das reprovações, da evasão, da promoção automática e a falta de recursos e de interesse pelo problema, Almeida Júnior trabalhou também em nível institucional, para procurar resolver os problemas que identificava com tanta clareza. Em outros capítulos do presente trabalho analisamos a sua participação na gestão e na reforma de Sampaio Dória, em 1920-1921, quando então foi o responsável pelo recenseamento escolar. Tratamos também de sua colaboração

com Fernando de Azevedo para a elaboração do *Código de Educação* de 1933; da sua participação no projeto de fundação da Universidade de São Paulo e de sua atuação frente à Diretoria do Ensino, no período de 1935-1937. Em todas essas oportunidades, coerentemente, procurou corrigir os problemas, que havia apontado, e efetivar dentro do possível as iniciativas que considerava necessárias.

CAPÍTULO IV

A PARTICIPAÇÃO DE ALMEIDA JÚNIOR NA REFORMA SAMPAIO DÓRIA (1920) E NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP/1934)

Com relação aos objetivos do presente capítulo procuramos levantar dados sobre a efetiva participação e contribuição para a educação paulista em dois momentos da trajetória de Almeida Júnior: na reforma da educação paulista de 1920 e no processo de criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Este recorte se justifica, porque em sua trajetória foram eventos dos mais relevantes, nos quais também se consolida a importância de Almeida Júnior para a definição dos rumos do sistema público de ensino e para o encaminhamento posterior das atividades culturais e científicas do Estado de São Paulo.

A importância aqui atribuída à participação de Almeida Júnior na reforma de Sampaio Dória se justifica por alguns motivos. Destacamos: ele foi o chefe de gabinete do Diretor Sampaio Dória; também foi o responsável pelo censo escolar então realizado. Sobre esse recenseamento Jorge Nagle (1974), escreveu, entre outras observações, o seguinte:

> Apesar da confessada inexperiência para planejá-lo e executá-lo, esse recenseamento foi o primeiro e mais rigoroso que se fez no Brasil, quer quanto à natureza dos dados colhidos, quer quanto – principalmente – ao espírito que animou os realizadores. A partir do espírito paulista, a técnica foi utilizada em muitas outras reformas estaduais executadas na década dos vinte; com isso se inicia um período em que as soluções espontâneas começam a ser substituídas por soluções planejadas. Essa vai ser outra característica do decênio e, sob esse aspecto, o recenseamento escolar é outro dos importantes elementos da perspectiva técnica que começa a ser empregada na área da escolarização. (NAGLE, 1974, p. 205).

A ligação entre a reforma de 1920, que incluía o projeto de fundação uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que resultou na criação de uma Faculdade de Educação e a criação da Universidade de São Paulo foi apontada por Antunha (1976) e também por Lourenço Filho. A Faculdade de Educação, criada em 1920, e reformada em 1925, foi também o tema de uma das perguntas do inquérito realizado em 1926 por Fernando de Azevedo. (AZEVEDO, 1937).

1. A Reforma de 1920

Almeida Júnior deixou publicados quase todos os textos que escreveu, incluindo-se aí ofícios, relatórios de viagens, discursos, memórias, artigos de jornal, pareceres, livros, teses, etc. Escrevia muito bem e a leitura de seus textos é muito agradável e pode-se verificar que aparece citado em muitos livros, dissertações e teses, e também como analista ou cientista social. Assim, a melhor fonte para conhecimento de sua trajetória (e, às vezes, da própria história da educação e da trajetória de outras personalidades) é o próprio Almeida Júnior, por meio da enorme quantidade de registros que deixou publicado. Esse é o caso da reforma de 1920, mas, infelizmente, são poucos os registros que encontramos em seus escritos sobre o processo de criação da USP. Neste caso recorremos a outras fontes e publicações e utilizamos principalmente aquelas que apresentavam referências *nominais* às pessoas que participaram do importantíssimo evento.

A reforma da instrução pública, realizada em São Paulo em 1920 por Antonio Sampaio Dória, contou com a colaboração de Almeida Júnior, que foi o responsável pelo recenseamento escolar, realizado durante o mesmo ano. A sua participação naquele episódio merece ser retomada por várias razões e, entre elas, porque a própria reforma, em parte, acabou por representar um antecedente da criação da USP. Pode-se perceber também que já se anunciava, desde meados da década 1910, a formação daquele grupo de intelectuais, que mais tarde viria a ser conhecido como "renovadores da educação", ou também "pioneiros da educação nova".

Os pontos centrais da reforma foram[1]: a extinção do analfabetismo e as medidas nacionalizadoras. Como se sabe duas das principais determinações da referida reforma, que se traduziu legalmente pela (lei 1750 de 08/12/1920) e pelo decreto nº 3356 de 31/5/1921, que a regulamentou, foram: "(a) redução do ensino primário a dois anos e a conseqüente criação do ensino médio de duração, correspondentes ao 3° e 4° anos primários então extintos" (ANTUNHA, 1976:162). Em segundo lugar, "b) a redução da obrigatoriedade e a gratuidade da freqüência escolar primária". As crianças legalmente obrigadas a freqüentar o nível primário de dois anos passaram a ser apenas as de nove e dez anos de idade. (Idem, ib., p. 163). Previa também o pagamento de taxas

[1] Neste trabalho interessa-nos principalmente a participação de Almeida Júnior na Reforma de 1920. Sobre esta última e seu idealizador, Sampaio Dória pode-se consultar também, entre outros, Nagle (1974) e Carvalho (2002).

para o curso médio, ressalvando a isenção daqueles que não tivessem recursos. Essa reforma apresentava pontos muito polêmicos: deixava fora da escola as crianças de 7 e 8 anos e inseria taxas. Segundo Antunha, concordando com Lourenço Filho em entrevista a ele concedida, Sampaio Dória estranhamente teria sido designado por Washington Luís, considerado um representante da política dominante, porque acenava com a possibilidade de eliminar o analfabetismo sem ampliação das despesas do Estado. (Idem, ib., p. 225).

A respeito da reforma de 1920, Almeida Júnior escreveu o seguinte em um texto publicado em um livro jubilar do Prof. Lourenço Filho em 1958 e reproduzido em seu livro *A escola pitoresca e outros estudos*, (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

> Oscar Thompson, em 1918, levantara o problema da extinção do analfabetismo no Estado de São Paulo: em Carta Aberta do mesmo ano, Sampaio Dória respondera ao Diretor da Instrução, apresentando-lhe um plano original, integrado por três medidas: 1°) fixação do curso primário em dois anos; 2°) promoção automática da primeira para a segunda série, eliminação ao fim da segunda; 3°) pagamento aos professores, no fim do ano, de uma gratificação proporcional ao número de alfabetizados. (7)[2]. Em novembro de 1919, ao empossar-se na Presidência do Estado, Washington Luís, pegando na palavra de Sampaio Dória, entregou-lhe o ensino de São Paulo, para que o ilustre mestre executasse, ele próprio, o seu plano. O convite foi aceito e, a fim de assumir o cargo de Diretor Geral, Sampaio Dória teve de afastar-se da regência de sua cátedra. Lourenço Filho, a esse tempo já diplomado na Escola Normal Secundária, andava freqüentando escola superior. (...) Resolvera pois, em 1919, ingressar na Faculdade de Direito. Ali o foi buscar Sampaio Dória. (...)
>
> Durou pouco, cerca de um ano, a interinidade. No decurso de 1920 Sampaio Dória, como Diretor do Ensino, fizera realizar o censo da população paulista em idade escolar; elaborara a sua reforma; acompanhara-lhe os debates no Congresso do Estado; vira Washington Luís convertê-la em lei. Mas, quando foi da regulamentação, descobriram os dois que nos quatorze meses decorridos não haviam falado a mesma língua. Sampaio Dória dissera em sua Carta Aberta de 1918: 'O Estado não deve baixar o nível do seu ensino. Os quatro anos atuais de grupo ainda não satisfazem as necessidades reais da criança'. Em outros termos, o emérito educador pregava o curso primário de dois anos tão-só para as escolas isoladas – ou seja, praticamente, apenas para a zona rural. Washington Luís, entretanto se fixara em outro tópico da mesma Carta Aberta: 'entre alfabetizar 50% com a dádiva de mais algumas noções, e alfabetizar o total sem esta dádiva, o bem do povo se inicia por esta última alternativa'. E mandava, conseqüentemente, que a redução do curso a dois anos abrangesse também os grupos escolares, isto é, o ensino primário das cidades. "O terceiro e o quarto ano dos grupos tornar-se-iam desde então 'pagos' e 'não obrigatórios". Sampaio Dória foi irredutível; e irredutível se mantendo igualmente Washington Luís, o

[2] Esclarecemos que o número 7 que consta no texto original remete o leitor a uma nota de rodapé que faz o seguinte registro: "*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, public. oficial, São Paulo, 1918, págs. 58-65".

> Diretor-Geral renunciou, voltando no último dia de abril à sua cadeira da Praça da República. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p. 166-167).

Cabe aqui destacar que esse texto de Almeida Júnior esclarece muitos aspectos da reforma de 1920, às vezes mal interpretada, entre eles a data na qual Sampaio Dória já não estava mais à frente da Diretoria-Geral do Ensino: 31/04/1921. Esse dado é muito importante para a avaliação de sua reforma, levando-se em conta principalmente o fato de que a data do decreto nº 3356, que regulamentou a reforma, é 31/05/1921.

Com relação ao segundo ponto, a nacionalização do ensino, pode ser explicada pela preocupação de: "a) abrasileirar os brasileiros através da educação moral e cívica e de b) integrar o imigrante estrangeiro" (ANTUNHA, 1976, p. 167)[3].

Para Antunha,

> Esperava-se que estas disposições da lei 1750 e do decreto 3356, algumas das quais reproduziam ou ampliavam itens da lei 1579 – da administração anterior – ao serem rigorosamente cumpridas, eliminassem a tendência à perpetuação de quistos estrangeiros no Estado. (ANTUNHA, 1976, p. 168).

Uma das medidas mais importantes, que diz respeito à execução da reforma, foi o recenseamento escolar. A participação decisiva de Almeida Júnior, então chefe de gabinete de Sampaio Dória, foi assinalada por Fernando de Azevedo da seguinte forma: "organizou e dirigiu, em 1920, o recenseamento escolar que então se empreendeu, como base para a reforma promovida por Sampaio Dória, na qual colaborou". (AZEVEDO, 1973, p. 147).

Antunha não se refere nominalmente a Almeida Júnior, mas destaca em várias passagens a importância do recenseamento: "revela, sem dúvida, o novo espírito que pretendia instaurar na administração pública, de elaboração de planos de estudo à base do estudo objetivo da realidade" e ainda, "foi uma das mais importantes realizações de sua {Sampaio Dória} breve administração" (ANTUNHA, 1976, p. 184).

---

[3] Como se sabe, a preocupação com a nacionalização do ensino já se apresentava desde 1918. A mensagem presidencial daquele ano estabelecia o seguinte: "Brevemente será publicado o decreto fomentando o estudo da língua vernácula, da geografia e da historia do Brasil nas zonas em que existem colônias estrangeiras. Atualmente, prevalecendo-se o estado de guerra, o Executivo proibiu o funcionamento de escolas em que não se ensine o português". (A Educação, 1987, p. 64). A mensagem de 1921 afirmava: "Mantém o Congresso o auxílio que, desde junho de 1918, vem concedendo aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para manutenção de escolas primárias nos núcleos formados pela imigração de origem européia" (A Educação, 1987, p. 73).

Outros elogios ao recenseamento podem ser encontrados ao longo do texto de Antunha, que o considera uma "realização ímpar":

> Particularmente, o recenseamento escolar permaneceu durante muitos anos como uma realização ímpar de iniciativa paulista, vindo mesmo a inspirar, muitos anos depois, em 1964, a realização do censo escolar nacional, ao qual o da Guanabara antecipou-se por alguns meses. Na verdade, os reformadores paulistas estavam convencidos da dimensão nacional das mudanças que estavam empreendendo: estavam eles imbuídos da idéia de que a solução dos problemas educacionais brasileiros deveria ter a sua origem em São Paulo, considerado (sic) o motor e a alma da nacionalidade. (ANTUNHA, 1976, p. 207).

O mesmo autor destaca a importância do recenseamento para o surgimento de uma geração de educadores de alto nível:

> Parece-nos, aliás, que uma das mais importantes conseqüências da Reforma foi a sua contribuição para o surgimento de uma geração de educadores de alto nível, voltados não apenas para a consideração teórica dos problemas educativos nacionais, mas sobretudo dispostos a participar ativamente do processo de reconstrução da educação do país. (ANTUNHA, 1976, p. 209).

Antunha assinala ainda que o recenseamento foi uma das realizações que recebeu aprovação quase unânime, mesmo entre os opositores da reforma, e destaca uma crítica publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, assinada por "P.P." (ANTUNHA, 1976, p. 259 e 261). Almeida Júnior divulgou a sua resposta a dois artigos, que criticavam o recenseamento; um deles é o já citado, de autoria de "P.P.", e o outro, publicado em um jornal, que não foi nomeado. O texto de Almeida Júnior (1966) se intitula "O recenseamento escolar paulista de 1920" e conta com três partes: a primeira, que chama de "evocação lisonjeira", relata que, em 1963, Carlos Pasquale, membro do Conselho Estadual Paulista, ao lançar a idéia de um censo escolar lembrou que o Estado de São Paulo já tinha feito uma vez em 1920 e, dirigindo-se para Almeida Júnior, acrescentou que ele tinha sido o responsável. Almeida Jr. afirma que o fato está registrado na revista *Documenta*, 21, II, págs. 77-79. Depois de relatar que o recenseamento acabou sendo efetivamente realizado no Estado da Guanabara no começo de 1964 e em todos os estados do Brasil em junho do mesmo ano, anuncia as duas outras partes do texto: as cartas que publicou nos jornais *Correio Paulistano* (19/11/1920) e *O Estado de São Paulo* (28/11/1920).

As respostas de Almeida Jr., que aparecem no texto acima citado, às objeções, que lhe foram dirigidas, são extremamente concisas, objetivas e bem

humoradas. A sua leitura permite-nos entender melhor os elogios, que foram feitos ao recenseamento, que acabou por revelar o quanto o déficit escolar era subestimado. Almeida Júnior mostra que as discordâncias dos críticos com relação aos dados apresentados não tinham fundamento, pois eles tinham se baseado no *Anuário do ensino*, que registrava todas as matrículas, enquanto o recenseamento incluíra apenas crianças de 6 a 12 anos, para saber quantas, naquela faixa etária estavam fora da escola ou iriam dela precisar no ano seguinte.

Outro ponto das críticas, cuja resposta merece ser destacada, diz respeito ao fato de as informações terem sido obtidas oralmente. Almeida Júnior responde, como sempre, com muita simpatia, perspicácia e bom humor: "Acha, contudo, o Sr. P.P. que erramos em pedir informações orais aos analfabetos. Deveríamos então pedi-las por escrito? Não seria dos mais fáceis empreendimentos" (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p. 177).

Um aspecto importante da reforma de 1920, que constava do anteprojeto, mas que não chegou a efetivar-se, diz respeito à criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação. Heládio Antunha nos informa que acabou sendo criada apenas uma Faculdade de Educação, cuja ênfase incidia sobre a formação geral, o que era uma inovação, e que não chegou a funcionar (ANTUNHA, 1976, p. 186-187). Porém, essas iniciativas fizeram com que o assunto passasse a ser discutido: "Parece-nos fora de dúvida que influenciou, pelo menos de forma indireta, a futura concepção e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da própria Universidade" (Idem, ib., p. 222). Lourenço Filho na entrevista, que concedeu a Heládio Antunha, descreveu muito bem aquela vinculação indireta. Embora um pouco longa, a sua resposta é muito adequada, considerando-se a dimensão do tempo que abrange e a importância dos eventos que relata:

> *Quando em 1930/31, ocupamos a direção-geral do ensino em São Paulo, pretendemos fazer ressurgir a idéia da Faculdade de Educação, da reforma de 1920, em novos termos. Na impossibilidade de obter adesão à idéia pelo governo provisório, sobretudo pelos argumentos de economia, contentamo-nos, então, em criar um Curso de Aperfeiçoamento pedagógico na Escola Normal de São Paulo, dando a todo o seu conjunto o nome de Instituto Pedagógico. A criação e funcionamento imediato desse curso de educação que se estabeleceu no país facilitou a Fernando de Azevedo, logo depois, a criação do Instituto de Educação, com destaque do ciclo de cultura geral (ginásio) e de outro ciclo técnico pedagógico, à semelhança aliás do que já se havia feito em 1932, no Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira e nossa colaboração. Entre os objetivos desse Instituto estava o da formação de professores secundários, e dele veio resultar depois a*

Universidade Federal. Com a criação da Universidade de São Paulo, o Instituto de Educação foi a ela agregado, havendo tomado a feição final de uma secção de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por exigência do padrão federal de 1939. (LOURENÇO FILHO, in: ANTUNHA, 1976, p. 170). (em itálico no original)

2. Participação de Almeida Júnior na criação da USP

Almeida Júnior participou de vários movimentos inovadores e renovadores, convivendo com alguns intelectuais que mantinham também relações com o chamado "grupo Mesquita", que viria a ter presença marcante na comissão encarregada por Armando Salles de Oliveira, para elaborar o anteprojeto de criação da USP, como por exemplo, Fernando de Azevedo. A referida comissão foi presidida por Júlio de Mesquita Filho e composta pelos seguintes professores: Vicente Ráo, Fernando de Azevedo, F. E. Fonseca Teles A. da Rocha Lima, Theodoro A. Ramos, A. da Rocha Lima, Raul Briquet, André Dreyfus, Almeida Júnior e Agesilan Bittencourt. Parece-nos interessante lembrar que alguns desses fundadores – Theodoro Ramos e Raul Briquet, responderam ao inquérito de 1926, realizado por Fernando de Azevedo, e em suas respostas acentuavam a necessidade de criação de uma universidade no Estado de São Paulo. Não somente os fundadores, como todos os que responderam o referido inquérito, ressaltaram essa necessidade. (AZEVEDO, 1937).

Posteriormente Almeida Júnior e Fernando de Azevedo participaram do Conselho Universitário e da Comissão indicada para a elaboração dos Estatutos daquela Universidade. Podemos entender melhor o que significou o convívio com o grupo dos Mesquita, em termos de relacionamento e ocupação de posições no campo educacional, a partir das palavras do próprio Almeida Júnior. Escrevendo sobre Lourenço Filho, de quem foi professor de francês na Escola Normal de Pirassununga, onde lecionou de 1911 a 1914 e posteriormente, de Medicina Legal, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, lembra:

> Em começos de 1916, já estando eu a residir na Capital, como calouro de Medicina, Lourenço Filho entrou-me um dia pelo quarto adentro, na pensão de estudantes da Rua D. José de Barros. A fim de melhorar a sua cultura geral e pedagógica, vinha cursar os dois últimos anos da Escola Normal da Praça da República, como a lei o permitia. Apresentei-o sem demora ao cenáculo de educadores que se reunia nas Perdizes, em casa de Rui de Paula Souza. (...)

> Organizamo-nos em república, à Rua Araújo nº 15 – Lourenço Filho, João de Oliveira Filho (hoje grande advogado no Rio), Antonio Azevedo, repórter do *Estado*, e eu. Os dois primeiros freqüentavam a mesma série da Escola Normal Secundária, onde luzia desde 1914, após memorável concurso, Antonio de Sampaio Dória. (...)
>
> O problema da subsistência, resolvia-o Lourenço Filho, em parte com seu emprego de redator do *Jornal do Comércio* (edição de São Paulo). As relações que fez ali, e na *Vida Moderna*, o aproximaram de Monteiro Lobato. O grande escritor paulista, percebendo-lhe os méritos, convidou-o desde logo para auxiliar seu, na Revista do Brasil. (...) Em compensação, do convívio com Monteiro Lobato e com os intelectuais que o rodeavam, auferiu Lourenço Filho vantagens preciosas para sua formação. 'À tarde, (conta Leo Vaz), a Revista virava clube ou tertúlia, onde compareciam, cavaqueavam, discutiam ou tiravam uma furtiva soneca os mais variados, heterogêneos e desencontrados espécimes intelectuais'. Ali se viam, entre outros: Martim Francisco, Artur Neiva, Manequinho Lopes, Plínio Barreto, Felinto Lopes, Paulo Setúbal, Wasth Rodrigues, Roberto Moreira, Amadeu Amaral, Oswald de Andrade (...)'. A redação da *Revista do Brasil* e a de *O Estado de São Paulo* constituíam então vasos comunicantes, de sorte que os personagens que se viam naquela eram também vistos nesta última em que faziam as honras da casa Júlio de Mesquita (pai), Júlio de Mesquita Filho e Nestor Rangel Pestana. Graças a esse ambiente cultural, poliédrico, livre, iconoclasta, estenderam-se extraordinariamente os interesses de Lourenço Filho... (ALMEIDA JR., 1966, p. 165-166).

A importância do jornal *O Estado de São Paulo* nesse período persistiu durante a década seguinte, como se pode verificar pelo depoimento de Fernando de Azevedo:

> Mas nesse período (1923-1926) em que fui crítico literário do O Estado de São Paulo, ainda procedi a dois vastos inquéritos a pedido de Júlio de Mesquita Filho ou por sua sugestão. O primeiro sobre a Instrução Pública em São Paulo, que levou meses e pelo qual iniciamos a campanha pela fundação da Universidade de São Paulo e pela incorporação, em seu sistema, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras. Áspera campanha que sustentamos através de grandes dificuldades. Mas que acabaríamos vencendo em 1934, com a fundação por Armando de Sales Oliveira, então Interventor em São Paulo, de nossa Universidade e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incorporada, pelo mesmo decreto, no sistema universitário. (AZEVEDO, 1971, p. 72).

Nesse mesmo capítulo Fernando de Azevedo relata as reuniões que ocorriam na redação do jornal e os relacionamentos, que lá iniciou e estreitou. Interessa-nos mais de perto a sua versão sobre o projeto de criação da USP, que também se encontra no mesmo livro, quinta parte, capítulo II: "Fundação da Universidade de São Paulo". Afirma que logo depois da nomeação, por Getúlio Vargas, de Armando Salles de Oliveira para interventor no Estado de São Paulo e da volta de Júlio de Mesquita Filho do exílio, em dezembro de 1933, ele foi convidado para redigir o projeto do

decreto-lei que criaria a USP. Cumpriu sua missão em quatro dias e o texto foi aprovado por Mesquita e A. S. de Oliveira. Porém, Fernando de Azevedo argumentou que o decreto não deveria ser assinado imediatamente, como queria Oliveira, pois como a instituição a ser criada deveria incorporar as escolas superiores estaduais já existentes – Faculdade de Direito, de Engenharia, Medicina e a Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz – melhor seria antes ouvi-las. Além disso, entendia que a melhor data para baixar o decreto seria 25 de janeiro, data da fundação da cidade de São Paulo. Os seus argumentos foram convincentes e a comissão, cujos membros já foram citados acima, foi criada:

> Aceitas por Júlio de Mesquita Filho e por Armando Sales (sic) essas razões, foi logo constituída a comissão proposta, e Júlio de Mesquita, eleito presidente, e, eu, relator. Os trabalhos dessa comissão, constituída pelo Governo, estenderam-se por quinze dias, e terminaram com a aprovação do projeto de decreto-lei, com algumas restrições ou reservas que foram atendidas. Ouvidas, como o foram, as antigas escolas por seus representantes, sobre o projeto de decreto-lei, pelo qual se deveria criar a Universidade de S. Paulo, ficaria ao menos quebrada ou reduzida a oposição com que contávamos. (...). (AZEVEDO, 1971, p. 120-121).

O relacionamento de Almeida Júnior com Fernando de Azevedo nos primeiros tempos da criação da USP pode ser constatado também por outra passagem de Azevedo, ao se referir à participação de ambos no primeiro Conselho Universitário como representantes da Faculdade de Educação:

> Por ato do Governo, o Professor Almeida Júnior e eu fomos designados para planejar e redigir os estatutos, que, em sua redação final dada por nós, seus autores, deviam ser submetidos à apreciação do Conselho. (...) Entendíamos, nós outros, Almeida Júnior e eu, e por proposta minha que do Conselho como da Congregação de qualquer Faculdade integrante do sistema, deveriam fazer parte representantes dos alunos, eleitos pela maioria dos colegas, para cada Faculdade, e pela maioria dos estudantes reunidos em assembléia geral, quando se tratasse de escolha para o Conselho Universitário. A idéia de representação dos estudantes nas Congregações e no Conselho suscitou, da parte das antigas escolas, violenta oposição. Idéia para alguns, disparatada, se não absurda, e para outros, perigosa pela intromissão dos alunos nos debates sobre questões de administração, organização e programação de programas e cursos. (AZEVEDO, 1971, p. 127-8).

Embora Fernando de Azevedo não mencione, o relacionamento de Almeida Júnior com o grupo do jornal *O Estado de São Paulo* era estreito e sua participação no projeto da USP, e não apenas na comissão, foi relevante, como se pode verificar com a leitura de depoimentos de professores da Universidade de São Paulo, concedidos à

pesquisadora Sônia Maria de Freitas (1993). Ela esclarece que procurou registrar algumas memórias e não escrever uma história da USP. Um dos depoimentos por ela publicados, o do Professor Erasmo Garcia Mendes, ao responder à pergunta sobre o significado da participação das missões de professores estrangeiros na criação e institucionalização da USP e da Faculdade de Filosofia e, também, sobre a possibilidade de ter havido um empobrecimento de conteúdo e de rigor metodológico com a partida de muitos professores em 1945, apresenta as seguintes observações:

> EGM [Erasmo Garcia Mendes]: 45, foram (sic) onze anos depois da criação. Eu gostaria de dizer o seguinte: que na organização da própria Universidade, na conceituação do que deveria ser essa Universidade e, no seu bojo, a Faculdade de Filosofia, houve muito pouca influência estrangeira. Isso saiu realmente da cabeça de um grupo que gravitava em torno de Júlio de Mesquita em São Paulo: o Fernando de Azevedo, o Almeida Júnior, o André Dreyfus, o Raul Briquet; eram pessoas que envolviam o Júlio de Mesquita Filho. Eu tenho a impressão de que no preparo da Universidade não houve influência estrangeira nenhuma. Tanto que um belo dia, o Júlio de Mesquita e o Armando Salles encarregaram um professor da Poli – Theodoro Ramos, que era um professor genial, ótimo matemático, que fosse à Europa procurar professores. Sempre houve uma propaganda cultural dos países europeus. (FREITAS, 1993, p. 227).

Outro professor, Décio de Almeida Prado, também entrevistado por Sonia Freitas, enfatizou a importância do grupo que se formara em torno da figura de Júlio de Mesquita. Destacando Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, Prado descreve longamente a convivência na redação do jornal *O Estado de São Paulo*. Propicia ao mesmo tempo uma imagem muito viva do ambiente cultural da cidade e principalmente dos aspectos relacionados à participação de Almeida Júnior na criação da Universidade de São Paulo. Para ele, a principal explicação sobre a criação da USP encontra-se nos projetos e na atuação de Júlio de Mesquita Filho, favorecida pela indicação de seu cunhado, Armando Salles de Oliveira em 1934, como interventor federal no Estado de São Paulo. Vale a pena acompanhar algumas de suas observações, ao responder à pergunta de Sonia Freitas:

> SMF [Sonia Maria Freitas]: E o setor cultural era incipiente ainda?
>
> DAP [Décio de Almeida Prado]: Era incipiente, como o empresariado industrial que estava começando. Acho que naquele momento a força das idéias era grande e a força do dinheiro relativamente menor, comparado com agora, é claro. Evidentemente o dinheiro sempre tem força, direta ou indiretamente, mas não devemos pensar 1930 em termos de 1990, o Brasil modificou-se completamente. Hoje em dia, um médico, a não ser em um ou outro caso, não tem a projeção que tinha naquela época nem o advogado. São Paulo era uma cidade pequena, onde havia claramente uma elite, onde

> todo mundo mais ou menos se conhecia, freqüentava os mesmos bailes, um certo número de clubes, e com vida muito centralizada. Todo mundo trabalhava no centro, todos os escritórios estavam no centro, os rapazes, quando não tinham programa, arrumavam-se e iam para lá, as moças também, a gente se encontrava. As pessoas de certo nível se conheciam pelo menos de nome. Estou contando para você compreender um pouco a influência que teve esse grupo, do Júlio de Mesquita Filho, de Fernando de Azevedo, de Almeida Júnior, que eram pessoas ligadas inclusive à idéia de 'escola nova'. (FREITAS, 1993, p. 148).

Além dos relacionamentos desse grupo de educadores com Júlio de Mesquita Filho, a criação da USP e as atividades, que essa universidade viria desenvolver, serão influenciados pelo tipo de relacionamento que os acadêmicos (bacharéis e estudantes de direito, professores e estudantes de medicina), estudiosos, jornalistas, artistas, historiadores, mantinham com os detentores do poder político e econômico. No caso de São Paulo, houve considerável autonomia em relação à ingerência do poder político nas atividades culturais e científicas. A USP e a Escola Livre de Sociologia e Política foram sendo modeladas por critérios acadêmicos de titulação, avaliação e promoção. Sérgio Miceli observa que, apesar de o projeto de criação da USP...

> (...) ter sido fruto de aliança entre vanguardas intelectuais e empresários culturais com o grupo Mesquita, a organização universitária resultante foi progressivamente rompendo os laços com esse mecenato e reivindicando um espaço próprio de funcionamento e autoridade. (MICELI, 1989, p. 85).

Além das transformações econômicas e sociais que ocorriam, o maior distanciamento dos círculos intelectuais independentes e privados e também os padrões acadêmicos das instituições de ensino superiores preexistentes contribuíram para a manutenção da "autonomia organizacional, acadêmica e intelectual, bem como as vantagens já acumuladas em termos de representação política, dentro e fora da corporação universitária". (MICELI, 1989, p. 91).

Sérgio Miceli entende que nesse espaço cultural os intelectuais, como Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, entre outros, podem ser considerados *figuras de transição*...

> (...) prensados entre definições concorrentes do trabalho intelectual, a meio caminho entre a literatura, o ensaio, as profissões liberais, o trabalho pedagógico, a militância nos movimentos sociais da época, o desempenho de cargos políticos executivos, os negócios pessoais e, por conseguinte, pouco propensos a se deixar enquadrar como cientistas sociais em sentido estrito. (MICELI, 1989, p 107-108).

Almeida Júnior, entretanto, além de ensaísta, era principalmente um acadêmico: exercia nos anos 1930 sua atividade como Livre-docente da Faculdade de Direito São Francisco, concursado em 1928, e colaborou certamente para os rumos predominantemente acadêmicos, que a USP viria a tomar.

A participação de Almeida Júnior no processo de criação da USP também é destacada por Limongi (1988). Este autor entende que os educadores paulistas conseguiram, ao nível estadual, assumir a direção do aparelho do estado, em disputa com os "tradicionalistas", contrapondo-se à política clientelista, revezando-se nos cargos até o golpe de 1937. Recupera, para fundamentar sua observação, a lista dos ocupantes da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, a partir de 1930:

> Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931), Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/5/1932), João Toledo (27/05/1932 a 3/10/1932), Fernando de Azevedo (28/11/1932 a 23/08/1933), Sud Mennucci (5/08/1933 a 23/08/33), Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934), Luiz da Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935), Almeida Jr. (26/09/1935 a 10/11/37.). (LIMONGI, 1988, p. 128)[4]

Limongi destaca a relação de Almeida Júnior com George Dumas, um dos intelectuais franceses, que em seus contatos com aquele grupo de educadores "defenderão a urgência da criação de uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, tida por indispensável para a definição da sorte do Brasil". (LIMONGI, 1988:113). Segundo o mesmo autor, Dumas participara da elaboração do projeto de criação da Faculdade de Educação em 1920 em sua segunda visita ao Brasil. Vale lembrar que nesse período o Diretor de Ensino era Sampaio Dória e o seu chefe de gabinete Almeida Júnior. Porém as relações de Almeida Júnior com George Dumas remontam à década anterior, quando o intelectual francês e Rui de Paula Souza fundaram, juntamente com Dr. Ramos de Azevedo Pujol e Vitor da Silva Freire, a União France-Amérique. Dessa aproximação, segundo Limongi, Almeida Júnior teria sido um dos beneficiários, realizando um estágio de seis meses na França, em 1913, quando então foi assessorado pelo próprio Dumas. (LIMONGI, 1988, p. 114).

Com relação a esse estágio na Europa, o próprio Almeida Júnior confirma relata que, além ter sido uma das principais influências de sua carreira, foi assessorado, na França, por George Dumas:

---

[4] Limongi não registra a fonte dessas informações. Segundo consta no *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo,* 1935-1936, p. 01 e 327, Fernando de Azevedo foi nomeado em 28/12/1932, mas assumiu o cargo em 11/01/1933. Com relação à Sud Mennucci, em sua segunda gestão no período encontramos duas datas de início: 5 e 7 de agosto de 1933. (idem, p. 01 e 345). Almeida Júnior foi nomeado interinamente Secretário da Educação do Estado de São Paulo em 12/11/1945 tendo permanecido no cargo até 21/02/1946.

> Uma delas, e das melhores, foi a de um estágio de seis meses na Europa, em 1913, com demora especial na Cidade-Luz. (...) Em Paris fui assessorado pelo Prof. George Dumas, que, segundo a sua "bonne" gostava muito dos brasileiros (...). Indo em viagem direta de Pirassununga a Paris, tomei um verdadeiro banho de civilização. Visitei escolas primárias e maternais. (...).
>
> (...) Esta modalidade de lavagem cerebral, que me ensejou a abertura de novos horizontes, pesou bastante em meu espírito, para fazer-me esquecer as turras de Pirassununga. Ou para entendê-las melhor. E me convenceram da conveniência de mudar-me para a Capital, onde poderia tentar o vestibular da Faculdade de Medicina. Foi o que fiz em 1914. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p. 157).

A figura de George Dumas, amigo de Almeida Júnior, também aparece com freqüência nos depoimentos recolhidos e publicados por Sonia de Freitas (1993). Evidencia-se a importância de Dumas no projeto da fundação da USP e nas providências tomadas para a contratação de professores franceses. Décio de Almeida Prado e Antonio Candido Mello e Souza relatam em seus depoimentos:

> SMF [Sonia Maria de Freitas]: Quais eram os critérios de seleção de pessoal docente e burocrático? Começando pelos estrangeiros...
>
> DAP [Décio de Almeida Prado]: (...) A missão francesa, ao contrário [da italiana], era uma missão que continha um pessoal um pouco de esquerda; na década de 30 a esquerda tinha bastante força na França, mas não foram escolhidos pelo critério político. Havia um professor, George Dumas, de Psicologia, que tinha um prestígio muito grande, no meio universitário francês. Ele era amigo da família Mesquita. Dumas foi o interlocutor do Julinho de Mesquita no caso da escolha dos professores. E o critério do Dumas foi um pouco diferente do italiano, escolheu gente mais jovem, jovens promissores, mas não professores universitários. Veio gente com 26, 30 anos. Só que o Dumas teve bom dedo, vieram, por exemplo, o Lévi-Strauss e Fernand Braudel, que se tornaram dois dos maiores maîtres a penser, como se diz hoje em dia na França. (FREITAS, 1993, p. 167).

A esse respeito, ao responder à mesma pergunta acima citada, Antonio Candido afirmou o seguinte:

> AC [Antonio Candido Mello e Souza]: Não sei se posso responder a isso; não sei direito. Primeiro foram as missões estrangeiras, contratadas fora do Brasil pelo Prof. Theodoro Ramos, primeiro diretor da Faculdade. Na França, foi um só homem que praticamente indicou todos os professores: o médico e psicólogo George Dumas, muito amigo do Brasil, aonde vinha com muita freqüência. Inclusive era ligado ao Liceu Franco-Brasileiro, que foi uma espécie de missão francesa no curso secundário nos anos 20. Portanto, foi uma escolha arbitrária, mas muito boa, porque dos jovens que ele indicou, a maioria abriu vôo e alguns se tornaram homens dos mais ilustres do século, como Lévi-Strauss e Braudel. (FREITAS, 1993, p. 45-46).

Limongi (1988, p. 84-85) entende que os principais eixos de preocupação dos educadores paulistas foram os seguintes:

> (...) subjugar os critérios de natureza político partidária a preceitos técnicos – daí por que, com o passar do tempo, passem a ser chamados de 'educadores profissionais' – e pela maior atenção à expansão do topo do sistema de ensino, isto é, pela luta constante em prol da criação de um instituto de ensino de nível superior voltado para a formação de novos profissionais para o setor.

Levando em conta nossa leitura da obra de Almeida Júnior, bem como de outras fontes citadas no presente capítulo, entendemos que foi muito importante a sua participação no projeto e na efetivação da fundação da USP. Porém, essa iniciativa e sua importante atuação não diminuem a relevância de sua preocupação e trabalho relativos à expansão e melhoria da escola primária, ao contrário do que entende Limongi:

> Veremos que privilegiar as reformas e ampliações do topo do sistema educacional era a principal característica deste grupo de educadores. Nesta luta, se estabelece uma linha de continuidade que vai da apenas projetada Faculdade de Educação de 1920 até a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em 1934. (LIMONGI, 1988, p. 17).

Porém, cabe anotar que Limongi disponibiliza importantes elementos para a fundamentação da importante participação que Almeida Júnior teve na comissão que elaborou o projeto e nas articulações, que tornaram possível a criação da Universidade de São Paulo. São dele as seguintes palavras: "O papel fundamental desempenhado por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Sampaio Dória nas referidas comissões dispensam provas adicionais. (...)". (LIMONGI, 1988, p. 135).

Para finalizar, parece-nos importante e necessário ressaltar e divulgar os nomes das pessoas, entre elas Almeida Júnior, que lutaram pela invenção da Universidade de São Paulo e compuseram a comissão, que elaborou o anteprojeto de sua criação: Vicente Ráo, Fernando de Azevedo, F. E. Fonseca Teles A. da Rocha Lima, Theodoro A. Ramos, A. da Rocha Lima, Raul Briquet, André Dreyfus, Almeida Júnior e Agesilan Bittencourt. Elas foram muito importantes e merecem que fique registrado que devemos a elas a iniciativa de criação de uma instituição, cuja importância é inegável e sobejamente conhecida. No caso de Almeida Júnior, participou também da criação da Escola Paulista de Medicina (Universidade Federal de São Paulo), fundada em 1933, por Otávio de Carvalho. Tornou-se posteriormente Professor Emérito da referida instituição. Infelizmente não trataremos aqui desse momento de sua trajetória. Esses dois episódios seriam suficientes, para que ele fosse considerado uma das figuras mais importantes da história da educação e do desenvolvimento científico no Brasil.

CAPÍTULO V

ADMINISTRADORES DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO (1930-1935)

Antonio de Almeida Júnior assumiu o cargo de Diretor do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde do Estado de São Paulo em 26/09/1935, nele permanecendo até abril de 1938. Durante esse período publicou dois anuários do ensino (1935-36 e 1936-37). O primeiro incluiu anexos os *relatórios*, que solicitara aos seus antecessores, pois, no período de 1928 a 1935 os anuários não haviam sido publicados. Esses relatos constituem importantes documentos sobre iniciativas tomadas, dificuldades, disputas políticas em torno da educação, entre outros aspectos, ocorridas no período imediatamente posterior à Revolução de 1930, durante a revolução Constitucionalista de 1932 e a interventoria de Armando Salles de Oliveira.

Os seguintes professores foram os seis titulares da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo durante o período de 1930 a 1935 e autores dos relatórios: M. B. Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931), Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/05/1932), João Toledo (27/05/1932 a 03/10/1932), Fernando de Azevedo (28/12/1932 a 25/07/1933), Sud Mennucci (07/08/1933 a 23/08/1933), Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934), Luiz da Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935).

Este capítulo objetiva analisar os citados relatórios do período de 1930-1935, que são bastante sintéticos em sua maioria. Entre eles destacam-se aqueles de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Ambos promoveram reformas na burocracia do Estado, as quais culminaram com a expedição do decreto no. 5.884 de 21 de abril de 1933, que estabeleceu o Código de Educação de 1933. Esse decreto foi modificado parcialmente durante as administrações seguintes e as alterações diziam respeito a concepções diferentes a propósito do controle de escolas particulares, da realização de concursos públicos e à definição das prioridades, que deveriam orientar as ações dos dirigentes e da própria máquina do Estado.

A análise dos sete relatórios indica a presença de um "projeto" de reforma principalmente por parte de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, cujos pontos principais teriam sido institucionalizados pelo Código de Educação de

1933[1] Além disso, apresentam informações sobre a situação da rede de ensino de São Paulo em dois períodos extraordinários, de conflitos internos, como durante a gestão de Lourenço Filho, logo após a Revolução de 1930 e o de João Toledo, durante a revolução constitucionalista de 1932. Por essas razões resolvemos analisá-los. Entendemos também que complementam o estudo sobre a trajetória de Almeida Júnior e dela fazem parte, pois, tomou a feliz iniciativa de solicitá-los e publicá-los.

A existência de um projeto, que talvez não possa ser considerada como resultado de ações planejadas pode ser percebida pela orientação comum e afinidade de princípios e de propósitos: os administradores em suas práticas lutavam pela implantação de critérios técnicos, científicos e objetivos no funcionamento do aparato administrativo e principalmente no que dizia respeito à contratação de professores e à carreira do magistério.

Alguns dos administradores do período de 1930-1935 procuraram reverter esses critérios e sustentar concepções patrimonialistas, nacionalistas e ruralistas, no que dizia respeito ao funcionamento da máquina administrativa, ao funcionamento de escolas particulares e à realização de concursos e aos critérios para promoção na carreira do magistério. Entendemos que a atuação dos administradores expressa o seu pensamento político e pedagógico, nos termos de Raymundo Faoro: trata-se de um saber não formulado, que se desenvolve no campo da própria política: "*O pensamento político está dentro da experiência política, incorporado à ação, fixando-se em muitas abreviaturas, em corpos teóricos, em instituições e leis*". (FAORO, 1994, p. 15) (Em itálico no original).

Este capítulo será fundamentado predominantemente nos textos dos autores dos relatórios do período que antecede a gestão de Almeida Júnior e, portanto, constituem a versão *que os próprios protagonistas apresentaram sobre sua conduta* frente à administração do ensino do Estado de São Paulo. Conferimos e corrigimos algumas informações, quando necessário. Apesar de apresentarem uma versão parcial, não deixam de ser, entretanto, fontes importantes sobre a administração do ensino paulista no período de 1930-1935[2].

---

[1] Cabe lembrar ainda que, entre os Diretores, que ocuparam o cargo no período, três deles (Francisco Azzi, Sud Mennucci e Lourenço Filho) haviam respondido ao inquérito sobre a educação pública em São Paulo, realizado por Fernando de Azevedo (1937), para o jornal *O Estado de São Paulo* em 1926.

[2] Almeida Júnior registrou que os relatórios não foram revistos pelos seus autores. (ALMEIDA JUNIOR, 1936, p. 287).

1. Relatório de Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931)

Manoel Bergström Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral da Instrução no dia 27 de outubro de 1930, aos 33 anos e dois dias depois de ter sido instituído em São Paulo o Governo Provisório, composto por José Maria Whitaker, José Carlos Macedo Soares, Plínio Barreto e Edmundo Navarro de Almeida. Como se sabe, em outubro daquele ano havia ocorrido a Revolução de 1930. A situação caótica encontrada por Lourenço Filho fez com que tivesse inicialmente que regularizar as escolas, ou seja, colocá-las novamente em funcionamento. Em 10 de novembro elas voltaram a funcionar em todos os 259 municípios, onde existiam. O ano letivo não teve que ser prorrogado nem tampouco houve necessidade de se utilizar o recurso da promoção por decreto. O então diretor Geral da Instrução assim relata *a situação encontrada*:

> A administração anterior extendera o feriado bancário ás escolas, que haviam assim, interrompido o seu funccionamento. Muitos professores, directores e inspectores haviam abandonado as respectivas sédes de trabalho. Trinta e dois edifícios escolares, na capital e no interior, achavam-se occupados por tropas.
>
> A situação geral no Estado era de confusão e incerteza. A' deposição do governo do Estado teve como consequencia a das administrações municipaes. Organisou-se, em cada localidade, como situação de facto, isto é, sem indicação ou sancção do governo central, uma "junta governativa" cujas atribuições ellas próprias procuravam determinar. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 288).

Ainda no início de sua gestão realizou um inquérito, enviando questionários aos diretores de grupos escolares e de escolas reunidas. Os dados solicitados diziam respeito

> (...) à situação dos serviços escolares e á atitude da população e dos professores, em face dos acontecimentos políticos, que vinham agitando o paiz. Pediam, igualmente, informações muito objectivas sobre os membros da "junta governativa" installada em cada município (profissão, idade, tempo de domicílio na localidade, etc.). (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 290).

Os resultados obtidos foram satisfatórios, extrapolando suas finalidades originais. O relato de Lourenço Filho permite-nos avaliar as dificuldades e lutas, que a situação apresentava, principalmente aquelas relativas a perseguições políticas:

> Havia-se colhido, por essa forma, na maioria de modo seguro e objectivo, informações preciosas, que permittiam julgar das (sic) informações, queixas e reclamações recebidas. No inquérito falou o professorado, por intermédio de seus legítimos representantes. E esse

> inquerito, foi, em muitos casos, a peça de defesa dos servidores do ensino, contra injuncções de toda a ordem, na natural exaltação de animos do momento.
>
> O reconhecimento do valor desse trabalho está no facto de ter o Secretário do Interior determinado que elle fosse entregue, depois do estudo necessário, ao Departamento de Administração Municipal, afim de servir como elemento subsidiário ao estudo das situações locaes. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 290).

A gestão de Lourenço Filho durou 14 meses, a mais longa entre as aqui estudadas. Apesar de ter transcorrido durante um período difícil, pode-se afirmar que duas medidas tiveram grande importância: a demissão em massa de professores leigos (decreto nº 4.780, de 28/11/1930), e a abertura de concurso para provimento de cargos (1600 professores diplomados inscreveram-se para 900 vagas). Em seu relatório Lourenço Filho explica suas razões: a lei 2.269 de 31 de dezembro de 1927 permitia que se nomeasse professor leigo para locais de difícil acesso; porém, com o decorrer do tempo surgiram muitas distorções: ao final de 1930 havia 1044 professores leigos, muitos dos quais em localidades de fácil acesso.

Não seria possível a realização de concursos propriamente ditos naquele momento conturbado, mas Lourenço Filho afirma ter atendido a todos, ter adotado critérios "objetivos" e realizado um verdadeiro "concurso", agindo no sentido contrário às injunções e perseguições políticas.

Para efetivar rapidamente as remoções e permutas, que estavam sendo reivindicadas e não podendo Lourenço Filho realizar concursos, como gostaria, estabeleceu critérios e os submeteu ao Secretário do Interior. Foram aprovados e vigoraram também para o preenchimento das vagas resultantes da exoneração dos professores leigos: notas de diplomas, para as escolas rurais; tempo de exercício e diplomas para escolas isoladas urbanas; concursos de provas, entre outros, para escolas isoladas da capital. No que dizia respeito aos diretores de escolas reunidas e de grupos escolares, foram abolidas as comissões, além de outros critérios adotados. Ao finalizar o assunto, Lourenço Filho avaliou o acerto das medidas adotadas frente aos problemas urgentes do professorado e à situação política vigente.

> Como se vê, ao mesmo tempo que (sic) restaurava os critérios já estabelecidos por lei, o Governo Provisório, que poderia facilmente usar amplos poderes discricionários, restringia o seu arbítrio na escolha para nomeações e remoções, pretendendo apenas fazer justiça. Comprova-o de modo exuberante, o facto não só de extinguir os "commissionamentos" de professores sem interstício legal, para cargos de accesso, como o de não se ter prevalecido desse recurso, nem uma só vez, no decurso de toda a

> administração a que estes dados se reportam. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 292).

Como solução de longo prazo, previa que a Diretoria Geral de Instrução deveria passar a se caracterizar por seu *caráter técnico*. Era entendido por *caráter técnico* um tipo de organização e funcionamento, que, se não eliminasse, dificultaria as interferências "estranhas ao serviço", isto é, *políticas*.

Outro aspecto, que deveria ser contemplado pela reforma, seria a "libertação da rigidez dos moldes didáticos", que desestimulava o professorado. Durante o curto período em que permaneceu no cargo, Lourenço Filho conseguiu efetivar muitas iniciativas, entre elas, a reorganização da Diretoria do Ensino:

> O decreto 4.795, de 17 de dezembro de 1930, consubstanciou em pouco mais de dez artigos de lei as providências capitaes de uma reforma modesta, mas orgânica, isto é, capaz de ser accrescida, de futuro, sem perturbação da estructura básica, que assentava. As providencias postas em prática, pelas administrações subseqüentes ainda, no governo provisório confirmam esse modo de ver. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 293).

Sobre essas medidas apresentamos a seguir uma descrição bastante sintética, considerando-se o seu grande número.

A grande preocupação de Lourenço Filho, relativa aos *serviços técnicos*, era "aperfeiçoar processos de ensino, e que se assentasse na *verificação do rendimento escolar por meios objetivos*" (Idem, ib., p. 293, grifos nossos)[3]. Retoma um artigo da lei 1.750 de dezembro de 1920 (administração de Sampaio Dória), que se encontrava em vigência, o qual concedia ao professorado ampla autonomia didática. Desejava incentivar o professorado a estudar os problemas educativos, ao invés de impor novas técnicas. Solicitou aos professores a elaboração de programas para o ano letivo de 1931 e considerou os resultados muito positivos: "Com effeito de mil e duzentos programmas apresentados, apenas cinco foram julgados improprios, e por isso, recusados". (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 294).

Convém lembrar que desde 1927 Lourenço Filho dirigia a Biblioteca de Educação da Edição Melhoramentos, tendo traduzido e publicado importantes obras sobre *escola nova* e *testes de inteligência*, além de Durkheim e Dewey (traduzidos, respectivamente, por ele e por Anísio Teixeira). Ele mesmo escreveu e publicou o livro *Introdução ao estudo da escola nova* (Edições Melhoramentos, 1930, 1ª edição), obra

[3] Analisamos a importância da Psicologia e da Estatística para a educação no pensamento de Lourenço Filho na tese de doutorado, (Gandini, 1995) capítulo III.

importante, que foi dedicada a Sampaio Dória e que foi reeditada várias vezes no Brasil e no exterior. Tratava-se, portanto, de uma das maiores autoridades sobre educação no país.

Com relação à administração promoveu as seguintes alterações: extinguiu a dualidade de serviços de controle e registros; descentralizou os serviços de inspeção; modificou as condições para equiparação de escolas normais, entre as quais a de manter um curso primário anexo e a atribuição do pagamento dos professores fiscais às escolas que solicitassem equiparação. Instalou a Biblioteca Pedagógica Central, mudou o nome da revista *Educação* da Diretoria Geral de Ensino para *Escola Nova.* Já havia alterado o nome do órgão administrativo, que dirigia: de Directoria Geral de Instrucção Pública para *Diretoria Geral de Ensino.*

Lourenço Filho registrou as alterações, que ocorreram durante o ano de 1931. Entendia que, apesar de terem sido substituídos os secretários do Interior e da Educação, bem como o Interventor Federal, ainda assim conseguira realizar um dos pontos básicos de seu programa: reorganização do ensino normal, que restaurava "o regime de estudos de quatro annos de curso complementar". (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 298). Foi aventada a hipótese da divisão do curso em dois ciclos, um de 5 e outro de 2 anos de estudos. Não tendo sido possível realizá-la, porque aumentava as despesas, entendia que "a administração preparou o campo, para essa reforma, que se haveria de impor, e que viria a ser consagrada em 1933, pelo Código de Educação". (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 298).

Entre as realizações de Lourenço Filho destacam-se também: a transformação da Escola Normal da Capital em Instituto Pedagógico (que viria a se tornar o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo); a reorganização do ensino profissional, introduzindo orientação vocacional e o *Gabinete de Psychotécnica,* incrementando o número de matrículas e criando uma escola profissional em Sorocaba com curso especial para funcionários, assessorado por Roberto Mange, por parte da Estrada de Ferro Sorocabana. Criou mais uma escola de ensino secundário (prédio construído pelo município) em Tatuí, que veio a se somar às três existentes: um em São Paulo, um em Campinas e outro em Ribeirão Preto.

Além dessas iniciativas, conseguiu ainda: aumentar o número de classes de ensino pré-primário; desenvolver serviços técnicos, tais como: programas mínimos, psicologia aplicada (organização de classes seletivas, utilizando-se de testes de inteligência); instalação de bibliotecas escolares; aumento do acervo da Biblioteca

Central; implantação de aparelhos de cinema educativo; criação de associações de pais e mestres; inspeção de escolas; consertos em prédios escolares; organização dos serviços de estatística e publicação de *Estatística escolar de 1930.* Esta última realização possibilitou melhor localização de escolas, acarretando inclusive a supressão de algumas delas.

Entre as suas preocupações, porém, duas não obtiveram sucesso: a graduação dos vencimentos do professorado e a construção de prédios escolares. Com relação ao primeiro ponto, afirma que estudara o assunto com as associações de classe e que conseguiram estabelecer o critério "da graduação dos vencimentos do professorado por entrâncias, e segundo o tempo de serviço. (...) que realmente parecia apresentar base de justiça, foi o que veiu a prevalecer, na administração subseqüente". (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 303).

Com relação aos prédios escolares, afirmava que, se o Estado construísse os prédios necessários, ao invés de arrendá-los, seriam muitas as vantagens, tanto do ponto de vista da racionalização dos recursos, quanto do prisma da higiene:

> Nos prédios especialmente construídos para fins escolares as salas comportam 40 alumnos. Nos arrendados, a media não vae alem de 22. Com prédios adequados, sobre as vantagens de hygiene, ar e luz, maior numero de crianças poderiam receber instrucção com o mesmo número de professores.
>
> Na Capital, a situação é premente, em relação ao problema. Ha quinze anos não constroe o Estado um só prédio escolar.
>
> O Estado gasta, só com os prédios da capital (28 grupos escolares e 2 escolas reunidas) 36:910$000 mensaes, ou seja 436:920$000 annuaes. Com essa importancia se construiria um prédio modesto, mas hygienico, para um grupo escolar. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 303).

Lourenço Filho sabia que seria difícil conseguir a construção dos 50 prédios, que seriam necessários inclusive para se eliminarem as classes tresdobradas. Propunha que, pelo menos, se construíssem cinco prédios por ano. Finaliza seu relato, com balanço positivo de sua administração, principalmente se considerados os aspectos relativos à eficiência do ensino: aumentaram as matrículas e os índices de aprovação. As palavras, que escreve na sua *Conclusão*, sintetizam muito bem o relato sobre a sua gestão durante o período de um ano e dois meses:

> *Conclusão* - Não seria possível, no limitado espaço desta noticia, examinar de modo mais detido outros aspectos da sensivel melhoria dos serviços de ensino, em 1931. A constancia de valores maiores, para todos os índices pelos quaes se pode avaliar, de modo geral, a efficiencia do trabalho escolar, não podem ser levadas, porem a conta de fluctuação do acaso. (1) Representam, de facto, que o apparelho escolar ganhou maior vitalidade,

> reflectindo, como seria natural, o intenso esforço de remodelação technica e administrativa. A esse esforço, o professorado paulista respondeu com o espírito de trabalho, que o dignifica, e como os números sobejamente o attestam. (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 307).

2. Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/05/1932)

Sud Mennucci, sucessor de Lourenço Filho, permaneceu à frente da Diretoria Geral do Ensino em duas ocasiões: a primeira, durante o período de seis meses: de 24/11/1931 a 26/05/1932. Durante esse período foi Interventor Federal o Coronel Manoel Rabello (dezembro de 1931 a março de 1932). Voltaria ao cargo pelo período de 16 dias em 1933: de 07/08/1933 a 23/08/1933, sucedendo a Fernando de Azevedo. Durante o último período o Interventor Federal era o General Manoel Cerqueira.

A sua primeira gestão foi marcada, segundo suas próprias palavras, pelo Decreto nº 5.335 de 07 de janeiro de 1932, que *Reorganiza a Instrucção e dá outras providencias.* Previne o leitor de que já havia contado o que se passara em sua gestão no livro de sua autoria – *O que fiz e pretendia fazer* – e que apresentaria apenas um resumo de sua *tentativa.* (SUD MENNUCCI, 1936, p. 308). Em suas explicações do referido decreto, como também sobre outros, pode-se perceber que suas maiores preocupações diziam respeito aos serviços técnicos: à inspeção, às delegacias, ao serviço de Psicologia aplicada: aumentou o quadro de todos esses serviços. Criou a delegacia geral de ensino privado, visando o cumprimento de sua fiscalização, conforme determinava a Constituição Federal. Suas preocupações se relacionavam principalmente a questões nacionalistas, como se pode perceber pela leitura de suas palavras:

> (...) Poz-se um rápido paradeiro ao ensino desnacionalisante, ao vicio inveterado de se não cumprir a determinação de ensinar todas as matérias em vernaculo, excepção feita das línguas extrangeiras – cousa que não sei se ainda hoje se estará fazendo, embora o dispositivo não seja mais de uma lei estadual, mas imperativo expresso na Constituição da República, – acabou-se com a distribuição de material didactico extrangeiro, nas escolas, que se fazia ás claras e ás escancaras; eliminaram-se implacavelmente, as escolas inventadas para ganhar dinheiro, por professores improvisados, analphabetos ou quasi, ás vezes sem as mais rudimentares credenciaes de compostura moral, e que trabalhavam, para augmentar os lucros, em porões infectos, sujos, humidos, sem a menor aeração e onde o sol nunca aparecia.
>
> Prohibiu-se a regencia de classes de jardins de infância e escolas maternaes a professores que não fossem brasileiros natos, estendendo assim a rede, já existente, desde 1920, que impossibilitava a alphabetisação de

> brasileiros em lingua extrangeira. Começou-se a exigir prova de competencia profissional de todos os mestres que não tinham certificado algum garantidor de seu preparo, medida que, ao depois, passou para o Código de Educação.
>
> Em 1932, a fiscalização e orientação do ensino privado foi um facto, no Estado de São Paulo. (SUD MENNUCCI, 1936, p. 317).

Outra passagem marcante de sua atuação foi o reajustamento do quadro do magistério: a fixação de um número mínimo de alunos por classe, o estabelecimento de uma nova tabela de vencimentos dos professores primários e a fixação de remuneração do professor substituto.

A primeira medida visava a "racionalização" da rede pública: foi determinado que cada classe só poderia funcionar com no mínimo de 36 alunos, medida que provocou a sobra de professores no interior e a transferência de oitocentos docentes para a Capital, atendendo assim a 25.00 alunos. (SUD MENNUCCI, 1936, p. 319-320).

A fixação de uma nova tabela de vencimentos relacionava-se à sua condição anterior de fundador do Centro do Professorado Paulista (CPP). A prática precedente era fixar os vencimentos de acordo com o tipo de escola, na qual o professor trabalhasse. A modificação, estabelecida por meio do Decreto nº 5.432, de 5 de março de 1932, foi a seguinte: "majoração automática e qüinqüenal, independentemente de outra prova que não a certidão do tempo de exercicio". (SUD MENNUCCI, 1936, p. 320).

A modificação relativa à remuneração do professor substituto variava segundo os tipos de escola e segundo o tipo de licença do professor, que se afastava. Sud Mennucci, por meio do Decreto 5473, de 1º de abril de 1932, estabeleceu uma quantia fixa (oito mil réis) por dia trabalhado, acrescido de domingos e feriados. Entendia assim que estaria pondo fim a uma prática clandestina e abusiva: "a das licenças prolongadas e sem vencimentos que certos professores conseguiam para entregar a substitutos necessitados, os quaes ficavam na obrigação de rachar os vencimentos com os proprietários das cadeiras". (SUD MENNUCCI, 1936, p. 322).

Finalizando o seu primeiro relatório, Sud Mennucci registra que não conseguira realizar a reorganização do ensino rural: "Os successos politicos de 1932 determinaram meu afastamento do cargo em 24 de maio e a tentativa ficou no papel". (SUD MENNUCCI, 1935, p. 322). Embora não faça referências a estes eventos, consideramos interessante registrar que durante a sua gestão foram criados ginásios em Araraquara, Itu, Catanduva e Taubaté. (REIS FILHO, 1998, p. 139-140).

3. João Toledo (27/05/1932 a 03/10/1932)

A sua permanência à frente da Diretoria Geral da Instrução ocorreu em um período muito atribulado, quando ocorria a revolução Constitucionalista de 1932: de 27 de maio a 03 de outubro de 1932. O movimento ocorreu no período de 9 de julho a 02 de outubro. O Interventor Federal em São Paulo era Pedro de Toledo e o secretário da Educação J. Rodrigues Alves Sobrinho.

João Toledo era funcionário da Diretoria Geral do Ensino, sendo que foi durante os últimos sete anos anteriores à sua nomeação inspetor-geral e depois chefe de serviço da mesma Diretoria. Trabalhara, portanto, com Lourenço Filho e Sud Mennucci. Com modéstia, afirma que conhecia razoavelmente bem a Diretoria. O seu relatório é muito bonito e muito significativo, pois, nos permite conhecer um pouco a situação enfrentada na rede pública de ensino e também o funcionamento do aparato administrativo durante o período revolucionário. Antes de tratar das suas atividades frente à administração, vamos transcrever o seu belo relato sobre o período de combates:

> Enquanto foi possível, funccionaram todas as escolas de todo o Estado. Á medida, porém, que as actividades revolucionárias se intensificavam, eram ellas fechadas, primeiro em pontos limitrophes do sul e de leste, depois na Capital, depois e (sic) outras cidades do litoral e do interior, e, afinal, quasi todas se fecharam. Os professores, pressurosos, puzeram-se a serviço do movimento: – muitíssimos seguiram para a frente em combate; quasi todos os que ficaram empenharam-se, em suas sédes de trabalho, em todos os misteres compativeis com sua força e condições de vida, para facilitar á colletividade, a acção que a todos empolgou. As professoras, ao lado de damas paulistas, abriram officinas de costura para prover do fardamento necessário os batalhões de voluntários; para agasalhar famílias pobres que ficaram em meio desamparo; para fornecer a hospitaes a rouparia indispensável. Trabalharam nos alojamentos em que foram convertidos muitos prédios escolares. As cozinhas de emergência encheram-se de funccionarios do ensino que collaboraram com senhoras de todas as classes sociaes. Onde feridos em combate ou adoecidos, nas frentes, se achavam, ahi se viam, entre muitíssimas outras, como enfermeiras, as educadoras da infancia, dando o melhor de sua dedicação aos enfermos. Declinar nomes de pessoas que se distinguiram neste (sic) luta seria desacertado: – foi quasi o professorado todo e quasi todo o pessoal do ensino, que deu a São Paulo motivos para orgulhar-se da educação civica de seus filhos, resultante, em magna parte, da efficiencia de suas escolas.
>
> Iniciada minha administração a 27 de maio e interrompida a 3 de outubro do mesmo anno, não presidi a nenhuma abertura e nenhum encerramento de trabalho escolar. (...). Deposto o Governador a 2 de outubro, na manhã seguinte, ás 9 horas, passei o exercício do cargo que vinha exercendo e que considerava da "confiança dos meus chefes", ao secretário geral da repartição, prof. Armando de Araujo. Toda a

> documentação de nossa actividade ficou no arquivo da secretaria. De seu exame, ha de constatar-se o escrupulo administrativo que presidiu aos nossos actos. E comnosco, em nosso sentimento, ficou de nossa passagem pelo cargo, a alegria de testemunhar de perto a correcção e a bondade do professorado paulista, que sobremaneira dignifica a terra em que vive e em que trabalha. (TOLEDO, 1936, p. 326-327).

O Professor João Toledo, não obstante sua modéstia, trabalhou muito durante o curto período por ele relatado. Procurou dar prosseguimento ao trabalho iniciado por Lourenço Filho, ultimando os programas mínimos para escolas normais; aprimorou o curso de aperfeiçoamento da Escola Normal da Praça e terminou o processo iniciado por Sud Mennucci, relativo à transferência de professores do interior para a capital e de provimento das escolas, que ficaram vagas no interior. Compreensivelmente muitos de seus projetos não foram implementados. Destacamos, para finalizar, que também ele se ocupou das questões de saúde e higiene, preocupação bastante presente durante o período estudado neste trabalho e também durante a administração do Professor Dr. Almeida Júnior, no período de 1935-1938. Assim o Professor João Toledo registrou em seu relatório:

> (...) entramos em entendimento com o Sr. Dr. José Augusto Arantes, director do Serviço Sanitario, no sentido de conjugar esforços das escolas primárias com os medicos de sua repartição, principalmente na zona maritima e em algumas zonas ruraes do interior, para diffusão de recursos prophylaticos contra o impaludismo, a ancylostomiase e o tracoma. Ainda não haviamos ajustado as combinações para a execução do trabalho, (...) e já o Dr. Arantes se absorvia em serviços para attender a hospitaes de emergência e a postos de soccorros que a revolução desencadeada reclamava com urgência. (TOLEDO, 1936, p. 325-326).

4. Fernando de Azevedo (11/01 a 27/07/1933)

Permaneceu apenas seis meses à frente da Diretoria Geral do Ensino, quando o Interventor Federal do Estado de São Paulo era Waldomiro Castilho de Lima: de 11/01 a 27 de julho de 1933. O seu belo relatório é marcado pela auto-referência: a primeira parte se intitula "Com que disposição aceitei em janeiro a investidura que me confiou o governo do Estado de São Paulo" (AZEVEDO, 1936, p. 327).

Tendo sido nomeado à sua revelia, assumiu o cargo 14 dias depois de sua nomeação. Afirma que concordou com ela, "para trabalhar sem descanso e sem desfallecimentos, na reconstrução do systema educacional do Estado". (AZEVEDO,

1935, p. 327). Transcreve o seu discurso de posse e para ele a Diretoria deveria tornar-se uma...

> (...) alta escola de cavalheirismo, de mútua compreensão, em que os homens, mantendo-se acima dos grupos e partidos e impondo-se pelo seu valor, pelas suas idéias e pela sua capacidade empreendedora, possam transformar-se numa força empreendedora, possam transformar-se numa força dirigente, capaz de interessar, na obra educacional – (...) – todas as forças e instituições sociaes. (AZEVEDO, 1936, p. 329).

Essa mesma característica aparece de forma marcante na transcrição de suas palavras a propósito de sua saída da Diretoria: "É que eu conseguira observar uma serenidade absoluta, imperturbável..." (AZEVEDO, 1936, p. 333).

A sua principal preocupação ao longo de seu relatório era a de se isolar das interferências e injunções políticas a administração do ensino. As suas principais realizações à frente da Diretoria foram: instituição da carreira do magistério primário e das normas para nomeações e promoções. O critério adotado combinava tempo de serviço e merecimento, o que evitaria critérios pessoais e arbitrários. Reorganizou o Serviço de Psicologia Aplicada, criado em 1930 por Lourenço Filho. Reorganizou a administração do ensino. Criou um Museu Central, anexo à Biblioteca Central. Instituiu o Fundo Escolar e deu continuidade ao Conselho de Educação, criado por Lourenço Filho. Reorganizou e ampliou o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, que foi incorporado ao Departamento de Educação. Editou o primeiro número da *Revista de Educação*. (Cabe lembrar que Lourenço Filho havia mudado o nome da antiga Revista de Educação para *Escola Nova*). O Serviço de Educação Física foi incorporado ao Departamento de Educação. Reformou as escolas normais e conseguiu a equiparação do curso secundário aos ginásios. O curso secundário, de cinco anos, tornou-se a base do curso normal, de dois anos. Essa medida foi sem dúvida muito importante, porque deixava abertas outras portas aos concluintes do curso secundário, além da escola normal. Realizou estudos para a construção do terceiro andar do prédio do Instituto de Educação Caetano de Campos. Deu provimento, por concurso, a 500 escolas e promoveu a abertura de crédito para provimento de "mais de 1024 escolas". (AZEVEDO, 1935, p. 337). Criou grupos escolares em Pirituba, Braz, Rua Augusta, 2ª da Consolação, Vila D.Pedro I, na capital e Barueri e Parnaíba no interior. Finalmente, conseguiu efetivar a sua obra principal, o Decreto 5.884, de 21/4/1933, o *Código de Educação de 1933*, que, segundo suas próprias palavras, não era apenas...

> (...) uma consolidação de todas as leis escolares do Estado; é mais do que isso, porque é uma lei nova, organica, com que articularam todas as instituições escolares, de vários graus e typos, e se crearam outras para attenderem ás novas necessidades dos grupos sociaes e da evolução social do Estado. (...)
>
> (...) A importância maior do Código de Educação provem do espírito pedagógico e social, francamente renovador que o domina, attingindo todas as instituições escolares, algumas das quaes permaneciam atravez das diversas reformas, á margem das influencias das novas idéas, que se irradiavam dos meios scientificos, dos investigadores e dos sociologos, para o terreno das realizações praticas e das iniciativas educacionaes. (AZEVEDO, 1936, p. 344-345).

O Código de Educação de 1933 foi efetivamente um marco na história da educação do Estado de São Paulo. Para sua elaboração Almeida Júnior contribuiu muito, assessorando Azevedo, que registrou explicitamente a importância de seu colaborador: "Em 1933 dá-me a honra de cooperar com o Diretor Geral da Instrução Pública de S. Paulo na elaboração do Código de Educação do Estado". (AZEVEDO, 1973:145). Reafirma, em outro texto, essa realização de Almeida Júnior: "Movendo-se dentro do Código de Educação em que colaborou em 1933 e que traduzia aspirações comuns da nova corrente do pensamento educacional, enfrentou o grave problema das edificações escolares; (...)" (AZEVEDO, 1976, p. 184). Com avanços e recuos um projeto educacional ia se consolidando. Como veremos a seguir, nas administrações subseqüentes, de Francisco Azzi e Luiz da Motta Mercier, ocorreram alguns desvios em relação a esse projeto.

5. Sud Mennucci (07/08 a 23/08/1933)

Fernando de Azevedo foi substituído por Sud Mennucci, que permaneceu à frente da Diretoria Geral do Ensino apenas dezesseis dias: de 7 a 23/8/1935, quando era Interventor o General de Brigada Manoel de Cerqueira Daltro Filho. Segundo suas próprias palavras, conseguiu naquele breve período "reorganizar" o ensino rural, com o decreto nº 6047, de 19/08/1933, que instalava uma Escola Normal Rural em Piracicaba, sua cidade natal. Ele apenas transcreve o referido decreto, que foi sustado em 18 de dezembro de 1933, durante a gestão do seu sucessor, Francisco Azzi. (REIS FILHO, 1998, p. 157).

Embora Sud Mennucci não mencione, durante a sua gestão foram expedidos outros dois decretos: o primeiro, nº 6019, de 10 de agosto de 1933, pelo qual o Instituto

de Educação passou a denominar-se "Instituto de Educação Caetano de Campos"; o segundo, nº 6020, de 10/08/1933, que substituiu o nome do então Departamento de Educação pelo de Diretoria Geral de Ensino. (REIS FILHO, 1998, p. 156).

6. Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934)

Advogado e professor de francês do Instituto de Educação, Azzi ocupou o cargo durante quase um ano: de 24/08/1933 a 14/08/1934, nomeado por Armando Salles de Oliveira.

Em seu relatório informa que enfrentou um período muito difícil ("fase das mais agitadas e difíceis de sua existência") e que suas atividades foram publicadas na "Revista" da Diretoria e em "A edificação escolar em São Paulo". A maioria das ações por ele desenvolvidas diziam respeito a adaptações do funcionamento da Diretoria ao Código de Educação de 1933, recentemente baixado por decreto, por não terem sido criados os serviços indispensáveis à sua execução Assim, refere-se à impossibilidade da realização de concursos e à necessidade de modificação da lei da carreira do magistério, o que realmente foi feito (decreto 6.197 de 9/12/1933), mantendo-se, porém, a preocupação com interferências estranhas ao serviço:

> (...) facilitando a remoção nomeação de professores, fazendo mais acertada classificação de estagios e estabelecendo as diversas etapas da carreira. Assim, entre outros, fixaram-se os seguintes requisitos para nomeações: – para director, mais de 5 annos de exercício; inspector do interior, 10 annos; inspector da Capital e delegado regional da Capital ou chefe de serviço, mais de 20 annos. Permittia-se a promoção a todas as auctoridades escolares, não lhes fechando a carreira e bem assim aos lentes e directores de estabelecimentos de ensino secundário. Pelo referido Decreto, seguido do Acto de 8-1-934, foram estabelecidas condições para a remoção e nomeação dos directores de grupos, garantindo aos mais capazes o accesso e obstando que influencias extranhas interviessem no provimento desses cargos, de importância capital para o ensino. (AZZI, 1936, p. 353-354).

A carreira do magistério parece ter sido um ponto crítico em todas as administrações, que analisamos no presente trabalho, segundo o relatório dos titulares da Diretoria do Ensino. Procurando avaliar a decisão de Francisco Azzi, verificamos o que dispunha o Código de Educação de 1933 (991 artigos), elaborado por Fernando de Azevedo, com a colaboração de Almeida Júnior. Vamos apresentar uma síntese

realmente muito breve, excluindo os inúmeros detalhes, dos 23 artigos (nº 322 a 345), que ocupam cinco páginas na *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo.*

O Título IV da Parte III – *Da carreira do magistério público primário* – classifica as escolas primárias do Estado em quatro estágios; o ingresso no magistério seria feito por concurso, para o qual só poderiam se inscrever professores normalistas diplomados; as condições para classificação dos candidatos incluíam notas de diplomas, tempo de exercício, tempo de duração do curso, média geral de diplomas. Para promoção contavam: tempo de efetivo exercício, porcentagem de freqüência e promoção dos alunos. Para remoção: a classificação seria feita de acordo com o tempo de efetivo exercício. Para o cargo de diretor só poderiam se inscrever vice-diretores e professores adjuntos e o cargo seria preenchido por concurso. Este constaria de um memorial e de uma prova escritos e submetidos a uma banca julgadora.

Também por concurso seriam admitidos os inspetores escolares. Para esse cargo somente os diretores poderiam se inscrever; realizariam uma prova escrita e seriam submetidos à argüição oral.

As principais exceções, que favoreciam ao candidato para os diferentes cargos, diziam respeito ao fato de ter sido formado no Instituto de Educação Caetano de Campos, ou outra escola oficial, ou ter diploma de "educadora sanitária". Como se vê, procurava-se o máximo de objetividade, mas, sem dúvida complicava muito a sua implantação e tramitação com exigência de um número enorme de documentos. A sua execução certamente demandaria a instalação de muitos "serviços técnicos" e a contratação ou nomeação de muitos funcionários.

Francisco Azzi modificou a carreira do magistério com o Decreto nº 6.197 de 09/11/1933 (composto por 24 artigos), 8 meses depois da promulgação do Código de educação de 1933. Expediu também um outro decreto, nº 6.225, de 18/12/1933; sustou a execução do decreto 6.047 (19/08/1933), que criava a Escola Normal Rural de Piracicaba. Muitos outros decretos foram editados durante a gestão de F. Azzi, que não faz menção ao fato de, durante o período em que foi Diretor Geral do Ensino, ter sido criada a Universidade de São Paulo, decreto nº 6283, de 25/01/1934, assinado pelo Interventor Armando Salles de Oliveira e Christiano Altenfelder. Diga-se de passagem, todos os decretos eram assinados pelos Interventores e um ou mais secretários O ensino superior não estava entre as atribuições do Diretor de Ensino, mas, certamente seria um evento a ser registrado.

7. Luiz Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935)

Ainda durante o período da interventoria de Armando Salles de Oliveira, Luiz M. Mercier assumiu a Diretoria do Ensino.Sua gestão se orientou por diretrizes que se afastavam daquela estabelecidas pelo Código de 1933. Em seu relatório afirma que o decreto nº 6.947, de 06/02/1935, que introduz modificações na carreira do magistério, fora o acontecimento principal de sua gestão.

As principais modificações por ele introduzidas com esse decreto diziam respeito a: classificação das escolas, reduzindo de quatro para três estágios; valorização do professor estagiário; flexibilização dos critérios de nomeação e remoção de diretores escolares; permissão, mediante condições, de transferência de professores municipais para escolas estaduais. As modificações introduzidas por Mercier se afastavam da tendência anterior, de racionalizar com critérios objetivos e universais o funcionamento da rede de ensino e dos órgãos político-administrativos. Suas intervenções foram realizadas sob a égide do paternalismo, do poder *doméstico*, que se caracteriza principalmente pela adoção de critérios afetivos e não universais. Assim, segundo suas próprias palavras, as notas escolares e a técnica, ou seja, a formação profissional, não eram critérios infalíveis; a elas contrapunha o "coração":

> Dezesseis annos de convívio com os meus collegas e com as crianças de minha terra ensinaram-me que á altura da nota do diploma não corresponde na vida prática o maior ou menor mérito do professor. Dia a dia firma-se minha convicção de que o professor primário deve trabalhar mais com o coração que com o cérebro. Desconfio da techniica (sic) aprimorada que esquece o sentimento e póde levar ao pedantismo estéril e nocivo.
>
> Pode levar mais longe ainda... A technica é tudo quando a serviço de um principio que resume interesses colletivos, da Família, da Pátria, e de Deus. Quando norteada pelo sentimento. Quando firmada nas bases sólidas de uma convicção. Do convívio com as creanças nasce o professor. Com o tempo estreitam-se os laços de sympatia mutua e o trabalho é para todos um prazer e uma necessidade. Qual é a escola normal que faz isso? (...) (MERCIER, 1936, p. 359-360).

E mais adiante afirma:

> (...) A exigência do estágio é uma defesa e selecção dos verdadeiros professores, daquelles que se prendem pelo coração aos seus allunos e se fazem amados dos pequeninos. (...)
>
> (...) No seu artigo 16; (sic) o Decreto já mencionado procura facilitar a collocação dos professores, na medida do possível, perto de suas respectivas famílias, das cidades onde residem, nas fazendas onde têm parentes,

> amizades, ou conhecimentos. O largo alcance desta medida parece-me dispensar commentarios. (MERCIER, 1936, p. 360-361).

Outra medida, que merece ser destacada, dizia respeito à fiscalização do ensino particular: Mercier restabeleceu a Chefia do Ensino Particular. Posteriormente essa determinação viria a ser criticada por Almeida Jr., cuja administração à frente da Diretoria Geral do Ensino, sucedendo a Luiz Mercier, seria marcada pela retomada dos princípios e determinações do Código de Educação de 1933, para o qual ele muito contribuiu.

A administração de Mercier se estendeu por um ano, sendo superada, no período aqui estudado, somente por Lourenço Filho, que permaneceu no cargo durante catorze meses. O seu relato é longo e as medidas por ele tomadas são muitas. Destacaremos aqui apenas outras duas: primeira: o Decreto nº 7.268, de 2/7/1935, que dispõe sobre a instalação de grupos escolares rurais e também sobre a instalação de escolas primárias junto a empresas industriais, destinadas aos filhos de operários. Esse Decreto, transcrito por Almeida Júnior, estabelecia, em seu artigo 9° que essas escolas seriam "regidas, interinamente, por professores normalistas, de preferência filhos de operários, apresentados pela direcção da empreza, previamente ouvida a Diretoria de Ensino, de accordo com a qual a nomeação será feita ou não". (Annuário do Ensino, 1936-1937, p. 390). Esse decreto foi criticado por Almeida Júnior, com muita propriedade:

> Acatando, como me cumpre, a lei vigente, e respeitando os nobres intuitos de quem a elaborou, tenho invariavelmente manifestado o meu parecer contrário ás escolas de que cuida este capítulo.
>
> Trata-se insophismavelmente de uma "escola de classe": os alumnos são filhos de operários; a professora será, de preferência, de família operária. A lei contradiz, com isso, o espírito generosamente democrático de nossa Constituição e procura accentuar cada vez mais a linha demarcadora das classes sociaes. É o terreno da escola commum que se perde. Há vinte annos atraz, causava maravilha ao visitante extrangeiro, encontrar na mesma sala de aula do nosso grupo escolar, – um ativíssimo cadinho de socialização e democratização, – o filho do sapateiro, o do verdureiro, o do medico, o do industrial, reunidos nas lições, brincando juntos no recreio. Era a "escola commum"; que, antecipando-se á evolução da Europa, Cesário Motta e Caetano de Campos haviam realizado entre nós. (ALMEIDA JÚNIOR, 1937, 390-391).

A segunda medida, a ser destacada, diz respeito à criação e localização de 1038 novas unidades escolares, principalmente na zona rural. Em seu relatório Mercier dá grande destaque a esse decreto, mas não registra o seu número e data e nós também

não conseguimos localizar esses dados. Transcreve passagens de vários jornais do Brasil elogiando muito a iniciativa, como por exemplo, o *Diário da Noite* do Rio de Janeiro:

> '(..) Acaba o Sr. Armando Salles de crear de uma só vez mais de mil escolas em todo o Estado. Nessa medida reflecte-se todo o excepcional cuidado que ora se consagra á instrucção pública allí, afim de melhorar ainda mais a situação privilegia que já occupa, em comparação com os demais Estados. É assim que se governa'. (MERCIER, 1936, p. 365).

A administração de Mercier foi marcada pela introdução de determinações, que contrariavam o Código de 1933, por razões justificáveis algumas, e outras por discordâncias de ordem política e educacional. Em todo caso, verificando-se a relação de decretos expedidos durante a sua administração, bem como durante a de Francisco Azzi, subordinadas a Armando Salles de Oliveira, destaca-se a criação de 19 ginásios. Ao todo, de 1930 a 1935 foram criados 24 ginásios. Até 1930 existiam apenas três escolas secundárias.

Pode-se afirmar que o período de 1930 a 1935 foi marcado pela orientação inicial imprimida por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os quais, juntamente com Almeida Júnior, àquela altura, eram considerados "educadores profissionais", pois, apesar de manterem boas relações com alguns setores das elites paulistas, destacavam-se por suas qualificações profissionais.

A orientação desses renovadores caracterizava-se em primeiro plano por procurar subtrair a administração do ensino às interferências políticas e partidárias e, em segundo, por procurar tornar efetivas, implementar, as "novas idéias que irradiavam dos meios científicos" nas palavras de Lourenço Filho. Com relação ao primeiro ponto, as modificações principais diziam respeito à burocratização da máquina administrativa, por meio da criação de "serviços técnicos" e normas impessoais para a admissão, promoção e remoção de professores e diretores e inspetores da rede estadual. Esta não era uma empreitada fácil, por várias razões, mas principalmente se considerarmos que àquela época ainda predominavam relações oligárquicas e paternalistas. Pudemos verificar que, embora Fernando de Azevedo tivesse conseguido a expedição do Decreto, que estabelecia o Código de Educação, os seus sucessores, Francisco Azzi e, principalmente Luiz Mercier, promoveram retrocessos, pelo menos do ponto de vista legal. O ponto principal, sobre o qual as reformas incidiam, era a carreira do magistério: às normas impessoais se contrapunham critérios como: tempo de serviço ou relacionamento pessoal.

As iniciativas, no sentido de tornar o trabalho intra-escolar fundamentado em procedimentos científicos, também dependiam da orientação, que se imprimisse à carreira e à organização da Diretoria do ensino. Podemos aqui registrar que ela foi reorganizada por quase todos os seus titulares no período, com uma exceção: João Toledo. O Prof. Dr. Antonio Ferreira de Almeida Júnior iria durante a sua gestão de 1935 a 1937 orientar a sua atuação pelos princípios, que compartilhava com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

CAPÍTULO VI

ALMEIDA JÚNIOR E A ADMINISTRAÇÃO DA DIRETORIA DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1935-1938)

Almeida Júnior atuou diretamente como administrador, ou como importante auxiliar da administração da rede de ensino público em pelo menos quatro oportunidades: 1-.como chefe de gabinete de Sampaio Dória, em 1920; 2- como Chefe do Serviço Médico escolar do Estado de São Paulo, em 1933, oportunidade na qual colaborou com Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo de 21 de abril de 1933; 3- foi titular da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo no período de 1935 a 1938, e 4-durante alguns meses, em período de transição, de novembro de 1945 até fevereiro de 1946.

No que diz respeito ao ensino particular, registramos sua atuação em duas oportunidades: 1- como diretor do Liceu Nacional Rio Branco de 1926 a 1934, instituição que fundara juntamente com Lourenço Filho e Sampaio Dória e 2- como diretor do Instituto Porto Seguro (antiga Escola Alemã), atendendo à solicitação da Associação Visconde de Porto Seguro. Permaneceu no cargo de julho de 1942 até junho de 1944, quando o entregou ao seu antigo titular, que esteve afastado durante o citado período.

A análise de sua atuação como homem público atesta sua capacidade política de tomar iniciativas, criar e inaugurar instituições, dando forma a uma determinada política educacional[1]. No presente capítulo serão analisados seus posicionamentos, suas iniciativas durante o período de 1935 a 1937, quando ocupou o cargo de Diretor do Ensino, segundo os registros dos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo* (1936 e 1937), por ele organizados.

Sobre a atuação de Almeida Júnior no período relatado é importante lembrar que estava em vigor (com modificações) o *Código de Educação de 1933*, elaborado por Fernando de Azevedo e com a sua efetiva colaboração. Ocupara o cargo de Diretor do

---

[1] Prost (1997) aponta e discute uma das principais questões que se apresentam àquele que se propõem a realizar estudos sobre política educacional: como articular a eficácia própria dos atores e a força das coisas? os personagens, os atores podem ser muito importantes quando ainda não estão ainda implantadas as instituições. Em outros momentos, quando já se encontram solidamente institucionalizados determinados aspectos da vida social e política, a importância das pessoas torna-se menor. Trata-se então de reformá-las, isto é, modificar seus aspectos institucionais, legais e administrativos. (Prost, 1997, p. 223 e seguintes).

Ensino sob a égide de uma legislação, que ele mesmo havia ajudado a elaborar. No caso do ensino primário do Estado de São Paulo tratava-se de ampliar e racionalizar a rede pública, que, pioneiramente vinha sendo estruturada e organizada desde a proclamação da República[2]. Com relação ao ensino superior Almeida Júnior havia participado da fundação da USP e da Escola Paulista de Medicina, respectivamente em 1934 e 1933.

Considerando-se o quadro político da época, Almeida Júnior e os chamados "educadores profissionais" se opunham à política oligárquica personalista e clientelista. A ela contrapunham a defesa da racionalização da rede pública de ensino: a defesa da conduta impessoal e legal, no sentido da não predominância de critérios políticos no tratamento a ser dispensado aos assuntos, bens e funcionários públicos.

Almeida Júnior assumiu a Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo em 26 de setembro de 1935. Após a implantação do Estado Novo, deixou o cargo em abril de 1938, juntamente com o então governador, J. J. C. de Mello Neto, que foi substituído por Adhemar P. de Barros em maio de 1938.

Os Anuários do Ensino dos períodos de 1935-1936 e 1936-1937, organizados por ele, consistem em demonstrações das afirmações anteriores: pode-se perceber pela sua leitura, que tomava iniciativas e tratava os aspectos organizacionais, orientando-se pelo princípio da racionalização da administração, que significava politicamente a orientação contrária aos interesses clientelistas, que caracterizavam a atuação de camadas políticas dominantes tradicionais.

Almeida Júnior e a Diretoria do Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1935-1937)

Tendo assumido a Diretoria do Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde em 26 de setembro de 1935, em agosto de 1936 publicou o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo referente ao período de 1935 a 1936. Trata-se de um volume com 384 páginas, que apresenta as atividades realizadas por ele e seus subordinados. Evidentemente não seria possível tratar de todos os pontos e é preciso aqui deixar registrada a importância dos relatórios como fonte para outras pesquisas.

[2] A esse respeito é bastante elucidativo o livro *A ilusão Liberal – Origens do ensino público paulista*, do saudoso Professor Doutor Casemiro dos Reis Filho (1995). Desse importante trabalho destacamos as suas referências às origens da Diretoria do Ensino Público de São Paulo.

Apresentaremos apenas alguns aspectos do relatório, principalmente aqueles que destacam a atuação político-administrativa de Almeida Júnior. Incluem-se aí as iniciativas e atitudes, que evidenciam sua afinidade com os princípios e objetivos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e também com a orientação política do então governador do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira e o grupo, do qual ambos faziam parte. Trata-se também de conhecer o pensamento político-pedagógico de Almeida Júnior, entendido como saber não formulado, sobre o qual escreveu Raymundo Faoro. (1994)[3].

Nota-se que durante este período de sua administração do ensino público paulista procurou atuar em harmonia com as determinações do *Código de Educação do Estado de São Paulo* (Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933). Fernando de Azevedo registrou esses pontos, resumindo com muita propriedade as atividades de Almeida Júnior durante o período aqui estudado:

> Ainda no biênio de 1935-1936 desenvolvia o Prof. *A. F. Almeida Júnior*, na direção do ensino em São Paulo, uma atividade fecunda, inteiramente orientada no sentido da nova política educacional de que foi um dos pioneiros e cujas diretrizes fundamentais se traçaram, com a sua solidariedade no manifesto lançado em 1932 por um grupo de educadores brasileiros. (...) Movendo-se dentro do *Código de Educação* em que colaborou em 1933 e que traduzia aspirações comuns à nova corrente do pensamento educacional, enfrentou o grave problema das edificações escolares; procurou dar às questões de organização do sistema escolar um tratamento científico, encarando-as como problemas técnicos e segundo princípios mais definidos; promoveu conferências e cursos de administração escolar e, com o objetivo de fazer ministrar um ensino tirado da vida e confrontado com a vida, reorganizou os programas intelectuais, extraindo-os das realidades ambientes e simplificando-os em benefício da educação física, da formação do caráter e dos valores espirituais. (AZEVEDO, 1976, p. 183-184).

Traços da nova política educacional, à qual se refere Fernando de Azevedo, já se manifestavam na reforma de 1920, chamada Reforma Sampaio Dória. Dela Almeida Júnior participou como responsável pelo recenseamento então realizado. A sua inclusão no grupo, que viria a se configurar de forma mais clara posteriormente, começa a se formar oficialmente na Escola Normal Secundária, quando conviveu com Sampaio Dória, professor da referida instituição. Posteriormente foi indicado por Ruy de Paula Sousa, para lecionar em Pirassununga, onde foi professor de Lourenço Filho, tendo de lá

[3] "O pensamento político está dentro da experiência política, incorporado à ação, fixando-se em muitas abreviaturas, em corpos teóricos, em instituições e leis". Faoro, R. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo, Ática, 1994, p. 15.

BIBLIOTECA

sido "removido" para a capital do Estado também com a interferência de Paula Sousa. Em São Paulo, como já vimos anteriormente, freqüentou o grupo, que se reunia no jornal "O Estado de São Paulo", tendo-se tornado amigo e conselheiro de Júlio de Mesquita, proprietário do mesmo jornal. A respeito da família Mesquita pudemos verificar que esta mantinha relações políticas com o grupo político, ao qual pertenciam parentes de Almeida Júnior, em Joanópolis.

Além dessas relações pessoais, profissionais e políticas, com alguns dos chamados "pioneiros" e com o grupo da família Mesquita, Almeida Júnior também cultivava relacionamentos que se originaram de seus estudos na Faculdade de Medicina de São Paulo e de seu trabalho na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, da qual se tornou professor livre-docente de Medicina Legal em 1928 e catedrático em 1941. Além de por suas qualidades pessoais, sua indicação para a Diretoria do Ensino pode ser explicada por essa teia de relacionamentos e mais diretamente pelo fato de o seu convite ter sido iniciativa de Cantídio de Moura Sampaio, um de seus antigos professores, como ele mesmo registrou em seu discurso de posse:

> *Senhor Secretário*
> Aos laços de velha e sempre cultivada amizade que me prendiam a Vossa Excellencia, de quem tive a honra de ser discipulo na Faculdade de Medicina e companheiro de trabalhos em varias missões de interesse público, accrescentou o destino mais um liame, que me desvanece: a qualidade de collaborador de Vossa Excellencia na administração escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUÁRIO*, 1936, p. 3).

Apesar de todos esses liames, o seu antecessor, Luiz da Motta Mercier, ao passar o cargo para Almeida Júnior, em seu discurso refere-se a ele como "um technico, cujo nome aureolado de prestígio, se projecta no ecran scientífico do paiz" (...). (MERCIER, In: ANNUÁRIO, 1936, p. 3).

Ao assumir o cargo, Almeida Júnior destacou em seu discurso os dois pontos, que considerava importantes em relação às responsabilidades, que estava assumindo:

> *Não acredito nos milagres administrativos. O rendimento de um systema educacional completo, como é o de São Paulo, não depende do esforço de um só homem, nem da acção apenas de um governo. O ensino público está de tal fórma vinculado ao meio social, que não pode ser nem muito peior nem muito melhor do que aquillo que esse meio comporta; e seria vão qualquer esforço feito no sentido de leval-o para além da margem de variações impostas pelo ambiente. Espero, porém, ter ainda aqui a oportunidade de contribuir um pouco para manter o aparelho escolar paulista no alto nível que exigem, ao mesmo tempo, a tradição, a cultura e*

> *as possibilidades de São Paulo. Espero-o menos por uma valiosa confiança em meus próprios recursos, do que pela segurança que tenho de encontrar a todo instante o prestigioso apoio do Governo do Estado, bem como a cooperação indispensável do professorado paulista.* (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUÁRIO*, 1936, p. 4). (Em itálico no original)

Essa passagem é relevante não somente por expressar a sua postura em relação à administração, ms também pela clareza e atualidade de seu pensamento em relação aos limites da educação, ou mais apropriadamente, do ensino público. Porém, a sua lucidez não significava desânimo, mas confiança nas possibilidades, ainda que limitadas, de um projeto, ao qual pretendia dar continuidade, e em um excepcional discernimento, sem nostalgia, daquilo que se poderia e gostaria de realizar no futuro:

> Não trago no bolso nenhuma proposta de reforma, nem vejo no momento a necessidade de desarticular, peça por peça, o nosso apparelho docente, para ter o prazer de montal-o depois, á minha moda. Dentro dos quadros harmônicos fixados pelo Código de Educação, em cuja feitura, aliás, fui o mais modesto collaborador, julgo poder encontrar a inspiração e a justificativa legal para quaesquer iniciativas que a nossa actividade escolar esteja a reclamar.
>
> O meu programa de trabalho, circumscripto pela demarcação de attribuições deste cargo, é o programma presente na consciencia de qualquer educador que queira, sem abandonar as lições da nossa experiencia local, atender á modernização didáctica imposta por estas últimas décadas de evolução pedagógica. A escola primária de ha trinta anos era talvez magnífica na sua época, mas estaria hoje inteiramente desambientada. Outra é agora a finalidade da educação escolar; outra a estrutura da escola; outras as technicas.
>
> *Gradativamente, sem abalos nem traumatismo entontecedores, mas por uma progressão segura e energica, poderá o ensino paulista pôr-se ao nivel de seu tempo.* (Idem, ib., p.4 e 5). (Trechos em itálico no original)

Além disso, entendia perfeitamente o papel importante, que desempenham os professores:

> *Conto ainda com a dedicação do professorado. É, afinal de contas, o professor, na sua sala de aulas, diante de sua turma de alumnos, o verdadeiro obreiro da educação. Não é tanto aqui, nas salas da direcção geral, que se promove a grandeza do ensino de São Paulo. Essa grandeza resulta antes do esforço accumulado de milhares de mestres, que, na modéstia da sua escola, aproveitam honestamente cada momento do dia e cada dia do anno, para o desempenho da incumbencia que lhe atribuiu a communidade. Da minha parte farei o que em mim estiver no sentido de assegurar ao professor os meios de aperfeiçoar cada vez mais sua capacidade technica, e me esforçarei por constituir, em torno delle, um ambiente de segurança e de justiça, de continuidade e estímulo, afim de que cada um produza com prazer, em beneficio da educação, o máximo de que é capaz.* (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUARIO*, 1936, p. 5). (Em itálico no original)

Como organizador dos *Annuários*, Almeida Júnior procurou seguir as determinações do Código de 1933, que dispõe o seguinte:

Art.177 – A sinopse dos trabalhos realizados em (sic) cada ano será publicada com o título de "Anuário do Departamento de Educação".

Parágrafo único. - O "Anuário" publicará:

1– o relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação;

2– o relatório dos chefes dos serviços técnicos;

3– o relatório dos delegados regionais de ensino;

4– as estatísticas escolares por quadros e diagramas;

5– fotografias, plantas e resenha histórica dos estabelecimentos de ensino.

1. Anuário de 1935-1936

Os anuários aqui estudados, porém, são organizados por modalidades, competências, níveis de ensino e esferas de administração. Neles são inseridos os relatórios acima citados. As estatísticas em geral aparecem separadas. Alguns níveis de ensino são apenas por ele mencionados, devido à sua posição de menor importância no período, como é o caso da educação pré-primária; algumas iniciativas são combatidas, como possibilidades a serem evitadas, como era o caso de criação de escolas rurais; outros aspectos são abertamente criticados, como era o caso do ensino municipal. Arrolamos, a seguir, os temas (e os respectivos números de páginas) de cada uma das partes do *Annuário* de 1935-1936:

1ª Parte – Administração geral do ensino. (12 páginas)

2ª Parte – A administração do ensino primário (71 páginas)

3ª Parte – Educação pré-primária (5 páginas)

4ª Parte – Educação primária – problemas gerais (65 páginas)

5ª Parte – Grupos escolares (8 páginas)

6ª Parte - A escola rural (45 páginas)

7ª Parte – Ensino municipal (13 páginas)

8ª Parte – Ensino particular (8 páginas)

9ª Parte – Ensino secundário e Normal (34 páginas)

1ª Parte: Administração geral do ensino

A primeira parte do Anuário de 1935-1936 subdivide-se nos seguintes itens: 1) A situação atual; 2) Necessidade de um Departamento de Educação; 3) O Conselho Estadual de Educação.

Almeida Júnior apresenta a organização vigente da Secretaria de Educação e Saúde Pública, à qual estavam subordinados: a Diretoria de Ensino, a Reitoria da Universidade de São Paulo, a superintendência de educação profissional e doméstica, o departamento de educação física, o Instituto de higiene (escola de higiene e de educadores sanitários), a Inspetoria de Higiene escolar e educação sanitária, o almoxarifado da Secretaria da Educação. À Diretoria de Ensino cabia cuidar da educação pré-primária, primária, secundária e normal, pública ou particular. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUÁRIO,* 1936, p. 13.).

Essa divisão da Secretaria era considerada por Almeida Júnior "defeituosa", sem coordenação, com relação ao ensino público. No segundo item da primeira parte, trata da "necessidade de um Departamento de Educação". (Idem, ib., p. 14), conforme determinava a Constituição brasileira, de 1934, em seu artigo 152, parágrafo único. Cabe lembrar, entretanto, que o Código de Educação de 1933, (Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933), já determinava a criação do referido departamento:

> Art. 2º – A direção, orientação e fiscalização das instituições escolares de grau primário, bem como do Instituto de Educação competem diretamente ao Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Educação e Saúde Pública, que tem sob a sua jurisdição imediata os estabelecimentos de ensino superior.

Quando foi expedido o decreto, que instituiu o Código de Educação, Fernando de Azevedo era o Diretor do Ensino, cargo que ocupou de 11 de janeiro a 27 de julho de 1933. No mês subseqüente à sua saída foi praticamente revogado o artigo acima citado com o decreto nº 6020, de 10 de agosto de 1933, que "Substitui o nome do atual Departamento de Educação pelo de Diretoria Geral do Ensino". O Diretor do Ensino, que sucedeu Fernando de Azevedo, foi o Professor Sud Mennucci, que permaneceu no cargo durante 20 dias apenas. Em seu relatório sobre esse período, (publicado como anexo ao *ANNUÁRIO DE 1935-1936*), Sud Mennucci não faz nenhuma referência a esse decreto. Destacou apenas a promulgação de uma lei, que

instalava uma escola normal rural em Piracicaba (decreto nº 6047 de 10 de agosto de 1933).

Entretanto, não foi essa a única modificação administrativa do Código de Educação por meio de medidas legais expedidas durante as administrações posteriores à de Fernando de Azevedo e anteriores à de Almeida Júnior: (28 de julho de 1933 até 25 de setembro 1935). Neste período foram expedidos os seguintes decretos:

Decreto nº 6.020, de 10 de agosto de 1933 – Substitui o nome do atual Departamento de Educação pelo de Diretoria Geral de Ensino (acima mencionado).

Decreto nº 6.304, de 3 de fevereiro de 1934 – Modifica, em parte, o decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933, que institui o Código de Educação e dá outras providências (Administração do Professor Francisco Azzi).

Decreto nº 6.425, de 9 de maio de 1934 – Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino e dá outras providências (Administração do Professor Francisco Azzi) (Retira o adjetivo "geral").

Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935 – Consolida disposições e introduz modificações na carreira do magistério. (Este decreto tem 54 artigos assim discriminados: Da classificação das escolas. Das remoções e permutas de professores. Do ingresso e reversão ao magistério. Das regalias concedidas aos professores municipais. Das nomeações, remoções e promoções de Diretores de Grupos Escolares. Da distribuição e nomeações de delegados regionais de ensino. Das nomeações de Chefes de Serviço. Das disposições transitórias) (REIS FILHO, 1998 pp. 156-171).

Com estas informações pontuais pode-se entender em parte, ou imaginar, as razões para Almeida Júnior defender a necessidade de um Departamento de Educação e tratar, como desdobramento, dos seguintes assuntos: "o conceito de departamento", "a questão da autonomia", "o conceito de autonomia", "a autonomia administrativa", "a questão das atribuições" e "as atribuições do departamento". Um dos parágrafos do texto, que trata da questão da "autonomia administrativa do departamento", torna possível apreender, senão todas, algumas das principais preocupações do então Diretor Geral do Ensino:

> Ha, como se vê, sem romper-se o vinculo hierarchico, possibilidade de dar ao departamento de educação larga esphera de competencia, tanto no domínio patrimonial como no funccional. Ha possibilidade, e convém aproveital-a, segundo os termos estrictos da Constituição Federal. Obter-se-á com isso, antes de mais nada, libertar o ensino, desvencilhando-o das accommodações e compromissos partidarios, nefastos sob o triplice aspecto

> technico, economico e moral. Bem sabemos que não se vai collocar o apparelho da educação em uma redoma inaccessível. Funccionando em determinado meio social e servido por homens iguaes aos outros homens, ha de ele soffrer de contaminações inevitáveis. O que se pleiteia, porém – como se faz em hygiene – é uma organização prophylatica rigorosa, que reduza ao mínimo as occasiões de contágio. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUÁRIO*, 1936, p. 18).

O Departamento de Educação deveria ser, portanto, um órgão técnico e executivo e, paralelamente, deveria funcionar o Conselho Estadual de Educação, órgão consultivo e deliberativo. A existência de ambos era prevista pela Constituição Federal de 1934 (art. 152, parágrafo único) e também pela Constituição Estadual (art. 84, parágrafo 2º). A diretoria de ensino somente foi transformada em Departamento de Educação em 1938 com a expedição do Decreto nº 9255 de 22 de junho de 1938, quando já vigorava a Constituição do Estado Novo e Almeida Júnior não mais ocupava o cargo, do qual se afastara em abril do mesmo ano. Assinaram o referido decreto o interventor Adhemar P. de Barros e Marino de Oliveira.

O terceiro item da primeira parte do *ANNUÁRIO* de 1935-1936 foi dedicado por Almeida Júnior à exposição de seu pensamento sobre as atribuições e composição do Conselho de Educação, a investidura dos conselheiros e à sua organização prática. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUÁRIO*, 1936, p. 21-26). O texto reproduzido no Anuário havia sido apresentado pelo autor, como ele mesmo informa à página 22, "em julho de 1935, nos termos que se seguem, a proposito do setimo (sic) Congresso Nacional de Educação".

O Conselho deveria ser deliberativo, e não meramente consultivo, atuando na orientação do ensino. Apresenta a discussão, que havia ocorrido durante o Congresso, sobre a composição do Conselho, polarizada entre aqueles que defendiam a predominância de técnicos e outros, que defendiam a composição por "personalidades altamente representativas". Em sua opinião nenhuma das duas opções seria adequada: o Conselho deveria ser constituído de acordo com a solução que foi adotada:

> (...) educadores e de pessoas dedicadas ao estudo de problemas sociaes.
> Constituído assim o Conselho, as soluções educacionaes atravessarão, antes de chegarem á realidade, três crivos de progressiva adaptação: o politico, na Camara dos Deputados; o educacional, no Conselho Estadual, e o technico, no departamento. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 24-25).

Apresenta em seguida a sua sugestão sobre a "organização prática", que o Conselho Estadual de Educação deveria ter. Quanto à composição, seriam nove os

conselheiros: três deles seriam os ocupantes efetivos dos seguintes cargos: superintendentes: do ensino primário, do ensino secundário e normal, e do ensino profissional. Os outros seis membros seriam "nomeados livremente pelo Governo entre pessoas que não exerçam cargos públicos de administração, de mais de 35 annos, e 'que se tenham distinguido de maneira notável em matéria de educação'". (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 25). O mandato dos outros seis conselheiros seria de seis anos e a cada dois anos dois seriam substituídos.

O Conselho seria presidido pelo Secretario da Educação e deveria deliberar sobre os seguintes assuntos:

> a) o plano estadual de educação, excluido o ensino universitário, e nos termos do art. 84 da Constituição Estadual;
> b) a distribuição das verbas votadas englobadamente pelo Congresso;
> c) a proposta orçamentária para o anno seguinte;
> d) os projectos de regulamento a serem submettidos ao poder executivo;
> e) organização de listas para nomeações e promoções relativas a determinados cargos administrativos (delegados, directores de escolas normaes e de gymnasios);
> f) a distribuição genérica de escolas, pelas differentes zonas do Estado;
> g) a equiparação e a desequiparação de institutos particulares;
> h) a adopção e revisão de livros escolares e de material didactico, e os concursos que digam respeito ao assumpto;
> i) o programma de construcções escolares;
> j) organização de bancas de concurso;
> k) a iniciativa de constituição do jury de incapacidade docente ou administrativa;
> l) matéria disciplinar, em grau de recurso;
> m) os assumptos de educação que forem propostos por qualquer de seus membros;
> n) resolver e propor solução ás dúvidas que surgirem, na execução das leis e regulamentos de ensino.
> São simples suggestões, que tomamos a liberdade de apresentar, como subsídio preliminar a mais amplos estudos. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUÁRIO*, 1936, p. 26).

O atual (2004) Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo foi criado somente em 1963 pela Lei Estadual nº 7.940/63 de acordo com o que previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61. Esse mesmo Conselho publicou com o título de "Relatório de Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, no período de 1935-1936" a carta de Almeida Júnior, que apresenta o relatório ao Secretário da Educação e a "Primeira Parte" do Anuário do Ensino de 1935-1936, que acabamos de, resumidamente apresentar. Esse texto foi incluído na coletânea do CEE *A voz dos educadores – Textos escolhidos* (2002). O então presidente do CEE, assim explicitou os critérios adotados para a seleção:

> (...) alguns velhos problemas continuam a nos desafiar. Às vezes, debatemos esses problemas como se fossem desafios apenas do presente, esquecidos, talvez, de que ao longo do tempo eles receberam análises criteriosas e formulações lúcidas por parte de eminentes educadores cujos trabalhos, originalmente publicados há décadas, preservam uma grande contemporaneidade. Tais educadores souberam apontar caminhos que precisam ser conhecidos e considerados em qualquer esforço sério para dar à escola brasileira um destino cada vez mais adequado a sua clientela. (Francisco CARBONARI in **Apresentação,** CEE, 2002, p. 8).

Outro texto muito importante de Almeida Júnior também se fez presente na mesma publicação do CEE: "Repetência ou promoção automática". Os outros são de autoria de respeitáveis autores, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Antonio Candido de Mello e Souza, Dante Moreira Leite, entre outros.

Para finalizar, e a título de informação, é interessante lembrar que no período de 1893 a 1897 funcionou o Conselho Superior da Instrução Pública, que tinha em sua composição o predomínio de professores, como relata Reis Filho:

> Antecessor longínquo do atual Conselho Estadual de Educação, o Conselho Superior da Instrução Pública de 1893, era órgão que englobava funções não apenas de fiscalização, mas de direção, de execução, de julgamento, de assessoria e consultoria. Por outro lado, sua composição permitia manter o predomínio do professorado nas decisões, pois dos oito membros, três eram diretores e dois professores. Talvez essa tenha sido uma forte razão para que no Governo de Campos Sales, adepto de executivo forte, as posições assumidas pelo Conselho Superior viessem a chocar-se com os propósitos governamentais. Do conflito resultou a supressão do Conselho Superior pela Lei 520, de 26 de agosto de 1897. (REIS FILHO, 1995, p. 119-120).

2ª Parte: Administração do ensino primário

Esta parte do *ANNUÁRIO* (1936) tem 71 páginas. Divide-se em dois subitens: *1. Administração Central – A Diretoria do Ensino* e *2. A Administração Regional do Ensino*. Entremeando as informações do relatório, podem-se perceber as questões políticas, que marcavam atos administrativos.

No primeiro subitem da segunda parte nosso Autor retoma a questão do esvaziamento da Diretoria do Ensino depois da expedição do decreto, que instituía o *Código de Educação de 1933*. A ela estavam subordinados, segundo o Código: a) o ensino pré-primário; b) o ensino normal; e) o ensino profissional; f) o ensino particular; g) a educação física; f) os serviços auxiliares da educação, como o Almoxarifado do

Ensino e o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUARIO*, 1936, p. 27).

Após sucessivos decretos foram emancipados: o almoxarifado, o Instituto de Educação e escolas anexas, que foram incorporados à Universidade de São Paulo; a educação física, o serviço de higiene e a educação sanitária. As atribuições da Diretoria do Ensino, quando Almeida Jr. assumiu, eram as seguintes:

> Atualmente, nos termos do decreto nº 7.339, de 5 de julho de 1935, "a Diretoria do Ensino, subordinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública, é a repartição encarregada da organização técnica e fiscalização do ensino pré-primário, primário, secundário e normal, quer público, quer Particular, exceto o Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo, e as escolas particulares fiscalizadas pelo Governo Federal". É ela superintendida por um Diretor, nomeado em comissão, pelo Governo, e tem sob sua imediata dependência:
> a) a Secretaria que lhe é própria;
> b) cinco chefias de serviços;
> c) os serviços de inspeção escolar e orientação de ensino. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUÁRIO*, 1936, p. 28).

A discussão, que Almeida Júnior apresenta sobre as atribuições do Diretor do Ensino, permite perceber o esvaziamento da função, pois excluía da sua competência a nomeação e a remoção de diretores de grupos escolares:

> (...) as autoridades escolares subordinadas ao Diretor fazem a classificação dos candidatos; o Diretor publica a relação dos classificados e o Governo escolhe livremente, dentro dessa relação. Portanto, na escolha dos elementos de atuação mais direta, na administração escolar, o papel do Diretor de ensino consiste em apenas mandar publicar uma lista de nomes.
>
> Parece-me que, para benefício do ensino, deveriam ao Diretor competir funções menos burocráticas e mais eficazes em relação aos colaboradores. Parece-me igualmente irrealizável o dispositivo legal que manda cindir a direção do ensino em duas parcelas: uma administrativa, a cargo da Secretaria, e a outra, técnica, sob a responsabilidade da Secretaria. Administração e ação técnica são praticamente inseparáveis. Confronte-se a situação atual com a que estabeleceu o art. 23 do Regulamento de 31 de maio de 1921 e ver-se-á que, de então para cá, a função do Diretor do Ensino sofreu acentuadas e injustificadas restrições. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 30).

Outros relatos do Diretor do Ensino a respeito das atividades realizadas no período permitem perceber a disputa, que se verificava entre diferentes correntes políticas e que se manifestavam por meio da instituição e modificação de dispositivos legais. Esse era o caso do concurso de ingresso de professores e de nomeação de diretores.

Almeida Júnior relata minuciosamente o concurso de ingresso de professores realizado em 1936, nos termos do decreto nº 6947 de 6/02/1935, expedido durante a administração de seu antecessor Luiz da Motta Mercier. Cabe lembrar também que um decreto anterior, nº 6.197 de 9 de dezembro de 1933, (administração de Francisco Azzi), modificava o Código de Educação de 1933, suprimindo as *provas* do concurso de ingresso, deixando apenas o tempo de serviço e as notas dos diplomas. A alegação de Azzi, para justificar a modificação, fora a ausência de *serviços indispensáveis* para sua realização. O Código criara dispositivos legais, sem que existisse infra-estrutura para efetivá-los. Assim, o decreto nº 6.197 (...).

> (...) introduziu modificações na carreira do magistério primário, facilitando a remoção, a nomeação de professores, fazendo mais acertada classificação de estágios e estabelecendo as diversas etapas da carreira. Assim, entre outros, fixaram-se os seguintes requisitos para nomeações: – para director, mais de 5 annos de exercicio; inspector do interior, 10 annos; inspector da Capital e delegado regional da Capital ou chefe de serviço, mais de 20 annos. Permittia-se a promoção a todas as auctoridades escolares, não lhes fechando a carreira e bem assim aos lentes e directores de estabelecimentos de ensino secundário. Pelo referido Decreto, seguido do Acto de 8-1-934 (sic), foram estabelecidas condições para a remoção e nomeação dos directores de grupos, garantindo aos mais capazes o accesso *e obstando que influências extranhas interviessem no provimento desses cargos*, de importância capital para o ensino. (AZZI, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 353-354) (grifos nossos.).

Como se pode perceber, também Francisco Azzi demonstrava preocupação com a interferência de "influências estranhas". Almeida Júnior realizou o concurso sob a égide do decreto nº 6.947 de 6 de fevereiro de 1935, mas este consolidava disposições anteriores, inclusive o já mencionado decreto nº 6.197, introduzindo apenas modificações na carreira (e não no concurso) do magistério, como se pode verificar pelas palavras de Luiz da Motta Mercier:

> A expedição do Decreto 6.947, de 6 de fevereiro de 1935, é o acontecimento de maior relevo na minha passagem pela Diretoria do Ensino. Esse Decreto consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo decreto de 21 de abril de 1933 [Código de Educação] e já alterada pelo Decreto de 9 de dezembro do mesmo ano [Decreto nº 6.197]. (MERCIER, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 358).

Assim, o concurso foi realizado, apresentando-se 2685 candidatos para 675 vagas. Foram levados em conta: tempo de serviço (como substituto efetivo, substituto interino, regente de classe ou escola vaga estadual e regente de escola municipal),

tempo da data de formatura, média geral do diploma, média de notas de psicologia e pedagogia ou de história e filosofia de educação e psicologia educacional.

Duas disposições relativas ao concurso merecem ainda um breve destaque: primeira, aos candidatos formados pelo Curso de Aperfeiçoamento do extinto Instituto Caetano de Campos ou pela Escola de Professores do Instituto de Educação seria reservado 1/3 das vagas das escolas de "segundo estágio" (escolas e classes localizadas nas sedes dos distritos de paz servidos por estradas de ferro e nas sedes de municípios). Segunda, as "provas de estabilidade" que poderiam ser fornecidas a candidatos por fazendeiros, para as escolas de 1° Estágio (escolas e classes localizadas na zona rural e nas sedes de distritos de paz não servidos por estradas de ferro). Coexistiam de critérios considerados "objetivos" e outros menos "objetivos", como as cartas fornecidas por fazendeiros. Almeida Júnior deixará explicita a sua discordância com relação a este último critério no *Annuário de* 1936-1937.

Em outro tópico Almeida Júnior trata de livros didáticos. Discorre com muita propriedade sobre o conteúdo e o material dos livros infantis e informa que nomeara uma comissão para examinar os livros e uniformizar os julgamentos. A comissão organizou um modelo de ficha para analisar as obras e criou subcomissões para executar a análise. A relação dos livros aprovados, a ficha, e o edital são reproduzidos no Anuário. As seguintes pessoas formaram a comissão central de revisão:

> (...) Puzemos (sic) na commissão elementos destacados em nosso meio intellectual, seja pela sua formação pedagogica, seja pela cultura literaria. São eles: 1) o dr.(sic) Antenor Romano Barreto, antigo administrador escolar, professor de Sociologia do Collégio Universitário; 2) o prof. João Damasco Penna, ex-professor primário, professor de Psycologia do Collégio Universitário; o dr.(sic). Sérgio Milliet da Costa e Silva, director do Departamento Pesquizas da Prefeitura da Capital, jornalista e literato; d.(sic) Branca do Canto e Mello, ex-professora primaria, professora de História da Civilisação na Escola Secundária annexa ao Instituto de educação; 5) d.(sic) Lavinia da Costa Villela, normalista, autora de literatura infantil; 6) dr. Vicente Lara, médico especializado em hygiene escolar.
>
> A commissão, que funcciona sem qualquer remuneração, organizou a ficha que vai em annexo. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 50).

Ainda com relação à Administração Central, Almeida Júnior trata nas paginas seguintes dos seguintes assuntos: chefias de serviço, prédios escolares, higiene escolar, serviço dentário escolar, sindicâncias e processos. Entre os referidos temas destacam-se: 1) a relação dos grupos escolares do estado de São Paulo, sua localização,

data da conclusão das obras e de sua instalação; 2) o retrospecto histórico da instituição das "chefias de serviço" e 3) a discussão sobre problemas político-administrativos.

Almeida Júnior retomou a publicação dos anuários depois de uma interrupção de seis anos, como já mencionamos. O último relatório, que fora publicado, refere-se aos anos de 1927-1928. Além de ter solicitado aos diretores de ensino, que o antecederam a partir de 1930, um breve relato de sua administração apresentou nos anuários um retrospecto histórico das diferentes atividades da administração do ensino no Estado de São Paulo.

Esse também foi o caso das "chefias de ensino". O histórico desse cargo permite perceber a quantidade de mudanças realizadas em prazo curto e também a presença de questões político-administrativas, permeando as alterações.

A reforma de 1920 havia estabelecido que o Diretor Geral da Instrução Pública, os delegados regionais e os inspetores administravam e orientavam e fiscalizavam as escolas. Havia, segundo Almeida Júnior, "articulação clara e precisa" entre as instâncias. Em 1925 foram suprimidas as delegacias regionais e foram instituídas cinco 'Inspetorias Gerais', "sempre em posição dúbia, participando seus titulares da qualidade de orientadores técnicos e de autoridades administrativas, sem afirmar, contudo, esta última função de modo decisivo"(...). (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 60-61).

Em 1930 os Inspetores Gerais e Especiais foram transformados em Assistentes técnicos. Em 1932 o número de assistentes técnicos passou de sete a dezoito e os seus vencimentos foram aumentados. O Código de 1933 reduziu esse número para quinze e os transformou em "Chefes de serviço", que se reportavam diretamente ao Diretor de Ensino. Essa modificação foi considerada por Almeida júnior um "vacilo" do Código de Educação de 1933. Em 1934 o número de chefias começou a diminuir com a transferência de dois serviços e a emancipação do Serviço de Ensino Profissional. Almeida Júnior assumiu o cargo, contando somente com cinco serviços técnicos: Educação Secundária e Normal; Educação Primária e Pré-Primária; Ensino Particular; Estatística e Publicidade; Prédios Escolares. Almeida Júnior analisou as 'causas do declínio':

> *As causas do declínio.* – Também para as instituições, ha uma seleção natural. As Delegacias Regionaes do ensino, criadas em 1920, nasceram bem conformadas com funcções claras e uma situação hierarchica determinada. Graças a isso, resistiram aos embates da experiencia. O mesmo não se poderá dizer do instituto que, chamado a princípio Inspectoria Geral ou

> Especial, foi, mais tarde, a Assistencia Technica ou a Chefia de serviço. Como órgão de assistência technica, havia, no cargo, autoridade administrativa demasiada, para que o titular se conformasse com a posição de simples consultor. Autoridade administrativa, o Assistente ou Chefe de Serviço poderia interpor-se entre o Director e o responsável pela região, como um aparelho novo, a retardar o movimento da machina e, pelo fato da sua multiplicidade, a complicar-lhe o funccionamento.
>
> Por isso não vingou, a despeito do alento com que nasceu e do sangue vivo que lhes transfundiram três reformas sucessivas. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 62).

Almeida Júnior não aborda as causas, que teriam ocasionado o declínio. Finaliza o assunto com elegância, ressalvando que suas observações não diziam respeito aos titulares das Chefias de Serviço:

> *Observação*. – Na rápida apreciação que fiz, sobre as Chefias de Serviço, visei sempre a instituição em si mesma, e nunca os seus titulares, quer antigos, quer actuaes. Entre estes últimos, que collaboram commigo, e alguns dos quaes são velhos companheiros de atividades, tenho admirado a inexgotavel dedicação ao trabalho e o grande zelo pelos interesses do ensino. Por isso, e pelo respeito á situação legal a que attingiram, qualquer modificação que se venha a fazer na estructura da Directoria do Ensino não deve e nem pode prejudical-os pessoalmente. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 63).

Entendia que Chefias de Serviço deveriam ser reduzidas a apenas duas: Serviços de Estatística e Serviços de Prédios Escolares. A Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal deveria ser transformada em Superintendência, dada a sua extensão. A Chefia de Educação Pré-primária e Primária não se justificava, porque era de fato competência do Diretor de Ensino. Quanto à Chefia do Ensino Particular, deveria ser extinta, porque também seria dispensável, pelas seguintes razões: 1° – não haveria necessidade de especialização, por não haver problemas que o exigissem; 2° – o inspetor deveria conhecer todas as escolas primárias de seu distrito; 3° – porque duplicava as despesas. (ALMEIDA JÚNIOR In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 63-64).

O segundo item da primeira parte trata da *Administração Regional do Ensino Primário* e estende-se por vinte páginas. Almeida Júnior inicia com o retrospecto da citada administração, informando ao leitor que o referido histórico havia sido "iniciado pelo prof. João Lourenço Rodrigues e posto em dia pelo prof. Luiz Damasco Pena – é encontrado no *Boletim* n° 5, da Diretoria do Ensino, de onde transcrevemos o que se segue": (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 78).

O retrospecto abrange um período de noventa anos: 1846 a 1936. Sem entrar nos detalhes, que são muitos, pode-se verificar que inicialmente a inspeção das escolas

era realizada por comissões de inspetores municipais, às quais posteriormente se associou a presidência da Câmara municipal. Esse tipo de combinação se encerrou em 1925 e as delegacias foram 'restabelecidas' em 1930. A questão, da forma como é apresentada no *Annuário*, relaciona-se a inconvenientes da 'politicagem do interior', como escreveu o nosso Autor, no mesmo Boletim nº 5:

> *(...) A politicagem do interior – dizia-se então – envolve, embaraça e inutiliza o delegado. Por isso, venha este para a Capital. Mas de lá para cá, as cidades progrediram, os costumes políticos melhoraram, tornou-se possível ao Delegado de Ensino trabalhar a coberto das paixões partidárias e dos mexericos de campanario.*
>
> *Ficaram, porém, daquela syncope, duas lições dignas de meditação.*
>
> *Uma, é a necessidade, já agora imprescindível, das delegacias regionaes, que, para melhor efficiencia, precisam apparelhar-se convenientemente de pessoal e de meios materiaes. Vai longe o tempo em que o delegado e um secretário 'part-time', installados num desvão do grupo escolar, bastavam para tudo. (...) E, acima de tudo, o grau de autonomia compatível com a responsabilidade da funcção. (...)*
>
> *A outra lição decorre da própria causa que determinou a suppressão de 1925. O delegado regional gerado nas entranhas da politica, ou que por ella venha a ser seduzido, jamais poderá governar com acerto as suas escolas. Delegado e delegacia precisam ficar resguardados dos choques partidários e manter-se na serena atitude de imparcialidade que se pede aos órgãos de justiça. Embora dignas e meritórias as duas atividades são incompatíveis entre si. (...).* (ALMEIDA JÚNIOR, IN *ANNUÁRIO*, 1936, p. 79). (em itálico no original)

Às páginas seguintes Almeida Júnior apresenta a transcrição do programa de reuniões coletivas, que realizou com delegados regionais na Capital e a situação dos Inspetores Escolares e auxiliares de inspeção. Organizou e transcreve em cinco páginas um calendário para as atividades do Delegado Regional, discriminando os meses e os serviços a serem realizados. Transcreve ainda a relação das reuniões e respectivos assuntos, que realizou com os delegados regionais, às quais compareceu também o Secretário da Educação, Cantídio de Moura Campos.

Para finalizar, registramos que nas páginas finais da primeira parte Almeida Júnior se manifesta por duas vezes contrário à legislação em vigor, mais especificamente ao decreto nº 6.425, de 9 de maio de 1934, que modificara o Código de Educação de 1933. A primeira dizia respeito à comunicação direta de funcionários do ensino com o Governo, sem o intermédio da respectiva diretoria:

> Defendendo os dispositivos acima, [artigo 29 do regulamento da lei 1.750 de 1920 e artigo 977 do Código de Educação de 1933], não julgamos acertada, evidentemente a sua revogação, determinada pelo paragrapho

único do art. 3° do Decreto n° 6425, de 9 de maio de 1934. (ALMEIDA JÚNIOR, in *ANNUÁRIO*, 1936, p. 91).

A segunda objeção dizia respeito à nomeação de inspetores escolares:

> Quanto ao modo de escolha de inspetores, para preenchimento das vagas, julgo acertado restabelecer-se o disposto no Código de Educação:
>
> Art. 341 – Para as funções de inspetores escolares, podem habilitar-se os diretores de grupos escolares do interior e da Capital com 400 dias de efetivo exercício no cargo.
>
> § 1° – A habilitação far-se-á em concurso, perante banca designada pelo Director Geral do Departamento de Educação, e constituída de dois delegados regionaes e um chefe de serviço.
>
> § 2° – O concurso constará de duas theses de caráter technico: uma, trabalho de critica e investigação pessoal, de livre escolha do candidato; outra, sorteada no momento; e de argüição oral pelos membros da banca, sobre a these de livre escolha.
>
> Art. 342 – A classificação no concurso para inspetor é valida por dois annos, e os candidatos classificados serão aproveitados à medida que se forem verificando vagas.
>
> Art. 343 – Em cada três vagas que se verificarem, a terceira caberá a diplomado pelo Curso de Inspectores Escolares da Escola de Professores do Instituto de Educação, com 400 dias de estágio, pelo menos, em direcção de grupo escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 95-96).

Almeida Júnior mais uma vez procurava garantir critérios objetivos, aproximando-se até mesmo de práticas acadêmicas, para a escolha de inspetores. Porém, como ele mesmo afirmara, o período não era mais de decretos: estavam em vigor a Constituição Federal de 1934 e a Constituição Estadual de 9 de julho de 1935.

3ª Parte: Educação pré-primária

Almeida Júnior discorre sobre os vários tipos de instituições em vários países, que tinham por função cuidar de crianças em idade pré-escolar: *visitas domiciliares, dispensários, casas de guarda e salas de asilo, escolas maternais e jardins de infância.* Antes, porém, discute o próprio conceito de pré-escolar, distinguindo dois critérios: o biológico e o administrativo. Demonstra conhecimentos teóricos, históricos e geográficos sobre o assunto e lamenta que no Brasil poucas instituições cuidassem de crianças em idade pré-escolar, registrando também a escassez de dados sobre a quantidade de crianças, que deveriam ser atendidas. Ao finalizar seu texto, informa e justifica a opção feita no *Código de Educação* dede 1933:

> *Jardins da Infância* – A palavra *Kindergarten* (jardim da infancia) foi adotada por Froebel, no século passado, para designar instituições correspondentes ao typo francez de escola maternal, abrangendo a educação e a assistencia, e destinando-se de preferencia á criança pobre. Os americanos distinguem, geralmente, a escola maternal do jardim da infância, entregando áquella as crianças de dois e tres annos e a este as de quatro a seis. A terminologia do Codigo de Educação adoptou esse exemplo. Comtudo, o uso nosso é denominar jardim da infancia a instituição que se preoccupa exclusivamente com a educação froebeliana, reservando-se o nome de escola maternal á que educa e presta assistencia. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 104).

Com relação ao Estado de São Paulo, informava que em 1935 funcionaram 191 unidades escolares de grau pré-primário, estaduais, municipais e particulares. A matrícula geral era de 7.320 crianças e a matrícula efetiva 4.475. Parecia-lhe muito pouco, considerando-se o número de operárias do Estado. Devido à falta de recursos e à necessidade ainda existente de atender ao ensino primário, os poderes públicos deveriam estimular a iniciativa particular, "levando os industriais a estabelecer escolas maternais junto às suas fábricas" (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 104).

Durante o primeiro ano de suas atividades inaugurou uma instituição, em colaboração com a Condessa Crespi:

> Em janeiro deste anno, foi inaugurado, na Capital, um instituto modelar, o 'Ninho Jardim', que funcciona ao mesmo tempo como 'créche' e escola maternal, pois recebe crianças da primeira e da segunda infancia, e lhes dá assistencia medica, hygienica e alimentar, assim como educação pre-primaria. O Estado fornece o medico, as professoras e as educadoras sanitarias, sendo as demais despesas custeadas pela Exma. Condessa Crespi, que o fundou. O 'Ninho Jardim' é instituição que honra a cultura de S. Paulo. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 104).

4ª Parte: A educação primária – Problemas gerais

Esta parte do relatório é bastante extensa – 65 páginas – e nela Almeida Júnior, apesar de se referir a *problemas*, no título, apresenta análises e informações sobre dez temas: a quantidade de escolas, a duração do ensino primário, o programa do ensino primário, a organização pedagógica, o rendimento da escola primária, como melhorar o rendimento do aparelho escolar, educação física e escotismo, educação higiênica, instituições auxiliares da escola, assistência aos escolares.

A respeito dessa parte do relatório, duas observações iniciais se fazem necessárias. A primeira diz respeito ao fato de, em outro capítulo do presente estudo,

tratamos das posições de Almeida Júnior sobre a escola primária. Por essa razão, não vamos discorrer aqui sobre temas que já foram abordados, como por exemplo, "o rendimento da escola primária". Em segundo lugar, queremos registrar que, nesta 4ª Parte do *Annuário*, Almeida Júnior publicou uma quantidade muito grande de informações sobre os diversos aspectos que foram por ele abordados. Trata-se, assim, mais uma vez, de uma excelente fonte de informações e análises, sobre a educação e o ensino primário no estado de São Paulo, nas três primeiras décadas do século XX. As breves anotações que se seguem referem-se apenas a alguns dos aspectos abordados pelo Autor, sobre as quais não nos referimos anteriormente.

Com relação à quantidade de unidades escolares, expõe dados que mostram a sua insuficiência, apesar de ter ocorrido significativo crescimento durante o período de 1920 a 1936. Para se chegar à proporção ideal os principais problemas por ele apontados seriam a falta de verbas, de prédios e de instalações escolares e residência para os professores na zona rural. Em todo caso, entende que a expansão do ensino primário seria uma tarefa "essencial da política pública". (Idem, ib., p. 105-111).

A duração do curso primário também era considerada um problema. Em outros países, como os Estados Unidos, a Inglaterra, a Holanda, a Suíça, oscilava entre 8 e 10 anos. Em São Paulo o curso primário tinha duração de 4 anos, observando-se que em 1921 houve uma redução para dois anos, que foi revogada em 1925. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 111-113).

O programa do curso primário mereceu de Almeida Júnior algumas observações rápidas e muito interessantes. Encontrava-se em vigor o programa aprovado em 19/2/1925 para os grupos escolares e, a partir de 1934, também um 'programa mínimo' para as escolas tresdobradas. Efetivamente funcionava o 'programa mínimo', (que se encontra transcrito na íntegra no *Annuario,* páginas 113 a 123), porque dele seriam retirados os pontos para os exames de todos os grupos escolares do estado de São Paulo, de acordo com ato do Secretário da Educação, datado de 30 de abril de 1936. (Idem, ib. p. 113).

A organização pedagógica do ensino primário foi tratada por Almeida Júnior de forma interessante, marcada pela postura prudente e razoável, sem radicalismos juvenis. Manifesta-se favoravelmente em relação à "escola renovada", se comparada à "escola tradicional", esclarecendo os termos, com os quais estava desenvolvendo a sua posição:

> No dissídio entre a 'escola tradicional', com o seu programa em compartimentos estanques, com seu horário em mosaico, as suas lições passadas e sabidas, o individualismo no trabalho, – e a chamada 'escola renovada', globalizadora, flexível na distribuição do tempo, objetivando e avivando o ensino por 'problemas' e 'projectos', incentivando grupos de estudo, aberta para a vida social, – somos, sem a menor dúvida, pela última. (Idem, ib., p. 125).

Além disso, advogava a ampliação das funções da escola primária: assistência, profilaxia mórbida (puericultura e educação higiênica), profilaxia moral (aumento da duração do dia escolar), ajustamento social (cursos pré-vocacionais), função de recreio (para adultos e crianças) e funções de democratização e socialização. (Idem, ib., p. 125).

Porém, para Almeida Júnior, seriam necessários "alguns reparos, endereçados particularmente a alguns jovens companheiros de ideaes, que, a nosso ver, peccam por demasia de entusiasmo" (Idem, ib.). A rotulação de 'escola tradicional' estaria sendo usada como nome de todos os males, uma 'selecta de defeitos' e este equívoco estaria sendo estendido à escola pública paulista. Entretanto, o sistema público paulista tinha também suas qualidades, apresentando um "typo médio bastante satisfatório de escola 'tradicional', demarcado por um lado por escolas inferiores, explicáveis pela extensão do systema paulista e, de outro, por innumeras tentativas de franca renovação". (Idem, ib., p. 127).

Um outro aspecto, que mereceria, reparos seria não levar em consideração que, esse sistema de ensino, que tinha mais de 10.000 unidades escolares, às quais muitas vezes faltava espaço e também preparo adequado dos docentes pelas escolas normais.

> (...) estava entregue a um exército de professores, e que tem padecido do mal da descontinuidade administrativa, não será um bem essa desconfiança cautelosa e conservadora do magistério? Ainda mais, porque essa resistência não é invencível, como testemunham as innumeras incursões da nossa escola em pleno territorio das novidades. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 128).

Verifica-se a respeito da organização escolar uma análise polifacetada e apoiada em considerações de ordem teórica e empírica. Vale dizer que ainda não superamos, em muitos aspectos, os problemas apontados e as análises apressadas e redutoras, às quais Almeida Júnior fez objeções.

Almeida Júnior também comenta brevemente alguns problemas referentes à educação física e ao escotismo: apontava o "excesso de cabeças" (chefes, inspetores...) e

"falta de braços" (professores de educação física), que efetivamente trabalhassem. (Idem, p. 139).

Outros aspectos são tratados também, tais como: instituições auxiliares da escola (bibliotecas, cinema educativo, canto orfeônico), assistência aos escolares (vestuário, material escolar, alimentação, assistência médica) e caixas escolares. Sobre todos esses aspectos faz alguns comentários e apresenta dados quantitativos. Sobre as caixas escolares faz um retrospecto, a partir de 1892, e considerava que essa instituição estava em "franco progresso". Esse cuidado com as chamadas instituições auxiliares da escola demonstra que a rede pública apresentava muitas questões a serem resolvidas e que Almeida Júnior, contando com bons auxiliares, conhecia muito bem todas elas. A título de ilustração, transcrevemos uma das passagens sobre a assistência alimentar:

> Que a quantidade [de alimentos que as crianças ingeriam] é escassa, basta para demonstral-o, esta verificação apurada pelas educadoras sanitárias, em julho deste anno: de 18.414 crianças do segundo período escolar, que entram, portanto, para as aulas ás 11 horas, 9.624 vêm sem almoço. A inconveniência do horário, a desorganização do lar, a pobreza, impedem que 9.624 crianças tenham, antes de vir para a escola, o almoço que exige o seu organismo ávido de material nutritivo. (Idem, ib., p. 158).

Para finalizar nossas anotações sobre a quarta parte do *Annuario* de 1935-1936, vamos tratar de alguns pontos do tema "educação higiênica", um dos "problemas da educação primária". Almeida Júnior nos informa que os anuários de 1917 e 1918 registravam reclamações contra a ausência de educação higiênica nas escolas. A reforma de 1920 estabelecia que incumbiria ao professor da classe o ensino de higiene; isto passou a fazer parte dos cursos normais. Ao mesmo tempo, o Instituto de higiene passou a formar educadoras sanitárias, auxiliares de ensino, com a finalidade de "cooperar nos trabalhos da escola por uma tríplice distribuição de atividades: a *enfermagem,* a *educação* e a *acção social.* Comtudo, até 1930 não havia sido possível aproveitar os serviços desse grupo de profissionaes" (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 140). (grifos meus).

A regularização do serviço de educação sanitária ocorreu somente em 1933 com o Código de Educação no artigo 50. Foram criados 30 "lugares de educadoras sanitárias e estabelecia-se que esse número se elevaria progressivamente, até alcançar a proporção de uma educadora para cada mil escolares" (Idem, ib., p. 141) As atribuições da educadora sanitária foram estabelecidas pelo artigo 60, transcrito no *Annuario*:

1°) – inspeccionar rigorosamente as installações escolares e os alumnos, segundo horário estabelecido e instrucções que lhe forem dadas pelo médico-chefe, diretamente, ou por meio da educadora-chefe;

2°) – realizar palestras para professores e alumnos;

3°) – coadjuvar o médico em seus serviços e os professores e directores nas iniciativas que tomarem em benefício da saúde dos escolares;

4°) – tomar parte na formação de turmas volantes, para serviços especiaes, no município para que for designada;

5°) – realizar estudo em nosso meio, dando-lhe publicidade, mediante auctorização da chefia de Serviço;

6°) – communicar semanalmente, ou quando lhe for pedido, resumo dos trabalhos effectuados. (Idem, ib., p. 141).

Almeida Júnior transcreve, a seguir, uma entrevista, que concedera em 1933, (não informa o jornal), com o objetivo de tornar possível a avaliação do trabalho prestado pelas educadoras sanitárias. A citação se estende da página 142 a 145; a sua leitura nos mostra que as educadoras sanitárias foram recebidas cordialmente, mas houve hostilidades por parte de professoras e mães em algumas ocasiões, segundo o seu relato, que é marcado pela honestidade, bom humor e compreensão. As professoras entendiam que o seu espaço profissional estaria sendo invadido:

(...) A educadora de um grupo escolar suburbano é informada de que appareceram, em determinado núcleo de população, vários casos de febre typhoide. Seu primeiro cuidado é salvaguardar os escolares que ahi moram. Vae ella, então, de casa em casa, e aconselha a que fervam a água, ao menos durante a epidemia. Uma das mães a recebe mal: 'Se a senhora quizer que meu filho beba água fervida, venha ferver. Eu não tenho tempo'. A moça não se desmonta. Pede licença, entra na casa, procura uma lata, lava-a, enche-a de água, colloca-a sobre o fogo. Diante desta serena disposição, rende-se a mãe, cuja physionomia já agora é de confusão e espanto. 'Mas a senhora acha que é mesmo preciso ferver a água? Pois deixe que de agora em diante corre por minha conta. Eu ferverei, e mostrarei aos vizinhos como se faz'.

Teria o professor de classe tempo para tudo isso? (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 142-143).

As educadoras, professoras normalistas, que passavam por um exame vestibular e realizavam o curso no Instituto de Higiene, exerciam também a função de auxiliares dos nove médicos, que trabalhavam na Diretoria de Ensino. Faziam uma triagem dos alunos, "sem pretenções de diagnóstico" (Idem, ib., p. 143). Almeida Júnior relata a presença de enfermeiras ('nurses'), em cidades americanas, como Oakland, que "aliviaram os médicos de isolar os casos de moléstias infecciosas". (Idem, ib., p. 143)[4].

[4] Como pudemos constatar pessoalmente em viagem aos Estados Unidos na década de 1990, pelo menos no estado de Minnesota, cada três ou quatro escolas contavam com uma enfermeira, que fica sediada em uma delas.

Almeida Júnior, na mesma entrevista, sugere que não considerava a designação 'educadora sanitária' como a melhor expressão para as funções por elas desempenhadas. Para ele, 'enfermeira escolar' seria mais adequada: "Mas as preferências da administração, e creio que também a das funccionárias, foi pelo termo em vigor. Pouco importa. O facto é que ellas se têm revelado optimas enfermeiras" (Idem, ib., p. 143).

A entrevista segue apontando os aspectos positivos, os negativos, as hostilidades enfrentadas e os limites da ação das educadoras sanitárias com transparência e sem mistificação. Termina com uma consideração provisória, como seria de se esperar, no caso de um trabalho, que estava apenas iniciando e que certamente não conseguiria dar conta dos problemas, que enfrentava:

> No contacto direto e intimo com a pobreza, encontra a educadora, a cada instante, a miséria e a doença. Doe-lhe o coração, como a todos nós, ter que parar em meio do caminho, registrando apenas o mal, sem lhe poder dar remédio. A's vezes sacrifica ella pequenas parcellas do seu modesto ordenado. Ainda há dias foi assim. (...).
>
> (...)
>
> São problemas de assistência, ligados ao Serviço, e cuja solução está entregue aos altos administradores do Estado e ás pessoas de boa vontade.
>
> Enquanto aguardam isso, continuam a trabalhar com amor á infancia, com dedicação á profissão, as educadoras sanitárias das nossas escolas. A sua funcção, pelo que se vê, não é de todo inútil. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 145).

Caberia pesquisar o que acabou ocorrendo com as educadoras sanitárias, tanto no que diz respeito ao trabalho que exerciam nas escolas quanto com relação ao curso no antigo Instituto de Higiene. Infelizmente não faz parte do nosso objetivo no presente trabalho.

5ª Parte: Grupos escolares

Esta parte do relatório apresenta dados sobre a quantidade de grupos escolares do Estado de São Paulo, sua localização e quantidade de classes. De 1930 até 1935 foram criados 92 grupos escolares. Outros 19 foram implantados durante o primeiro ano da gestão de Almeida Júnior. Em junho de 1936 havia 606 grupos escolares e 6.828 classes no Estado de São Paulo. O autor nos informa, que publicara um volume à parte, somente sobre *prédios escolares.* Entre os problemas relativos aos

grupos escolares aponta: o funcionamento desdobrado, (365 escolas) ou tresdobrado (107 escolas) e a existência de alguns casos de funcionamento conjunto de dois grupos no mesmo prédio.

Além da *instalação material,* os outros problemas principais e específicos da escola primária eram os seguintes: o diretor, os professores substitutos e o pessoal subalterno. A figura central do grupo escolar, o diretor, teria que ser preparado em cursos de administração escolar e ser dotado de qualidades que Almeida Júnior considerava essenciais para o exercício do cargo: honestidade, capacidade de iniciativa, continuidade de ação, firmeza de conduta, serenidade, tato, receptividade e bondade. Sendo necessários tais requisitos, a escolha de diretores não deveria ser pautada por favoritismos, antigüidade ou interesses pessoais do candidato. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 173-174).

Embora afirme que ficara satisfeito com o contato coletivo que mantivera com os diretores, lamentava que a exigência de concurso de provas para a primeira nomeação de diretores, introduzida no *Código de Educação* de 1933, tivesse sido eliminada pelo decreto número 6.947, de 6/02/1935. Os critérios, que estavam em vigor, para a primeira nomeação e promoção, durante o primeiro ano da administração de Almeida Júnior eram os seguintes:

> a) dados objetivos sobre o tempo de exercício, freqüência do candidato e dos alunos, promoção dos alunos;
> b) apreciação das autoridades escolares sobre a 'competência, a dedicação e a idoneidade profissional do candidato'. (*ANNUÁRIO*, 1936, p. 176).

Como se pode perceber, a nomeação de diretores dependia da 'apreciação das autoridades escolares' e da antigüidade. O decreto acima citado, (nº 6.947, de 06/02/1935), modificou não somente essa, mas muitas das disposições do Código de 1933. O antecessor de Almeida Júnior, Luiz da Mota Mercier, considerava ter sido a expedição daquele decreto o acontecimento de maior relevo de sua passagem pela Diretoria do Ensino e expõe as modificações e seus motivos no relatório de sua gestão, que está publicado como anexo no Anuário de 1935-1936. Muitas modificações tinham explicações de ordem material, como a falta de infra-estrutura e de pessoal, para a realização de concursos. Porém, notam-se também posições divergentes, com relação à racionalização do processo de nomeação de professores, diretores e outros funcionários das escolas públicas.

A seqüência da 5ª Parte aborda os problemas relativos aos substitutos efetivos e ao "pessoal subalterno". Com relação aos primeiros, Almeida Júnior entendia que eram insignificantes os pontos contados pelo tempo de estágio dos substitutos no concurso de ingresso no magistério. Manifesta-se contrário à nomeação dos serventes e porteiros sem critérios objetivos:

> Infelizmente, o quadro de porteiros e serventes (entre os quaes encontramos dedicações muito louvaveis) nem sempre foi composto de accordo com essas normas e, como resultado, offerece exemplos de curiosas aberrações. Neste grupo escolar, é um servente semi-paralytico, que não pode subir escada; naquelle é um rheumatico, que não pode lavar o assoalho; alem é uma dama de luvas ou de unhas pintadas, que não se humilha ao uso do esfregão. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO,* 1936, p. 178).

6ª Parte: A escola rural

Almeida Júnior dedica 45 páginas á escola rural, (página 181 a 225), o que evidencia a importância que o assunto apresentava na época. Divide a matéria principal nos seguintes subitens: 1. A escola primária da zona rural; 2. A quantidade de escolas necessárias; 3. A formação do professor primário da zona rural; 4. Os sete pecados capitais da escola rural; 5. A Escola Primária rural é uma 'escola comum'; 6. O programa da escola primária rural e 7. Apêndice ao *Boletim nº 4.*

Destacamos, a seguir, alguns dos aspectos tratados. Evidenciam-se o cuidado e o conhecimento do ensino rural: apresenta projetos e plantas para as escolas, sua localização e quantidade necessária, os problemas relativos à formação dos professores. Era contrário ao "movimento ruralista" e à concepção da escola rural como escola profissional.

As professoras teriam que ser preparadas tecnicamente em cursos de especialização. As demonstrações de simpatia pela vida na roça ou indicações de fazendeiros não seriam suficientes. Ao contrário, as "provas de estabilidade" só haviam acarretado problemas:

> (...) O decreto nº 6.947 [de 06/02/1935], feito com a melhor das intenções, está dando, a meu ver, as peores consequencias. Permitte elle que, para ser nomeada, peça a candidata ao fazendeiro uma 'prova de estabilidade'. Em outros termos, quem escolhe a professora para o bairro, é menos a administração escolar que o fazendeiro ou o sitiante. O que trouxe, na execução da lei, é indescriptível. Certos sitiantes, ao se verem assediados

> pelas professoras, á cata da 'prova de estabilidade', se collocam na situação de patrões, de senhores feudaes, e fixam as suas exigências. Alguns lavram contratos, por escriptura publica. Houve um que impoz, como condição, que a jovem professora cozinhasse para elle e a familia. (ALMEIDA JÚNIOR, In, *ANNUÁRIO*, 1936, p. 182).

O trabalho do professor da zona rural, como o de qualquer professor de escola primária, seria realizar a 'educação comum'. Almeida Júnior rejeitava a possibilidade de se criar uma "casta de professores" e "escolas de classe". A sua argumentação se apoiava, nesse caso, no "Atlas de l'enseignement en France, 1935". (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 191).

Almeida Júnior acompanhava a bibliografia[5] sobre a "escola comum" e seu funcionamento na Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra e França. Posicionava-se contrariamente à 'escola do trabalho': "um ensino dual, – ensino primário propriamente dito para a cidade, e 'escola de trabalho' ultra soviética, para a roça seria fazer da escola rural um sistema fechado uma escola de casta". (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 204). A escola primária deveria ser a escola de 'ensino comum', de que falava a Constituição, cujas características seriam as seguintes:

1 – Clientela:

> (...) toda população intellectualmente apta do paiz, sejam quaes forem suas condições de nascimento, de crenças, de fortuna, de distribuição regional. Assim é para as nações verdadeiramente democráticas, com differença apenas nos grupos de idade abrangidos.

2 – Programa:

> (...) consiste no 'mínimo' de cultura necessário para a vida do cidadão 'comum' (...) a escola primária é universal.(...) Mede-se praticamente o 'mínimo' de cultura, por anos de curso.

3 – Finalidade:

> (...) a escola comum visa formar o cidadão. (...) unifica e nacionaliza: Dahi a grande importancia da educação primaria como elemento de cohesão social e de unidade nacional, pois a ela cabe, nos termos de nossa Carta Magna, desenvolver 'num espírito brasileiro, a consciencia da solidariedade humana'.

4 – Igualdade de oportunidade para todos.

---

[5] Cita no texto o livro de Ross Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, publicado em 1933. Não menciona a editora. O texto citado em nota de rodapé, à página 205, é o seguinte: "Na Alemanha de pré-guerra, as Volksschulen, isto é, as escolas para as classes 'inferiores', ensinavam apenas noções rudimentares, e encerravam-se com um curso vocacional. Semelhante sistema convinha para uma autocracia, mas não para uma democracia como a nossa".

> (...) para manifestarem suas capacidades, pois a escola commum constitue o periodo de sondagem bio-psychica, que permitte observar o individuo e encaminhal-o depois, para onde o mandem as suas aptidões. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUARIO*, 1936, p. 205).

O programa da *escola primária rural comum* deveria contemplar os seguintes aspectos: saúde (higiene, alimentação e conforto), o recreio (jogos, bibliotecas, reuniões sociais), leitura, escrita, cálculo, noções científicas, socialização (geografia, história e instrução cívica), trabalhos manuais, educação moral (acreditar na honestidade, bondade, nos resultados do trabalho, fé na justiça e desde cedo [a criança] pratique a sinceridade e a segurança). E, finalizando, A. J. R. afirma: "colabore, enfim, a escola primária para que não sossobrem no caos os princípios liberais tão duramente conquistados pelo homem (...) e para que a trajetória da civilização brasileira, (...), não se desvie nem para a esquerda nem para a direita". (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUARIO*, 1936, p. 207-212).

Almeida Júnior defendia a *escola profissional rural*, destinada à população rural *adulta,* que não se confundiria com a escola primária rural. Reitera, à página 214, a necessidade de combate "à realidade do trabalho infantil", proibido pela Constituição para menores de 14 anos.

Ao final relata suas visitas a escolas primárias rurais (granjas escolares), por cuja instalação manifestara interesse. A iniciativa de criação das granjas escolares fôra de Fernando de Azevedo, que se refere ao assunto, ao sintetizar suas atividades durante o período (seis meses) que ocupou o cargo de Diretor Geral de Instrução do Estado de São Paulo, em 1933. (LIMONGI, 1988, p 138.).

7ª Parte: Ensino municipal

Almeida Júnior registrou o crescimento de matrículas do ensino municipal: de 16.413 em 1930 para 51.809 em 1935. Porém, preocupava-se com outros problemas relativos ao ensino municipal: larga proporção de professores leigos (60%) e modesto nível de aprovação (43,35%); falta de fiscalização; situação isolada e flutuação da população. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 227-228).

Os quadros comparativos não permitiriam considerar as escolas estaduais como melhores do que as municipais. Poder-se-ia avaliar o rendimento das escolas

urbanas como maior do que das rurais, fossem elas estaduais ou municipais. Propõe Almeida Júnior alguns "meios", que poderiam melhorar o ensino rural e a cooperação entre o Estado e os municípios: estes não deveriam criar escolas, mas sim, edificar os prédios para as escolas rurais. Segundo, a Diretoria do ensino, com a contribuição do Serviço Sanitário, propunha uma intervenção para combater a malária, o amarelão e o tracoma; ela cuidaria da especialização dos professores nas escolas normais. Tendo enviado em junho de 1936 um ofício ao Diretor Geral do Departamento das municipalidades (com cópia aos delegados regionais de ensino e aos diretores de escola normal), recebeu resposta em 28 de junho. Foi informado de que os muícípios *já tinham* consignado em seus orçamentos o mínimo de 10%, estabelecidos pela Constituição do Estado de São Paulo, anexando a relação com os respectivos dados. Almeida Júnior reconhece que, nesses "termos", a colaboração seria difícil, mas, insiste enfaticamente na necessidade de que os municípios viessem a destinar suas verbas à edificação de casas para as escolas rurais.

8ª Parte: Ensino particular

Almeida Júnior apresenta estatísticas do ensino particular (escolas pré-primárias, primárias e complementares) do ensino estadual e municipal, no Estado de São Paulo. O ensino primário particular era o que menos tinha crescido no período de 1930-1935: 22,5%, contra 30% do ensino estadual e 218% do municipal. Os dois problemas principais relativos ao ensino particular seriam as péssimas instalações e o grande número de professores leigos: 60% do total. Essa também era a porcentagem do ensino municipal, enquanto no sistema estadual não havia professores leigos em 1935.

Para Almeida Júnior e segundo o Código de Educação de 1933 (art. 158), essa situação não poderia continuar. Assim, em 21/05/1936, expediu instruções para a execução de exames de habilitação dos professores leigos de escolas particulares. As provas foram realizadas em junho de 1936 e os seus resultados foram publicados no Anuário de 1935-1936. A maioria dos candidatos, que prestaram provas na Capital, era composta de estrangeiros (35 dos 50 candidatos). Foram habilitados 20 professores. No interior 36 candidatos foram habilitados e 9, reprovados. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 243- 247).

Embora essa não fosse a opinião pessoal de Almeida Júnior, na época a principal preocupação com as escolas particulares relacionava-se com a sua "possível ação desnacionalizadora" (Idem, ib., p. 248). A legislação, então vigente, determinava a obrigatoriedade de autorização de livros didáticos de escolas mantidas por estrangeiros. O Código de Educação de 1933 determinava:

> "Art. 162 – No ensino de línguas estrangeiras, não poderão ser adotados livros sem prévia autorização do Chefe de Serviço.
> § único – O Chefe de Serviço poderá proibir a adoção de obras, cuja influência possa ser nociva à formação dos sentimentos da nacionalidade brasileira".

Almeida Júnior determinou que se fizesse cumprir o citado artigo, mas, para ele, os problemas alegados, a possível ação desnacionalizadora e a função assimiladora da escola primária, não se restringiam à escola particular. A porcentagem de alunos estrangeiros em escolas particulares era de 9,1%, nas estaduais 3,2% e nas municipais 4,1%. Dest'arte posiciona-se contrário à existência de um órgão fiscalizador exclusivo para as escolas particulares: "Parece-nos, pois, que mesmo sob este grave aspecto, a acção fiscalizadora e orientadora a ser exercida sobre a escola particular não se distancia da que deve haver sobre as outras. Somos contrários à existência de um apparelho especial para esse fim". (ALMEIDA JÚNIOR, In ANNUÁRIO, 1936, p. 249).

O antecessor de Almeida Júnior, Luiz da Motta Mercier, afirmara, em seu relatório, publicado em anexo ao Anuário de 1935-1936, ter restabelecido "alguns dos cargos suprimidos pelo decreto nº 6425 de 09/05/1934" (administração de Francisco Azzi). A Chefia do Ensino Particular foi um deles, considerada por Mercier uma "medida patriótica":

> O restabelecimento da Chefia do Ensino Particular era medida patriótica que não admitia duas opiniões. A prática demonstrara que, apesar da boa vontade, esse serviço não poderia ser desempenhado a contento pela Delegacia do Ensino da Capital, que conta com cerca de três mil unidades escolares estaduais. (MERCIER, *ANNUARIO*, 1936, p. 362).

9ª Parte: Ensino secundário

Desde 1931 estava em vigência a chamada Reforma Francisco Campos, considerada por Geraldo Bastos Silva (1969) como um...

> (...) considerável progresso no sentido da constituição de uma estrutura institucional do ensino secundário não somente adequada à função de preparação básica ao ensino superior, como também orientada para uma finalidade mais compreensiva de preparação do adolescente para sua integração a uma sociedade que ia começar a se fazer mais complexa e dinâmica. (SILVA, 1969, p. 286).

Para Silva, a reforma Campos foi o início "da nova fase da ação federal sobre o ensino secundário em todo país". Posteriormente a Constituição de 1934 estabeleceu reconhecimento "da competência da União para traçar diretrizes da educação e fixar o plano nacional de educação". Silva aprovava também a criação em 1930 do Ministério da Educação e a sua reorganização em 1937, iniciativas que criariam as condições, para que se exercesse a ação federal sobre o conjunto do ensino secundário em todo o país. (SILVA, 1969, p. 291-292).

Porém, dois pontos previstos pela Reforma Francisco Campos não foram colocados em prática: a criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, para formar professores para o ensino secundário, e a instituição de um sistema de supervisão, com a especialização de inspetores, a qual deveria assumir o estilo de supervisão ou orientação pedagógica do ensino e superar a atitude fiscalizatória. (SILVA, 1969, p. 290-291).

No que dizia respeito à quantidade, Silva nos informa que "em 1933, havia no país cerca de 400 estabelecimentos de ensino secundário com matrícula média de 166 alunos por estabelecimento". (SILVA, 1969, p. 308). Outros dados (somente a partir de 1940) indicam a predominância do ensino particular: naquele ano, do total de matriculados (160.164), apenas 26,7% (42.771) freqüentavam o ensino público e 73,3% (117.393), o ensino particular. (Idem, ib., p. 330). Embora o processo de expansão do ensino secundário tivesse aumentado o número de estabelecimentos públicos, Silva considera que foi muito grande o papel da rede privada, não poupando críticas ao governo federal. As citações seguintes são exemplos dessas críticas:

> No vácuo resultante da omissão da iniciativa pública, ou mais do que isto, nas malhas da inadequada estrutura de ensino médio decretada pelo poder federal, é que se desenvolveu prodigiosamente a iniciativa privada. Os Estados tolhidos muitos deles pela insuficiência de recursos e todos pela circunstância de seus estabelecimentos serem colocados pelo Governo Federal no mesmo plano dos estabelecimentos privados, quando finalmente se engajaram no movimento de ampliação de oportunidades de ensino secundário, fizeram-no com espírito e atitude não muito diferente dos que motivavam grande parte da iniciativa particular, isto é, improvisada e demagogicamente. (...) (SILVA, 1969, p. 331).

> O Governo federal, por sua vez, que poderia e deveria promover a formulação de uma política nacional de ensino médio, disciplinando de modo mais lúcido e firme a iniciativa privada e dando-lhe tratamento adequado, de acordo com as diferentes formas que assumia, limitou-se a um papel normativo e fiscalizador, estabelecendo a organização uniforme e rígida do ensino secundário segundo um padrão acadêmico e seletivo que efetivamente não podia ser preenchido nas condições de uma expansão incontrolável e acelerada. (...) Finalmente, a expansão da rede e da matrícula obrigou a administração federal a abrandar progressivamente esse controle e a fazê-lo cada vez mais restrito aos aspectos administrativos e formais ligados à legislação e regulamentação rígidas e minuciosas em vigor. (SILVA, 1969, p. 332).

Além de nos informar sobre a situação do ensino secundário, Silva apresenta uma excelente análise da política para o ensino secundário e nos remete às questões decorrentes da expansão desordenada do ensino superior privado no Brasil na década de 1990: percebe-se a recorrência da omissão do Estado, a fiscalização, a regulamentação minuciosa e a sua impotência, no que diz respeito à própria possibilidade de controle.

Almeida Júnior, no Anuário de 1935-1936, registra a quase ausência de estabelecimentos de ensino secundário no Estado de São Paulo: até 1930 existiam apenas 3 ginásios oficiais: o primeiro, criado em 1892 na cidade de São Paulo, o segundo, em 1895 em Campinas e o terceiro, em 1906, em Ribeirão Preto. Almeida Júnior explica a situação, na qual se encontrava o ensino secundário em 1931, nos seguintes termos:

> Inteiramente absorvida, em matéria de ensino, com a instrucção primária, a administração estadual deixou de lado a instrução secundária. Cuidou, e muito, do ensino normal; visava, entretanto, com as providencias que a respeito do mesmo poz em prática, a preparação de professores para as escolas primárias. (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUÁRIO*, 1936, p. 260-261).

Coube ao governo de Armando Salles de Oliveira, a partir de novembro de 1933, a criação e regulamentação de um grande número de ginásios. Em 1935, existiam 9 ginásios: foram criados estabelecimentos em Araras, Araraquara, Catanduva, Itu, Tatuí e Taubaté. O ensino particular contava com 115 ginásios (40 na Capital e 75 no interior). (*ANNUÁRIO*, 1936, p. 260-261).

Em 1936 havia 22 ginásios estaduais, pois 13 ginásios municipais foram transferidos para a administração estadual. (Amparo, Avaré, Bauru, Faxina, Franca, Jaboticabal, Mogi das Cruzes, Piraju, Santos, São João da Boa Vista, São José do Rio Pardo, Sorocaba e Tietê). Outros 10 ginásios funcionavam junto ao Instituto de

Educação e às escolas normais estaduais. As despesas com esse nível de ensino passaram de 1.494:020$000 em 1930 para 8.370.907$000 em 1936. (*ANNUARIO*, 1936, p. 263).

Para Almeida Júnior, os principais problemas do ensino secundário, àquela época, eram as instalações e o recrutamento do corpo docente. Quanto ao primeiro, afirma que o governo "estava providenciando" e, quanto ao segundo, afirmava que a solução "se fará pela formação especial de professores para esse ensino, em 2 institutos – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para a parte cultural, e o Instituto de Educação, para a parte pedagógica". (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUARIO*, 1936, p. 262).

A esse respeito é interessante lembrar que no segundo ano letivo da Universidade de São Paulo Fernando de Azevedo estimulou professoras normalistas, que pretendiam se matricular em cursos de aperfeiçoamento e especialização no Instituto de Educação, a ingressarem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois um número muito reduzido de candidatos havia se apresentado. (LIMONGI, 1988, p. 138).

9.1. Escolas normais

As escolas normais, no período estudado, eram procuradas como um substitutivo para a falta de ensino secundário. Geraldo Bastos Silva (1969) aponta esse aspecto, apoiado em um texto do próprio Almeida Júnior (1946): "O excesso de escolas normais em São Paulo". Segundo Silva, a expansão ocorrera, por sua condição de substitutiva de educação geral e não por seu caráter profissional. Essa análise aplicava-se principalmente ao caso do Estado de São Paulo:

O ensino normal (cuja expansão ultrapassou a necessidade de professores primários) passou a preencher outras funções, além da preparação para o magistério:

> (...) a função de educação geral para moças, ou, em competição com o ensino secundário, a função de estágio preparatório para o ingresso em cursos superiores. Seja em relação à sua função inicial, seja em relação a essas outras funções supletivas, a expansão resultou, como seria de esperar-se, em baixos padrões de ensino. (SILVA, 1969, p. 348).

Segundo Almeida Júnior em 1935 existiam no Estado de São Paulo 9 escolas normais públicas ("oficiais") e 43 particulares ("escolas normais livres"). Apesar dessa grande diferença numérica, as escolas normais livres formavam um número menor de normalistas.

Almeida Júnior procurou trabalhar de acordo com as disposições do Código de Educação de 1933, que na Parte VI em seu título VIII estabelecia que o curso de formação nas escolas oficiais teria duração de dois anos e pressupunha os cursos primário e secundário.

O Título IX (parte VI) trata das escolas normais equiparadas e estabelece as condições para a equiparação. Estas últimas disposições merecem ser citadas, pois mais uma vez se pode perceber como se procurava, e ainda se procura, resolver o problema da privatização do ensino.

Para a equiparação o Código de 1933 estabelecia 9 condições, entre as quais se destacam:

> Art. 813 – (...)
> d) respeitarem em seus cursos e programas, o estabelecido para as escolas oficiais;
> (...)
> g) ocorrerem às despesas dos exames que forem prestados perante bancas constituídas com pessoal estranho à escola;
> h) depositarem, cada ano, de 1° a 10 de janeiro, no Tesouro do Estado ou na estação fiscal da localidade, a importância destinada ao pagamento do professor da 1ª Secção.
> i) sujeitarem-se à fiscalização do Departamento de Educação (...).

A obrigatoriedade da presença e pagamento do "professor da 1ª Secção" era estabelecida pelo artigo 818:

> Artigo 818 – Cada escola equiparada tem um professor para a 1ª Secção (Educação) do curso de formação profissional do professor, nomeado pelo Governo, mediante concurso, a quem competem as atribuições que tem os professores dessa secção nas escolas oficiais.
> §1° – O professor da 1ª Secção terá as regalias de funcionário público efetivo e permanecerá no exercício do cargo, enquanto bem servir aos interesses do ensino.

A seguir, nos parágrafos 2° e 3° são estabelecidas as garantias para o professor da 1ª Secção, se a escola na qual se encontrava fosse fechada. Interessa-nos, entretanto, destacar o desdobramento que o *Código* apresentava em seu artigo n° 814, para a fiscalização, uma das condições acima arroladas para a equiparação:

> Artigo 814 – A fiscalização das escolas normais livres é feita por meio de freqüentes visitas de inspeção, em número nunca inferior a duas por mês, dos delegados regionais ou de seus inspetores, que são obrigados a exame demorado e rigoroso da escrituração da Escola, de sua organização e da regularidade e eficiência dos trabalhos escolares.

A equiparação das escolas seria concedida por decreto e poderia ser suspensa, se não fossem cumpridas as determinações, às quais estavam sujeitas. (artigo 816). Sobre a situação das Escolas Normais Livres, Almeida Júnior escreveu o seguinte:

> As escolas normais livres, mantidas pelos Municípios ou por particulares, em número de 43, acham-se todas em expectativa de equiparação. Para informar sobre as suas condições materiais, pedagógicas e morais, estão elas submetidas a rigorosa vistoria, por parte de uma comissão de autoridades escolares, (...). À vista do laudo da comissão, e nos termos da lei, esta Diretoria resolverá sobre a equiparação de cada estabelecimento. (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUARIO*, p. 256).

Segundo Almeida Júnior, as suas principais realizações relativas à educação secundária e normal foram:

> 1° Reunião de diretores, para estudo de assuntos de administração de ensino.
>
> 2° Organização de sugestões para os programas das escolas normais.
>
> 3° Proposta de regulamento, aprovada pelo Governo, para os concursos de remoção e de nomeação de professores de curso secundário e de curso normal.
>
> 4° Organização de questionário para inspeção de escolas normais livres.
>
> 5° Formação de comissão encarregada de inspecionar as escolas normais livres, para fins de equiparação.
>
> 6° Visita pessoal a quatro escolas normais livres e a cinco ginásios. (Id. ib., p. 10).

A reunião, à qual se refere o primeiro ponto, foi realizada em janeiro de 1935 com diretores de escolas normais oficiais e particulares e tratou dos seguintes assuntos: regimento interno das escolas normais, programas do curso de formação de professores, aumento da eficiência de exercícios de prática de ensino e cursos de especialização para professores rurais e de analfabetos. (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUÁRIO*, 1936, p. 282).

Almeida Júnior transcreve o currículo das Escolas Normais e realiza uma análise minuciosa de suas características e suas implicações. Relata que solicitou em outubro de 1934 (sic) (deve ser um erro de datilografia, pois A. Jr. assumiu o cargo em setembro de 1935) a todas as escolas normais oficiais e particulares os programas, que pretendiam desenvolver no primeiro e segundo anos. A data final para envio era 30 de novembro. Recebendo os programas, organizou seis comissões, que foram encarregadas

de analisá-los e elaborar novos "programas bases", que representassem "a média das aspirações e o expoente da cultura dos professores especializados das normais oficiais e das particulares (...)" (Idem, ib., p. 266). Importantes figuras da nossa história da educação compunham as comissões:

> Professores Juvenal Wagner Vieira da Cunha, Noemy Silveira Rudolfer e Ernestina Giordano, para a secção de Educação; Júlio Costa, para a Biologia; Fernando de Azevedo, Sociologia; Ernani Dias e Marcelino Vellez para a de Desenho; Fabiano Lozano e Mozart Tavares de Lima, para a de Música; Octaviano da Costa Silveira e Iracema de Figueiredo Motta para a de Trabalhos Manuais. (Idem, ib., p. 266).

Os trabalhos elaborados pelas comissões foram publicados no *Boletim nº 2* da Diretoria de ensino. Receberam sugestões dos professores das escolas normais e retornaram para análise dos professores acima nomeados. A seguir, seriam publicados "em organização definitiva, devendo servir de base orientadora para o ensino no curso de formação profissional". (Idem, ib., p. 267). A respeito desse processo de organização dos programas é interessante observar que, a despeito da tendência institucional fiscalizadora e padronizadora, Almeida Júnior adotou um procedimento respeitoso, razoável flexível, fundamentado em atividades, que vinham sendo realizadas pelos professores.

Além de relatar a reorganização dos programas das escolas normais, discorre sobre a execução dos mesmos e argumenta sobre as qualidades que deveriam caracterizar as atividades docentes e o professor primário. Não concordava com a simplificação da formação, levando em conta a importância da profissão e também a existência de professores em número muito maior do que seria necessário. Ressalta a importância de trabalhos práticos (práticas de ensino), entendendo que a formação de professores deveria ocorrer em 3 anos e não em dois. Assim, considerava o Decreto nº 7.318[6], que se encontrava em vigor desde julho de 1935, um grande passo.

Esse decreto estabelecia (entre outras determinações) uma articulação entre o curso primário e o normal, entregando a direção do primeiro a um professor do segundo.

Outra atividade, que Almeida Júnior relata no Anuário de 1935-1936, diz respeito às escolas normais particulares. Reporta-se à história e nos informa que em

[6] Decreto nº 7318, de 05 de julho de 1935. Modifica disposições sobre o ensino nas Escolas Normais Oficiais. Estabelece a Inspeção especializada desses Estabelecimentos e dos Ginásios do Estado. Dispõe sobre as Escolas Normais particulares. Cf. Reis Filho, Casemiro. *Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista. 1890-1945.* (1998)

1928 foi acrescentada à organização do ensino do Estado de São Paulo a "escola normal livre", iniciativa que provocou a expansão desse tipo de ensino:

> (...) Procurando resolver o problema da disseminação do ensino primário, o governo da epoca, alem de abrir as portas do ensino oficial a mais de mil professores leigos, permittiu a abertura de escolas normaes particulares, equiparando-as, mediante satisfacção de determinadas condições, ás escolas normais oficiaes.
>
> Nesse anno já funccionavam no Estado 26 Escolas Normaes Livres, sendo duas na Capital e 24 no interior. (...). Em 1930 esses estabelecimentos já attingiam 49, sendo tres na Capital e 46 no interior. (...). (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUARIO*, 1936, p. 274-275).

Com a revolução de 1930 foram cassadas as equiparações e demitidos os professores leigos. Lourenço Filho ocupava o cargo de Diretor do ensino nesse período. Posteriormente o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 (artigos nº 813 a 823) impôs às Escolas Livres, entre outras determinações, a criação do curso fundamental, além de regulamentar a matrícula e o exame vestibular:

> Artigo 815 – As escolas normais livres, que pretenderem equiparação, devem ter o curso secundário fundamental de cinco anos e o curso de formação profissional de dois anos, organizados nos moldes dos estabelecimentos oficiais congêneres, bem como a escola primária para a prática de ensino.
>
> § 1° – A matrícula no primeiro ano do curso de formação profissional só é facultada aos alunos que, tendo concluído o curso ginasial fundamental, na escola normal livre ou qualquer ginásio equiparado, se submeterem a exame vestibular, que constará de provas de português, francês, inglês, matemática, anatomia e fisiologia humanas e de um teste de inteligência.
>
> § 2° O exame vestibular será feito de acordo com as instruções especiais baixadas pelo Departamento de Educação e sob sua fiscalização direta.

Esse artigo foi revogado pelo Decreto nº 6.427 de 9 de maio de 1934 (estabelece medida sobre as escolas normais livres e dá outras providências), quando então o Diretor do Ensino era Francisco Azzi. Almeida Júnior entendia que a exigência do exame vestibular deveria ser restabelecida. (ALMEIDA JÚIOR, In: *ANNUARIO*, 1936, p. 275).

Tendo verificado a existência de falhas nas escolas normais particulares, tomou providências no sentido de regularizar a situação, especialmente no que dizia respeito ao registro de professores, de acordo com o decreto nº 7.318, de 5/07/1935, expedido durante o período de administração de Luiz da Motta Mercier.

O referido decreto revogava dois dispositivos do Código de Educação de 1933: o artigo 800[7] e o parágrafo 1° do artigo 682. A primeira modificação dizia respeito ao regimento interno dos Conselhos Técnicos das escolas normais e das Congregações dos cursos fundamentais, que passariam a ser decretados pelo governo. O § 1° do artigo 682[8] tratava de nota para aprovação de estudantes de escola normal e foi revogado. Em outros artigos são modificadas outras determinações relativas a provas e notas. O mesmo decreto (n° 7.318 de 5/7/1935), estabelece medidas a respeito da cobrança de taxas, publicação de tabelas de contribuições e entrega ou não de documentos aos alunos, que estivessem em dia ou em atraso de pagamentos devidos às escolas. (*ANNUARIO*, 1936, p. 279-280).

Ainda de acordo com o decreto n° 7.318 Almeida Júnior designou uma comissão, cujos membros são citados no Anuário, para visitar todas as escolas normais particulares do Estado de São Paulo e apresentar um relatório sobre a situação de cada uma delas. Finalizando, apresenta o número de formandos das escolas normais livres e oficiais, período de 1931 a 1934, ressaltando que em 1931 não houve formandos nas escolas livres "em virtude da reforma de 12 de fevereiro desse ano (decreto 4.888)". (ALMEIDA JÚNIOR, In *ANNUARIO*, 1936, p. 280-281).

2. Annuario de 1936-1937

O Anuário de 1936-1937 (1937) é muito longo (653 páginas). Selecionamos, entre os inúmeros aspectos tratados, aqueles, que destacam a atuação político-administrativa de Almeida Júnior. Procuramos mais uma vez enfatizar aqueles aspectos dos anuários, que evidenciam os problemas políticos e sociais da época, bem como informações interessantes do ponto de vista da história da educação.

Antes de tudo lembramos que Almeida Júnior organizou o funcionamento da Secretaria, incluindo reuniões com os delegados regionais de ensino. Essas reuniões

---

[7] Artigo 800 – Ficam instituídas as Congregações dos Cursos Fundamentais e os Conselhos Técnicos dos cursos de formação profissional do professor, cuja organização e atribuições se regularão respectivamente pelas normas estabelecidas para as Congregações dos ginásios e para o Conselho Técnico da Escola de Professores do Instituto de Educação.

[8] Artigo 682. – De 1° A 5 de dezembro a secretaria tirará e publicará as médias das quatro notas de cada aluno em cada seção.
§ 1° – O aluno cuja média das quatro notas for igual ou superior a 90, estará aprovado na seção e dispensado da prova final.

tinham assuntos previamente definidos e sobre eles os delegados apresentavam seus relatórios e/ou considerações pessoais. Muitos desses depoimentos foram incluídos no *ANNUARIO* (1937) pelo seu organizador. Inicialmente destacamos os seguintes aspectos: o trabalho infantil, o recrutamento de professores primários, a nacionalização do ensino.

2.1. Trabalho infantil e ingresso de professores e diretores

O trabalho infantil foi uma preocupação constante de Almeida Júnior. Afirmava que o "trabalho prematuro" era um dos grandes inimigos da regularidade da freqüência escolar, particularmente na zona rural. Declara-se absolutamente contrário a determinadas soluções, que teriam sido propostas: redução do número de anos de duração, extensão do ano escolar. Admitia a variação do dia escolar e estudava a distribuição das férias. Encomendou também um estudo em grupos escolares da capital e do interior e transcreve alguns dados estatísticos (ALMEIDA JR. In *ANNUARIO*, 1937, p. 101).

Com relação à formação de professores para o magistério primário aponta os seguintes problemas, citando observações dos delegados de ensino: erro na escolha da profissão; formação deficiente, tanto de ordem pedagógica como de ordem didática e política; falta de cultura propedêutica, principalmente com relação à língua portuguesa, à psicologia, à filosofia, biologia, sendo que esta última deveria enfatizar o ensino de higiene. Depois de citar as observações dos delegados, transcreve a sua própria opinião, já anteriormente publicada no *Boletim nº 10* da Diretoria do Ensino. Refere-se aos exageros, que se verificavam com relação à valorização das "qualidades inatas", ou ao aprendizado de técnicas, que seriam independentes da cultura geral, funcionando no "vácuo". Esse "erro funesto", em sua opinião, é que levaria ao descrédito e à suspeição da pedagogia,

> (...) que imaginam seja a arte de ensinar mesmo aquilo que se ignora. É essa fé pueril na força mystica da 'technica', da technica sem cultura, que faz com que se attribua ao magistério, em tom pejorativo, o chamado 'espírito primário', e se envolvam os estudos pedagogicos, injustamente, em uma atmosphera de desconfiança e de ridículo. (ALMEIDA JUNIOR, In ANNUARIO, 1937, p. 248).

Defendia a necessidade de 'cultura geral e técnica', "tão larga e profunda quanto possível, a qual, em lugar de prejudicar, como reza o preconceito, a arte de ensinar, fornece a esta novas inspirações e generoso material de trabalho". (Idem, ib., p. 248).

O ingresso de professores por concurso de títulos no quadro efetivo do magistério fora disciplinado em 05/02/1935 por meio do decreto nº 6.947. O concurso fundamentava-se nos seguintes critérios: a) tempo de exercício, como substituto interino ou efetivo; b) número de anos da data de formatura até a data do concurso; c) média geral de notas de Psicologia e Pedagogia.

Almeida Júnior entendia que os concursos realizados tinham sido idôneos, mas apontava também alguns defeitos: 1° ser apenas de **títulos** e não de **provas**; 2° permitir as *cartas de estabilidade*: (carta de preferência do fazendeiro); 3° tinha vindo tardiamente; 4° as notas tinham peso exagerado, pois algumas escolas só davam notas altas e outras só notas baixas; portanto, fazia-se necessário realizar também as provas. Os delegados de ensino endossavam essa análise. (Idem, ib., p. 259-260).

Entendia Almeida Júnior que também mereciam críticas, em relação ao magistério, o estágio obrigatório, a instabilidade decorrente de remoções, permutas e licenças, principalmente aquelas tiradas pelos professores em pleno gozo de saúde, as quais estavam também relacionadas a pedidos de remoção. (Idem, ib., p. 261-275). Outros problemas diziam respeito aos comissionamentos, inclusive aqueles, cuja finalidade seria o aperfeiçoamento no Instituto de Educação, na Faculdade de Filosofia e no Instituto de Higiene, para o curso de Educação Sanitária. Entretanto, apontava também como um problema a falta de recursos para o aperfeiçoamento dos professores e a existência de professores "que não produzem", expressando-se com sensibilidade e firmeza, ao se referir às observações dos delegados: [por um lado] "explicando e perdoando a fraqueza humana; e de outro, a preocupação de preservar o interesse coletivo, de salvaguardar o direito que tem a criança de aproveitar o seu tempo e de receber educação satisfatória". (Idem, ib., p. 290).

Um outro ponto interessante, apontado pelos delegados de ensino, dizia respeito ao pessoal administrativo, especialmente aos diretores de escola. Os delegados consideravam que a admissão, remoção e carreira de diretores também deveriam se pautar por concurso de títulos e provas e outros critérios objetivos, como já tinha sido previsto pelo *Código de Educação* de 1933 e, que fora abolido, quando estava em vias de ser posto em prática. As razões para essa preocupação eram várias. Mas, destacava-

se a ingerência política, considerada escravizante e humilhante, e, portanto, incompatível com o trabalho de educadores. (ALMEIDA JUNIOR, In: *ANNUARIO*, 1937, p. 292-295).

Essas passagens expressam mais uma vez a postura de Almeida Júnior, cujas decisões se orientavam no sentido da despersonalização do poder, da igualdade perante a lei e, portanto, contrárias ao patriarcalismo, ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo e à cooptação.

2.2. Atividades da escola primária

A 4ª Parte do Anuário de 1936-37 foi dedicada às atividades da escola primária, cujas finalidades foram assim resumidas: 1) a conquista da saúde; 2) a assimilação social; 3) as técnicas fundamentais; 4) as noções elementares; 5) a distração sadia; 6) a sondagem pré-vocacional sem que tivesse caráter profissional. (Idem, ib., p. 300).

O relatório apresenta análises e dados sobre os seguintes aspectos das escolas primárias: movimento de alunos, rendimento do ensino, educação física, educação higiênica e puericultura, nacionalização e a escola primária, bibliotecas e jornais infantis, excursões escolares, canto orfeônico e festas escolares, trabalhos manuais, jardins, hortas e criações, cooperativas, assistência aos escolares, caixas escolares e associações de pais e mestres. Todos esses aspectos, mesmo os mais "técnicos" ou quantitativos, eram tratados de forma interessante com a inserção de citações de, por exemplo, Lourenço Filho, Ruy Barbosa e Levasseur, este último datado de 1867. (Idem, ib., p. 297).

Almeida Júnior analisa e apresenta dados também sobre as escolas rurais e seus problemas, como a evasão e a repetência. Entendia que o principal fator de abandono da escola era o trabalho infantil na lavoura, ao qual se poderia acrescentar a elevada taxa de reprovações no primeiro ano, (que desanimaria as crianças e seus pais), e o fato de serem as escolas, em sua maioria, muito novas. (Idem, ib. p. 304).

Um assunto interessante e aparentemente pouco pesquisado, tratado por Almeida Júnior no Anuário, é o *escotismo*, cujas atividades passaram a ser subordinadas à Diretoria de Ensino em 1937. Transcreve sem comentários um "Programa do curso de especialização em escotismo" (ALMEIDA JR, 1937: 321-323), elaborado por uma

comissão por ele nomeada. Cita relatos de Delegados de ensino e por meio deles se pode perceber que as atividades de escotismo eram poucas, por falta de instrutores e, quando existiam, eram criticadas, por apresentarem uma forte tendência a se configurarem como exercícios militares. Assim, pode-se ler, por exemplo, o relato do delegado de São Carlos:

> 'Tal como vem sendo praticado, encerra dois defeitos irreparáveis: tem em vista quase exclusivamente exercícios militares, fazendo só escotismo de cornetas e tambores deixando á margem quase todos os princípios de educação, os quaes deveriam constituir a preoccupação máxima da instituição; resente-se (sic) de organisação effetiva que lhe possa imprimir um cunho de permanente trabalho. A sua actividade, podemos dizer, intermittente e esporadica, é causa do descrédito da instituição, descredito que já minou os seus adeptos mais enthusiastas. Ninguém mais leva a serio o escotismo nas escolas primárias porque sabe de sobejo que é questão de mezes e todo entusiasmo levantado fallece sem mais remédios. Seria o caso de dar-se á instituição uma organização permanente, com a constituição de um corpo de auxiliares entusiastas que só se dedicassem a isso'. (*ANNUARIO*, 1937, p. 326).

2.3. Nacionalização da escola primária

A posição de Almeida Júnior a respeito da nacionalização da escola primária é muito interessante, pois ele aprova, em determinados termos, a sua efetivação. Manifesta-se favorável ao *papel integrador e ao efeito nacionalizador* da escola primária, tendo consciência de sua origem e características políticas:

> Todas as atividades escolares têm, afinal de contas, effeito nacionalizador. Desde os jogos e recreios até o ensino da lingua patria e da história do paiz – tudo contribue para robustecer os laços de cohesão da patria. Da política nacionalista provêm, em boa parte, a convicção da necessidade da 'escola commum' e nesta escola commum se apóia aquella politica como um de seus mais solidos pilares. (ALMEIDA JÚNIOR, In ANNUARIO, 1937, p. 330).

Alguns delgados regionais de ensino em suas manifestações afirmavam que o problema da nacionalização era quase inexistente em suas regiões, respectivamente: Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga. Outros, cujas regiões (Lins, Presidente Prudente, Rio Preto, Santos) eram caracterizadas pela imigração recente, apontavam, o que é curioso, a necessidade de nacionalizar os *brasileiros* e ampliar a abrangência da análise da questão da "nacionalização". Assim o delegado de Santos,

cuja região incluía a cidade de Registro, apresentou um depoimento consistente, do qual destacamos apenas alguns trechos:

> [Delegado de] *Santos*: 'Ha a nacionalizar não só o filho do immigrante nem principalmente o filho do immigrante. A méra circunstancia vegetativa do nascimento não outórga cidadania. Muito brasileiro de séculos haverá, por ahi afóra mais distanciado da nacionalidade que muito filho de immigrante. E quando o brasileiro é paupérrimo (como é regra quasi geral), a difficuldade de sua assimilação ao gremio nacional fica bem patenteada. Compulsoriamente brasileiro, está arredado da corrente onde a Nação se vae se formando e assiste, olha, contempla, mas não comparece nem compartilha. Porque nacionalizar é também civilizar, num sentido restricto, e educar, num dado sentido. (...)
>
> (...)
>
> (...) As escolas extrangeiras não nos convém. Fechar a extrangeira e deixar nenhuma seria solução desastrada. O que ha a fazer, a única coisa que se deve fazer é installar escolas melhores que as extrangeiras. Mas melhores, não só nas zonas de immigrantes como por toda parte. Precisamos nacionalizar o immigrante, é certo. Mas precisamos, com igual urgencia, nacionalizar o brasileiro.
>
> Quando se fala de immigrante, ultimamente, é, que se quer falar de japonezes, Tendo immigrantes dessa nacionalidade na região a meu cargo, tenho procurado dar ao problema da sua assimilação, por via da escola primária, a solução dictada pelas minhas convicções na materia. Tenho procurado fazer das escolas estaduaes as melhores escolas possiveis, nas zonas de immigração e fora delas, devendo-se declarar que as facilidades encontradas nas primeiras tem sido factor preponderante na solução do caso.
>
> (...)
>
> Porque educação moral e cívica e nacionalização também se fazem com boas escolas, bem apparelhadas de quanto é preciso. Não acreditamos muito na efficiência do ensino intencional de moral e de civismo. O ambiente, o exemplo, as attitudes agem aí muito poderosamente'. (*ANNUARIO*, 1937, p. 332-335).

2.4. Escolas primárias especiais

A quinta parte do relatório trata das então chamadas "escolas primárias especiaes": grupos escolares rurais, escolas experimentais, escolas que funcionavam junto a empresas industriais, escolas primárias especializadas, escolas noturnas e escolas regimentais.

Nessa parte, uma das referências interessantes que já havia sido registrada no Anuário de 1936 diz respeito às 'escolas junto a empresas industriais', chamadas 'escolas de classe' por nosso Autor. Almeida Júnior transcreve o decreto nº 7.268 de 02/07/35, que autorizava as empresas industriais a instalarem escolas primárias para os filhos de operários em suas dependências. O decreto estabelecia que o professor dessas

escolas devia ser normalista, que seria apresentado pelas empresas e admitido pela Diretoria de Ensino, que também exerceria a supervisão dessas escolas.

Havia duas escolas desse tipo, ambas na Capital. Almeida Júnior manifestou-se categoricamente contrário à 'escola de classe', embora tivesse que acatar a lei.

2.5. Ensino Municipal

A sétima parte do Anuário trata do ensino municipal, apresentando muitos dados estatísticos e muitos comentários. Almeida Júnior considerava o ensino municipal, que àquela época era predominantemente rural, muito problemático, apoiando-se nos seguintes dados: baixa freqüência; represamento devido às reprovações; provimento de cadeiras sem concurso; localização inadequada devida a motivos políticos; má remuneração dos professores; falta de prédios, de carteiras escolares, quadros negros. Ressalvava que os problemas não ocorriam com a mesma freqüência nas diferentes regiões.

O depoimento do delegado de ensino de Jaboticabal é contundente e representativo da maioria de seus colegas:

> *Jaboticabal* – 'O ensino de certas escolas municipaes localizadas e providas por leigos incompetentes, á revelia das autoridades escolares, unicamente para dar emprego, em geral só acarreta aborrecimentos e, por que não dizer, maiores males ao ensino. A maioria das escolas municipaes nas condições acima mencionadas, funcciona sem horário, sem matricula legal, sem mobiliario, sem escripturação, sem disciplina e assim é muito maior o mal que causam que o benefício que poderiam proporcionar.
>
> Num município da região, a Prefeitura mantém um inspector escolar municipal, leigo no assumpto, com ordenado mensal de 200$ e as escolas, em grande número, continuam abandonadas, sem fiscalização de espécie alguma, pois a Delegacia, que não é consultada em materia de ensino, apenas tem procurado evitar possiveis choques, pela duplicidade de autoridades.
>
> Em compensação, algumas Prefeituras, acolhendo com a maior satisfacção pedidos desta Delegacia, resolveram de comum accordo com as autoridades escolares, prover por concurso as escolas municipais, nos termos do decreto 6.947, de 6/2/935 (*ANNUÁRIO*, 1937, p. 409).

Almeida Júnior apresenta uma síntese do problema, ao finalizar a sétima parte:

> *Em resumo* – As escolas municipais deixam muito a desejar, quer do ponto de vista da localização, quer quanto á sua orientação e efficiencia.

> Visto como a Constituição obriga os municípios a cooperar na educação primária, e poucos são os municípios que se convenceram da conveniencia de collaborar no aperfeiçoamento e diffusão do apparelho estadual, urge orientar e disciplinar a boa vontade das Camaras Municipais em favor do ensino, afim que seja profícuo o seu auxílio e proveitosas as verbas votadas para a educação. (ALMEIDA JÚNIOR In: *ANNUARIO*, 1937 p. 410-411).

Parece-nos interessante abrir aqui uma digressão, que pode tornar mais compreensível a questão das escolas municipais e também a influência dos fazendeiros e as questões dos imigrantes e da nacionalização do ensino. Recorremos ao livro clássico de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976), *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios.* A propósito do período, que se segue à proclamação da República, afirma:

> O centro da política continuava, malgrado todas as limitações estabelecidas por lei, o município, e dentro do município, o coronel, do mesmo modo que durante o Império. Somente este fenômeno, que durante o Império se mantivera na sombra, veio à tona na República, tornado aparente pela eletividade do presidente do Estado, que exigia do chefe da política estadual muito trabalho na coordenação e harmonização dos coronéis das diferentes zonas, tendo em vista não só a eleição de seu candidato, como sua própria permanência no cargo, sem ameaças de ser derrubado por seus adversários. (Queiroz, 1976: 117).
>
> (...)
>
> Geralmente, entre o presidente ou o chefe estadual e a massa de votantes se interpunham os coronéis e então tinha ele que se entregar a trabalho (sic) muito habilidoso com o fim de harmonizar e coordenar as diferentes correntes e influências de modo a se manter no poder. Este resultado era conseguido por meio de um pacto tácito: o governo não se metia no município, onde o coronel tinha carta branca para fazer o que quisesse, e em troco recebia o apoio do coronel.
>
> Chegamos então, a compreender porque, com tantas restrições das funções municipais, não tinha havido reação por parte dos grandes proprietários rurais, nem eles tinham se sentido lesados: todo o sistema municipal se desenvolvera apenas no sentido da divisão do trabalho, necessidade imposta pelo crescimento demográfico e pelo progresso brasileiro, que tornava impossível aos chefes municipais desempenharem pessoalmente todos os papéis que lhes tinham cabido durante a Colônia. O processo de divisão principiara a desabrochar quando, pela primeira vez, com as Ordenações Filipinas, os 'homens bons' tinham escolhido eleitores que, por sua vez, elegiam os vereadores; atingira o florescimento na República com os três poderes, legislativo, executivo e judiciário, existentes e funcionando dentro do município. Quanto ao princípio básico, não se modificara, e o processo político brasileiro continuava girando em torno do coronel cujos parentes e afilhados, representantes obedientes de seu clã, ocupavam postos nos diferentes ramos do serviço público. (QUEIROZ, 1976, p. 118-119).

A autora observa que esse tipo de processo político também incluía no interior o assassinato de adversários políticos, fato esse que intimidava as autoridades

tanto do poder judiciário como do executivo, que procurassem interferir na política local, ou punir os mandantes dos crimes. (QUEIROZ, 1976: 121).

Entretanto, durante as duas primeiras décadas do século XX, a situação do Estado de São Paulo alterou-se muito, tornando-se o estado mais rico do país, seguido por Minas Gerais. A sua estratificação social tornou-se distinta e diferenciada, abrindo espaço para uma classe média não muito numerosa, uma classe operária também pequena, mas combativa, pequenos fazendeiros, antigos colonos enriquecidos na lavoura, na indústria ou no comércio, fazendeiros menores, além da elite dos antigos fazendeiros de café e, finalmente do "povo", isto é:

> (...) plebe rural principalmente, constituído de cablocos, antigos escravos, imigrantes recém-chegados, imigrantes mais antigos, descendentes de imigrantes, todos inteiramente dependentes dos proprietários rurais, para quem trabalhavam. Formavam estas diversas camadas um verdadeiro cadinho de experimentação biológica e social em que se misturavam as mais diversas cores, raças, nacionalidades, cultura e graus de instrução. (QUEIROZ, 1976, p. 143).

Com relação à educação a necessidade de alfabetização surge atrelada à defesa do voto secreto, ainda no que diz respeito ao Estado de São Paulo:

> O domínio que São Paulo exercia na vida política fomentava a inveja e o ressentimento entre os outros estados. Em São Paulo, os novos ricos e a classe média, sem voz ativa na governança, dia a dia mais se irritavam e todos os males lhes pareciam vir do domínio exercido pelos 'coronéis' sobre o eleitorado. Se o colono, o sitiante, o pequeno comerciante da vila pudessem escolher tranqüilamente seus candidatos, sem temor de perder o emprego, ou a amizade do fazendeiro ao qual estavam ligados, pensavam, todo o cenário político do país se moralizaria e, em lugar de representantes de um pequeno grupo de interesses continuarem donos da política, seriam eleitos aqueles que efetivamente representassem a vontade da maioria. Também a ignorância impedia que uma boa escolha fosse feita, e o analfabetismo arredava das urnas muito cidadão. O voto secreto significava a liberdade do eleitor; a alfabetização, a garantia dos melhores candidatos.
>
> Duas campanhas se desenvolveram então, através do país todo, ligadas ambas: campanha pela alfabetização intensa e campanha pelo voto secreto. Cumpria tornar cidadão útil ao elemento que por não saber ler e escrever não tinha voz ativa na política brasileira, e livrar os cidadãos-votantes de violências e opressões que os impedissem de expressar livremente sua opinião política. (QUEIROZ, 1976, p. 143).

Finalizando esta digressão, ainda recorrendo a Maria Isaura P. de Queiroz, registramos aqui a síntese, ao final do seu texto, que compreende o período que se estende da Colônia à Revolução de 1930:

> A política brasileira vinha tendo, desde o início da Colônia, os seguintes caracteres, que permaneciam: como base, a agricultura; e a autoridade política, econômica e social nas mãos dos proprietários rurais, mais tarde chamados 'coronéis'. Má vontade destes contra os recém-chegados (portugueses, imigrantes, novos-ricos), que teve como resultado o nacionalismo. Decorria desta autoridade de fato a necessidade de uma composição (ressentida pela Metrópole, mais tarde pelo governo central) amistosa com os detentores dela, com o fim de se alcançar um 'modus vivendi' harmonioso. O resultado a que se chegou foi curvar-se sempre o governo diante dos interesses privados, deixar-lhes carta branca tanto nos seus negócios particulares quanto nos negócios de interesse público; e a execução de melhoramentos e benfeitorias desta ordem partiu quase sempre da iniciativa privada; a conseqüência lógica foi desenvolver-se em todo o país (...) a confusão entre as esferas públicas e privada. Conseqüência e prova deste estado de coisas, foi o fato de apresentarem sempre as lutas políticas municipais muito maior interesse e encarniçamento do que as lutas estaduais e federais (ou, durante o Império, do que as lutas provinciais e gerais).
>
> Estes caracteres resultavam da organização social apoiada no latifúndio e no paternalismo (em que se transformara o anterior patriarcalismo); a Revolução de Outubro não fora o produto de nenhuma mudança na estrutura social e econômica e sim de uma evolução; como evolução guardava no seu seio, coexistentes, tendências mais novas entremeadas de velhas tendências sobreviventes da Colônia. Assim, a passagem da solidariedade familial à solidariedade de dependência, de colaboração mútua, não foi brusca e não acabou com o coronel, mas se processou graças à gradual adaptação deste a novas condições de vida.
>
> A Revolução de 1930, que se realizou graças à adesão de velhos coronéis e que, depois de instalada, se inaugurou chamando a si o apoio dos que ainda estavam de fora, prova que a era do coronel no Brasil ainda não tinha se fechado. (QUEIROZ, 1976, p. 154-155).

O texto de Maria Isaura P. de Queiroz, ao qual recorremos, esclarece significativamente o sentido das posições, iniciativas, atuação e textos publicados por intelectuais como Almeida Júnior durante o período aqui estudado. Entendemos que se tornam mais compreensíveis não somente a trajetória de Almeida Júnior e de outras personalidades, que vieram a ser chamadas de "educadores profissionais", como também alguns acontecimentos políticos mais recentes: seria o caso, por exemplo, de perguntarmos se a necessidade da adesão dos coronéis e o poder das oligarquias rurais já acabaram.

2.6. Ensino Particular

Em 1935 estavam no ensino particular 43,26% do total de matrículas do ensino primário comum e 42,35% em 1936. (ALMEIDA JR., idem, p. 417). Almeida

Júnior transcreve os dados e relatórios dos delegados de ensino. Pode-se perceber que entre os principais problemas se encontravam as escolas estrangeiras, considerando-se as determinações legais sobre o assunto. Transcreve uma mensagem, datada de 9/7/37, enviada à Assembléia Legislativa, do sucessor de Armando S. de Oliveira, Governador do Estado, J. J. Cardoso de Mello Neto[9]. Nela expressava a necessidade de inspeção, de habilitação de candidatos ao magistério privado e do cumprimento da determinação legal, que obrigava as escolas primárias, que adotassem livros estrangeiros, a enviarem "um exemplar de tais livros, a fim de que as autoridades escolares verifiquem se neles nada existe que possa prejudicar a formação de sentimentos nacionais". (*ANNUARIO*, 1937, p. 415-416).

As poucas páginas da oitava parte, que tratam de relatar a situação das escolas particulares, tratam concomitantemente e de forma ambígua de *dois problemas* (escolas estrangeiras e escolas particulares). Tem-se a impressão de que esse era um assunto muito delicado.

Inicialmente são apresentados dados numéricos sobre as escolas *estrangeiras* no Estado de São Paulo em 1936. Do total de 310 escolas, 215 eram japonesas, sendo 19 na Capital e 215 no interior. Em seguida são transcritos comentários de delegados de ensino de Jaboticabal, Presidente Prudente, São Carlos e Santos, que se referem à *escola particular, sem mencionar a nacionalidade*. O delegado de Santos considerava preocupante a importância proporcional das escolas particulares e, para ilustrar essa afirmação, apresenta tabelas da matrícula final do curso comum em 1935 e 1936, nas quais as escolas particulares aparecem com quase a metade do total: 43,26% em 1935, e 42,35% em 1936. As escolas estaduais tinham 44,61% e as municipais 12,13% em 1935 e 46,57% e 11,08% em 1936, respectivamente. Os problemas apontados em relação às escolas particulares por parte dos delegados de ensino eram, além do acima mencionado, de ordem legal e burocrática. (*ANNUÁRIO*, 1937, p. 416-417).

A posição de Almeida Júnior nos é dada a conhecer por meio da transcrição de seu discurso, pronunciado em uma reunião dos professores japoneses, promovida

[9] Armando Salles de Oliveira deixara o governo do Estado de São Paulo em fins de 1936, desincompatibilizando-se para concorrer às eleições presidenciais que deveriam se realizar em fins de 1937. Como se sabe, o golpe que instituiu a ditadura do Estado Novo iniciou-se em 10/11/1937. O Anuário de 1936-1937 não apresenta a data da edição. O texto de Almeida Júnior, que encaminha e apresenta o relatório ao então Secretário da Educação e da Saúde, apresenta a data de "agosto de 1937", conforme página XIV do Anuário de 1936-1937.

pela Liga dos Amigos da Escola Japonesa, realizada em 20 de janeiro de 1937. O discurso é transcrito depois do subtítulo: **III – A escola primária particular e a nacionalização**. Entendia que para a nacionalização das escolas particulares era importante que: os professores fossem de nacionalidade brasileira; que os professores estrangeiros soubessem utilizar a língua portuguesa; que as matérias fossem lecionadas em português; que os professores procurassem despertar o prazer pela leitura de livros brasileiros. (ALMEIDA JÚNIOR, *ANNUARIO,* 1937, p. 418-420). Como sempre, enuncia com clareza, consistência e honestidade as suas afirmações e termina muito diplomaticamente o seu discurso:

> Terminando este breve e sincero discurso, quero externar o meu agradecimento ao sr. Cônsul Geral do Japão, pelas provas de deferencia que me tem prodigalizado, desde que assumi a direcção do ensino, em S.Paulo. Saudo também a Liga dos Amigos da Escola Japoneza, que tem procurado conhecer, e divulgar entre os membros de sua colônia, os preceitos e as leis nacionaes a respeito do ensino.
>
> Aqui me acho, não só como autoridade, mas também como amigo que sabe reconhecer a preciosa collaboração trazida ao Brasil pela colonia japoneza. Nesse caracter, eu auguro a todos a maior somma de felicidades dentro desta patria acolhedora, que sabe recompensar a lealdade e a operosidade de todos quantos procuram abrigar-se debaixo do seu céo e sob a protecção de sua generosa bandeira. (Idem, ib., p. 420).

O Diretor de Ensino havia visitado várias regiões do Estado de São Paulo. Em outro livro de sua autoria Almeida Júnior transcreve uma entrevista concedida ao jornal *Folha da Manhã*, de São Paulo, publicada em "setembro de 1936" (sic), com o título de "A função assimiladora da escola primária". O citado jornal assim introduz a entrevista:

> (...) Já percorreu o vale do Paraíba até Cruzeiro; a zona da Mogiana, até Franca; a da Paulista e Araraquarense até Rio Preto, Mira sol e José Bonifácio, passando pelas Delegacias de Pirassununga, São Carlos e Araraquara. Foi a vez, agora, das regiões de Baurú e de Lins. Tendo ele regressado há pouco, fomos pedir que nos dissesse suas impressões. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 227).

Almeida Júnior considerava que no sistema estadual paulista as escolas, que ele visitara durante suas atividades normais, estavam progredindo igualmente e que ficara muito satisfeito com o que havia conhecido de perto. Porém, havia encontrado um sério problema: a assimilação social dos estrangeiros. Relata, a seguir, as suas observações na região e, particularmente em Bastos, que àquela época era chamada "Fazenda de Bastos", município de Marília. A título de curiosidade e para que se possa

avaliar o que significavam aquelas viagens, para percorrer 126 quilômetros de automóvel, de Marília à fazenda, foram gastas quatro horas, segundo o próprio Almeida Júnior.

Em Bastos foram visitadas três escolas: Escola Central Japonesa, escola isolada estadual e o grupo escolar estadual. A primeira e a segunda eram dirigidas pelo professor Matajiro Yamaguischi, japonês naturalizado brasileiro, formado pelo Instituto de Educação, velho conhecido de Almeida Júnior. Os alunos das escolas eram os mesmos, freqüentando, portanto, oito horas de aulas diariamente. Ainda assim, não entendiam absolutamente as perguntas, que o Diretor do Ensino lhes dirigiu. A Biblioteca infantil da Escola Central não tinha nenhum livro em português e o grupo escolar não possuía biblioteca. Com simpatia Almeida Júnior chamou a atenção do professor Matajiro, enfatizando a sua responsabilidade enquanto professor estadual. Durante a entrevista não deixa de reconhecer a capacidade de trabalho e o desenvolvimento econômico daquela colônia japonesa:

> Para se avaliar da prosperidade do distrito, basta notar que ele tem luz elétrica, um bom hospital com dois médicos, um hotel e várias pensões, igreja, cinema, duas fábricas de seda, muitos armazéns, e dá ao município cerca de noventa contos de impostos cada ano. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 229).

Ao final, ao se referir ao grupo escolar estadual, retoma a situação que encontrara:

> Em todas, o mesmo aprumo das crianças; a mesma disciplina, o mesmo aspecto sorridente e bom, a inspirar profunda simpatia. Mas a língua nacional, – o instrumento por excelência da assimilação social, – parece uma muralha intransponível, separando-nos daquele mundo infantil cheio de vivacidade e alegria. (Idem, ib., p. 232).

A referência a essa entrevista deixa evidente que Almeida Júnior, além de erudição e bom senso, tinha uma enorme capacidade de trabalho, tendo visitado as escolas em todo o Estado de São Paulo, em condições bastante difíceis.

2.6.1. Ensino secundário e normal

A nona parte do Anuário de 1936-1937 apresenta muitas informações sobre o ensino secundário e normal. Almeida Júnior baseou-se principalmente nos relatórios

do Chefe de Serviço – Euzébio de Paula Marcondes – e de diretores de ginásios e de escolas normais. Trata-se de material histórico muito interessante para futuras pesquisas.

2.7. Remuneração do magistério

Com relação ao conhecimento sobre a trajetória de Almeida Júnior podem ser encontrados subsídios muito interessantes na décima e última parte do Anuário de 1936-1937, que trata de – "Despesas e vencimentos". Pela primeira vez estavam sendo prestadas informações sobre despesas do ensino público e vencimentos dos professores no Anuário do Ensino. Almeida Júnior registra o acontecimento com sua habitual modéstia, ressaltando que, devido à falta de definição sobre a "contabilidade do ensino" e à falta de uniformidade dos registros de despesas, o trabalho apresentado por ele certamente seria incompleto. Um ponto, que dificultava a referida contabilidade, era o estabelecimento de critérios para os cálculos do custo anual de cada aluno:

> Na avaliação do custo annual de cada alumno primário, nos quadros que se publicam, não sabemos quasi nunca qual o dividendo nem o divisor. Abrange o dividendo todas as despesas, inclusive as da administração central, ou apenas as das escolas? Encerra o divisor a matrícula geral ou a matrícula effetiva? Só os alunos de ensino primário commum, ou também os do ensino supletivo, os da educação pré-primária? Na falta de uma secção especializada, que apure todas essas dúvidas, e á míngua de tempo para fazer verificações pormenorizadas, somos forçados a fazer um trabalho incompleto. Aguardemos, comtudo, que seja possível estabelecer uma rigorosa contabilidade educativa, a qual, articulada com as apurações estatísticas, permitta dizer promptamente das variações de productividade economica da machina, quer no seu todo, quer em cada uma de suas peças. (ALMEIDA JÚNIOR, In: *ANNUARIO*, 1937, p. 445).

As observações de Almeida Júnior sobre a questão dos vencimentos dos professores evidenciam a clareza e a razoabilidade de seu pensamento. Destacamos aqui uma de suas observações. Diz respeito às maneiras de encarar o problema dos vencimentos dos professores:

> Há uma maneira romântica de abordar o problema dos vencimentos do magistério: começa por alludir à abnegação da classe que, por puro patriotismo, assume o encargo de preparar as novas gerações. Ha também a maneira demagogica: 'O Governo, criminosamente, abandona os seus humildes servidores'. Creio que é tempo de tratar o assumpto por forma

> positiva, com os olhos presos á realidade. (ALMEIDA JÚNIOR, in: ANNUARIO, 1937, p. 463).

Os professores deveriam ser tratados como profissionais, cuja atividade seria de tipo intelectual, de larga ação social e com uma dimensão incomensurável: "a parte do coração que cada um põe em seu trabalho". Porém, era preciso avaliar com 'métodos positivos' a questão dos vencimentos, pois ela se relacionava à qualidade do ensino:

> (...) Existem os que julgam applicável ao caso do magistério a 'lei da offerta e da procura'. (...).
>
> Sem dúvida, ha professores para todos os preços. Veja-se o que acontece no magistério particular: ha professores de 15$, de 10$, de 5$, de 2$ a hora. Mas, de modo geral, *quem quiser saber da qualidade do ensino de uma escola particular, indague simplesmente da tabella de vencimentos dos seus mestres.*
>
> O Estado pode também pagar mais ou pagar menos aos professores públicos. *Mas, ao fixar-lhes a tabella de vencimentos, terá automaticamente, fixado o nível qualitativo do seu ensino.* (Idem, ib., p. 465). (Grifos nossos).

Almeida Júnior analisa, a seguir os *efeitos dos vencimentos* e expõe claramente questões que se tornaram aparentemente tão complicadas. Entende que os baixos salários afugentam os melhores profissionais e vice-versa, incluindo-se em seus argumentos a tranqüilidade espiritual e o sentido de dignidade do trabalho, que aumentam com salários mais altos. Porém, não deixava de considerar as dimensões do magistério público do Estado de São Paulo, que representava, para ele, um "verdadeiro exército". Esse fato, entretanto, não invalidaria os esforços para melhorar a situação, ainda que não atendesse plenamente a todas as necessidades e desejos: "Mas com boa vontade, muita coisa pode ser melhorada. Pode e deve ser melhorada, considerando-se a função educativa do ponto de vista material, a qual é direta e imediatamente beneficiada pela difusão do ensino". (Idem, ib., p. 466).

Ao final, resume com muita propriedade suas considerações a respeito do assunto:

> (...) Para concluir, julgamos que o problema dos vencimentos do magistério estadual deve, com a maior urgencia, ser re-examinado, á luz de critérios tão objectivos quanto possível. Ha necessidade de augmento; mas não simplesmente de augmento proporcional à tabela de hoje. É preciso subordinar o vencimento de cada um ao seu tempo de formação profissional, ao seu grau de responsabilidade publica, aos encargos de família. Cabe ainda ao vencimento uma função de estímulo para o trabalho, devendo, por isso, a respectiva tabella permitir que cada funccionário, dentro do proprio cargo,

> ganhe de accordo com a sua eficiência, e que todos tenham, até certo limite, perspectivas amplas de melhorar na carreira. (Idem, ib., p. 470).

As últimas 174 páginas (471-645) do Anuário de 1936-1937 apresentam dados estatísticos sobre os estabelecimentos de ensino subordinados à Diretoria do ensino, referentes ao ano de 1936. Esse trabalho foi elaborado pelo Serviço de Estatística e Publicidade da mesma diretoria.

Para finalizar, entendemos que as atividades e os textos de Almeida Júnior permitem afirmar que ele conhecia profundamente a realidade na qual estava inserido e com a qual trabalhava, com uma capacidade ímpar, seja como administrador, seja como escritor. Vale lembrar que, enquanto esteve ocupando o cargo de Diretor do Ensino e também outros postos na administração, não se afastou de suas atividades docentes, conforme consta em seus documentos arquivados na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As passagens da trajetória do Professor Antonio Ferreira de Almeida Junior, aqui apresentadas possibilitaram a nossa aproximação desta figura importante da história da educação brasileira: passamos a conhecer um pouco mais de perto o homem simpático, culto e infatigável trabalhador que foi o Professor Almeida Júnior. Estas observações finais, resultantes da investigação realizada, caracterizam-se como uma interpretação possível, marcada, é claro, pelas limitações da pesquisa e de sua autora. Sabemos que há muito a ser pesquisado sobre o mesmo tema, incluindo-se nessa ressalva outras passagens do período que é contemplado no presente trabalho.

Nascido em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, filho de um historiador, político e também comerciante, Almeida Junior passou sua infância em uma fazenda de seus avós maternos. A história da fundação da pequena Joanópolis, escrita por seu pai, Antonio Ferreira de Almeida, delineia a sua filiação a importantes famílias: "os Figueiredo", os "Ferreira de Almeida" e os "Caparica", fundadoras da cidade e que tiveram relevante papel na política municipal e estadual, nos moldes das relações patrimonialistas que marcaram o período no Estado de São Paulo. Tratava-se, principalmente no caso das duas primeiras, de estirpes que usualmente são chamadas de "famílias tradicionais paulistas", cujos membros se orgulham mais de sua formação cultural, refinamento e severidade de costumes, que são transmitidos pela educação, do que de sua riqueza. Além disso, seus avós paternos ficaram conhecidos como os primeiros professores de Joanópolis e sua tia materna Bruna Caparica Filha foi não somente sua primeira professora como também uma pioneira, (como ele mesmo viria a ser conhecido algumas décadas depois), por sua luta pela escola primária, procurando nela incluir as mulheres.

A mudança de Almeida Júnior, muito jovem, para São Paulo, possibilitou a ele o acompanhamento do processo de transição de uma sociedade eminentemente rural e oligárquica para a sociedade de classes, em uma localidade que se urbanizava e se industrializava. Convém não esquecer que a cidade de São Paulo, no início do século XX contava com 240.000 habitantes e com muitos problemas de fornecimento de água, luz, inundações, saneamento, higiene, como relata Morse (1954) em sua clássica biografia da cidade.

Almeida Junior formou-se professor na Escola Normal da Praça da República e voltou para o interior, permanecendo quatro anos em Pirassununga. Conheceu de perto os problemas do coronelismo, mandonismo local e essa experiência deixará profundas marcas em sua conduta futura, como ele mesmo registrou. Provavelmente por essa razão, em 1916 voltou para São Paulo, para estudar na Faculdade de medicina, que havia sido criada em 1914; para orgulho dos habitantes de sua cidade natal, tornou-se professor catedrático e emérito de duas importantes instituições: a Universidade de São Paulo e a Escola Paulista de Medicina, atual Universidade Federal de São Paulo, além de desempenhar relevante papel como administrador da rede pública de ensino paulista.

A passagem da convivência em uma comunidade eminentemente rural, marcada pelo personalismo, pelo poder das famílias, pela importância atribuída ao status, para uma cidade na qual os relacionamentos se tornavam cada vez mais impessoais e as relações profissionais mais independentes dos apadrinhamentos, ocorreu juntamente com outros jovens de sua geração. Almeida Júnior conviveu em São Paulo, com Lourenço Filho, morando na mesma "república", freqüentando a redação do jornal Estado de São Paulo, participando de um grupo de jovens intelectuais, lecionando na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, importante centro de cultura e irradiador de mudanças de costumes. São Paulo nessa época era uma localidade que vivia a transição da sociedade oligárquica e patrimonialista para a sociedade de classes. Mas, como observou Morse (1954, p. 273), nas primeiras décadas do regime republicano persistia "a contínua interação das ordens patriarcal e industrial" que conferia "à configuração dos determinantes e expectativas sociais em São Paulo um caráter complexo e incerto".

Assim, tratava-se não somente de resistir e fazer retroceder o controle das oligarquias e da Igreja Católica sobre a educação, que era restrita a poucos, mas também de procurar consolidar e ampliar o processo de implantação da escola primária pública, laica, universal e gratuita. Tratava-se também de nacionalizar as escolas particulares, no sentido, para Almeida Júnior, de submetê-las à normalização e às exigências relativas ao exercício profissional estabelecidos pelo Estado. As oligarquias resistiram à despersonalização das nomeações de professores e inspetores do ensino primário, por meio de concursos, à independência dos professores com relação aos chefes políticos locais ou aos fazendeiros. Assim também, embora alguns líderes políticos apoiassem a modernização da formação de professores e dos processos de ensino, continuavam a

matricular suas filhas em colégios criados e dirigidos por madres francesas, como por exemplo, o Colégio Bom Conselho de Taubaté. Nele estudaram as tias de Almeida Júnior. Segundo Ivan Manoel (1996: p. 30), a preocupação dos fazendeiros era a seguinte: "(...) como educar, conforme as exigências do mundo moderno sem deixar, entretanto, que a modernidade cooptasse suas filhas e subvertesse as relações interpessoais e familiares?".

Os textos de Almeida Júnior e dos relatórios dos Diretores de ensino que o antecederam delineiam a existência de um grupo de intelectuais, alguns deles considerados "técnicos" ou "profissionais da educação" e de um projeto de modernização do ensino primário e secundário do Estado de São Paulo, como, a esse respeito, observou Limongi (1988, p. 148). Eles ocuparam a Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo durante o período de 1930 a 1937 e atuaram no sentido de isolar a rede pública de ensino das práticas paternalistas e clientelistas, de torná-la mais profissionalizada, burocratizando-a, no melhor sentido da palavra, considerando-se a época estudada. Posteriormente apareceriam os efeitos perversos dessa orientação, mas esse assunto poderá ser objeto de outra pesquisa.

Como seria de se esperar, ocorreram avanços e retrocessos, especialmente nas sucessivas reorganizações da Diretoria do Ensino Público e na regulamentação do processo de seleção de professores para ingresso na rede pública de ensino. Esses dois pontos da administração se destacam, ao longo dos relatos dos anuários, como os aspectos principais da institucionalização e implantação da política educacional do período estudado. Pode-se afirmar que, muito provavelmente, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho lideraram esse projeto que marcou a administração do ensino primário do Estado de São Paulo nesse período.

Um outro nível de ensino também foi objeto de preocupação desse grupo de educadores: o ensino superior e, em particular, a formação de professores para os níveis de ensino ginasial e médio. A participação de Almeida Júnior e de outros importantes intelectuais e políticos, no projeto de criação da Universidade de São Paulo (USP), foi determinante para a sua efetivação. Sem essa iniciativa e os procedimentos necessários para a fundação da USP, por parte de determinadas pessoas, podemos *apenas* afirmar a que os rumos do ensino superior e da pesquisa no Estado de São Paulo teriam sido *outros*. Podemos até conjecturar se teriam sido melhores ou piores, mas será impossível *saber*.

Em termos sociais, Almeida Júnior aproxima-se dos cidadãos aos quais se refere Richard Morse, ao enunciar o tema unificador de seu estudo sobre a biografia da cidade de São Paulo:

> Este tema é o seguinte: quando uma comunidade agrária se transforma em cidade, seus líderes e seus cidadãos, particularmente e associados, defrontam, na maioria dos planos da experiência, com uma necessidade muito mais intensa, de enunciar as esperanças e os problemas da vida em termos abstratos e intelectuais, e de constantemente planejar, tomar decisões e fazer novas avaliações nessa base racional. (MORSE: 1954, p 15);

Assim, as preocupações com o ensino superior por parte de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e de Júlio de Mesquita, apoiados por Armando Sales de Oliveira, com a pesquisa, a formação de professores, ocorrem em uma época de transição, cujos rumos dependiam de imaginação, de iniciativas e projetos políticos para criar e implantar instituições. Nesses períodos, a importância de determinados indivíduos costuma ser relevante, embora a vontade política deva se apoiar na "dinâmica social" (Prost: 1997), ou na "sugerência" (Faoro: 1994). Analisando questões metodológicas, Prost entende que "uma análise atenta permite, em geral, combinar a história e a sociologia, a eficácia própria dos atores e a força das coisas". Afirma, com propriedade, que "é preciso pensar as políticas educativas como a história de estratégias plurais de atores sociais [que são] eles próprios plurais". (PROST: 1997, p. 231-232).

Esta última observação, de ordem metodológica, também poderia ser feita a respeito da atuação de Almeida Júnior e de outros diretores do ensino do Estado de São Paulo. Sabe-se que eles não fundaram a rede pública paulista de ensino, porém, tomaram iniciativas no sentido de reorientá-la, por meio da criação ou reforma de instituições (unidades escolares, órgãos político-administrativos e legislação), no sentido que entendiam ser um aperfeiçoamento do sistema, em relação ao estágio no qual se encontrava. Nesse processo também enfrentaram resistências e retrocessos, como ocorreu com o Código de Educação de 1933. Com a implantação da ditadura do Estado Novo, em 1937, o golpe foi radical e tornou-se imperativo recolher as armas e esperar para voltar, *quando* e *se* fosse possível. No caso de Almeida Júnior, nesse período de retrocesso dedicou-se principalmente à carreira acadêmica, titulando-se como professor catedrático de medicina legal em 1941. Em 1945, após o fim do Estado Novo, retornou ao campo político, assumindo interinamente a Secretaria de Educação, para efetuar a transição do período ditatorial para o intervalo democrático que se encerraria, com um novo golpe de Estado, em 1964.

Almeida Júnior pode ser considerado como um dos principais representantes de um grupo de intelectuais que foram *figuras de transição,* expressão muito feliz de Miceli (1989), pois resume os vários aspectos da conduta de determinadas pessoas que atuaram o campo da política educacional e em outras esferas sociais, como por exemplo, o campo científico e o campo cultural. No caso de Almeida Júnior, que em 1928 tornou-se, por concurso, professor livre docente da Faculdade de Direito de São Paulo, a mesma expressão aplica-se também à sua condição de escritor de textos acadêmicos na área de medicina legal e de relatórios técnico-administrativos que se revelam ensaios histórico-sociais de excelente nível. Diga-se de passagem, não estudamos aqui os seus textos sobre medicina legal, mas sabendo que essa área diz respeito a eventos e ações bastante desagradáveis, não há como deixar de admirar a sua redação clara e bem humorada, que denotava a sua simpatia pelos leitores e a confiança, ainda que sem ilusões, nos seres humanos. A sua autoridade na área de medicina pode ser verificada pela duração de uma de suas publicações: em 1996, vinte e cinco anos após a sua morte, o livro *Lições de Medicina Legal,* de sua autoria, encontrava-se em sua vigésima primeira edição.

Retomando a importância de Almeida Junior como uma *figura de transição,* que neste trabalho diz respeito principalmente à sua atuação na área da educação, ela nos leva a procurar compreender a sua atuação, bem como de outros intelectuais de sua geração, em áreas para as quais não teriam uma suposta qualificação. Trata-se, nesse caso, de situá-los em um período durante o qual não existia um campo educacional autônomo e somente eram oficialmente considerados como *profissionais* os professores primários formados em escolas normais. Cabe lembrar que, antes de se formar em medicina, Almeida Júnior havia sido professor primário, formado na melhor escola normal que existia no Estado de São Paulo.

Desde 1920 Almeida Júnior, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo vinham tentando criar uma faculdade de educação e conseguiram, apenas em 1934, com a fundação da USP, instituir a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para, entre outras tarefas, preparar professores para o ensino secundário e normal. Assim, objetivamente não havia outros profissionais, mais graduados em educação, para defender a escola primária, a expansão das escolas secundárias e a criação de universidades, no Estado de São Paulo. Assim, para compreender o papel de algumas importantes figuras da educação, e também de outras esferas, sem incorrer em anacronismos e em análises e imputações inadequadas, convém adotar uma perspectiva

histórica, situá-las em meio às questões sociais, políticas, culturais e econômicas que se faziam presentes e, finalmente, conhecer a sua posição e atuação em relação a elas. A luta dos fundadores e reformadores contra as práticas patrimonialistas e a favor da educação da população como condição da liberdade política, perdeu-se em algum momento e que ainda não entendemos bem por qual razão. Ao mesmo tempo, algumas palavras de Almeida Júnior ainda continuam válidas, neste começo de julho de 2005:

> O que nos infelicita e amargura não é tanto a inflação ou a penúria dos gêneros alimentícios, como é a pobreza do País em homens honrados, dispostos a enfrentar com seriedade os nossos problemas econômicos e sociais e a cumprir rigorosamente, onde quer que trabalhem, a tarefa que lhes seja distribuída. É, em suma, senhores, a carência de homens de bem, dotados de espírito público. (ALMEIDA JUNIOR: 1965, p. 271).

Este trabalho seguramente poderia ser aperfeiçoado e ampliado, considerando-se principalmente outras relevantes passagens da trajetória de Almeida Júnior que não foram aqui analisadas. Cabe, porém, finalizá-lo reiterando que, nossa simpatia e nosso respeito pelo eminente Professor, presentes desde a fase de elaboração de nossa tese de doutorado (Gandini, 1995) transformou-se em *admiração* no decorrer desta pesquisa. Pudemos conhecer melhor o homem arrojado, prudente, culto, irônico, cientista respeitado e escritor brilhante. O estudo de seu pensamento político[1] nos confirmou sua coerência com os princípios republicanos e democráticos que sempre defendeu. Além disso, o Professor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Júnior foi, certamente, um homem honrado, que procurou estar à altura das tarefas de seu tempo, um homem de bem e dotado de espírito público.

---

[1] Adotamos a expressão no seguinte sentido: "*O pensamento político está dentro da experiência política, incorporado à ação, fixando-se em muitas abreviaturas, em corpos teóricos, em instituições e leis.*" (FAORO, 1994, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890-1986). Brasília, INEP, 1987.

A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos – Conselho Estadual de Educação, São Paulo, CEE, 2002. (Estudos e Normas Nº 7).

ALMEIDA, A. F. *História da fundação da vila de S. João de Curralinho*. Joanópolis: Tipografia Almeida, 1902, 70 p.

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. *A Escola Pitoresca e outros Estudos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1966. (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros).

_____ *A Escola Pitoresca e outros trabalhos*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

_____ *E a Escola primária?* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, V. 72).

_____ O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. IX, set/out., nº 24, 1946.

_____ Escolas junto a empresas industriaes. *ANNUÁRIO do ENSINO do ESTADO DE SÃO PAULO. Organizado pelo Prof. Almeida Junior, Director do ensino e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o normal estadual e livre. 1936-1937.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1937. (pp. 389-391)

ANNUARIO DO ENSINO do ESTADO DE SÃO PAULO – 1935-1936. Organizado pelo Prof. Almeida Júnior, Director do Ensino, e abrangendo o Ensino Primário e Pré-primário Estadual, Municipal e Particular, o Ensino Secundário Estadual, e o Ensino Normal, Estadual e Livre. São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino. 1936.

ANNUARIO DO ENSINO do ESTADO DE SÃO PAULO – 1936-1937. Organizado pelo Prof. Almeida Júnior, Director do Ensino, e abrangendo o Ensino Primário e Pré-Primario Estadual, Municipal e Particular, o Ensino Secundário Estadual, e o Ensino Normal, Estadual e Livre. São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino. 1937.

ANNUÁRIO do ENSINO do ESTADO DE SÃO PAULO. Organizado pelo Prof. Almeida Junior, Director do ensino e abrangendo o ensino primário e pré-primário estadual, municipal e particular, o ensino secundário estadual e o normal estadual e livre. 1935-1936. São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936. (Anexo: Relatórios dos Diretores do Ensino anteriores ao atual).

Antonio Ferreira de Almeida. Jornal *O Piracaiense*. 26/11/1952.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920.* Estudos e documentos. Publicação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 1976.

_____ *Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma.* Estudos e Documentos, Vol. 10. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste. 1974.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico.* Tradução Sérgio Bath. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. *Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores.* 2ª Edição, São Paulo, Duas Cidades, 1973.

_____ A *transmissão da cultura: parte 3 da 5ª Ed. da obra A cultura brasileira.* São Paulo, Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.

_____ *A Educação Pública em São Paulo. Problemas e discussões. Inquérito para "O Estado de São Paulo", em 1926.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

_____ Administração do Prof. Fernando de Azevedo (de 11 de janeiro a 27 de julho de 1933). *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

_____ *História de Minha Vida.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.

AZZI, Francisco. Administração do Prof. Francisco Azzi. (de 24 de agosto de 1933 a 14 de agosto de 1934). *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

BORGES, Vavy Pacheco. "O historiador e seu personagem: algumas reflexões em torno da biografia". *Horizontes*, Universidade São Francisco. V. 19 (2001). Editora da Universidade São Francisco, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação.* Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, 1ª reimpressão (com alterações do autor), Papirus Editora, 1997.

CARVALHO, M. M. C. de. Antonio de Sampaio Dória (Verbete). In FÁVERO, M. L. A., BRITTO, J. M. (Org.) *Dicionário de Educadores no Brasil.* 2ª ed. aum. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Mec-Inep-Comped, 2002.

CASSALHO, Valter. A história da Professora Bruna Caparica Filha. *Cultura Vozes*, Nº 2, Ano 95, Vol. 95, 2001. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

_____ Professor Almeida Júnior – Uma vida dedicada á educação. Disponível em < http://www.joanopolis.com.br/folhadejoanopolis> .Último acesso em 18/02/2005.

_____ Professora Adília Ferreira de Almeida Pereira. (Dia Internacional da Mulher – Homenagem a Professora Adília Ferreira de Almeida). 08 de março de 2000. (manuscrito?)

COHN, Gabriel. (Compilador). *Max Weber: Sociologia.* 5ª Edição. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn. Introdução: Gabriel Cohn. São Paulo, Editora Ática. 1991.

COHN, Gabriel. *Crítica e Resignação: fundamentos da sociologia de Max Weber.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1979. (Biblioteca básica de ciências sociais; série 3. Teoria e Método).

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. *Max Weber e a História.* Tradução Eduardo Biavati Pereira. São Paulo, Brasiliense, 1995.

COSTA JÚNIOR. João Baptista de Oliveira e. Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. (Separata da *REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*, ano LXVI – 1971). São Paulo, Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" S.A. (Discurso proferido no salão nobre no dia 10/05/1971, em sessão de homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior).

D. Otilia Caparica de Almeida. Jornal *O Munícipe*. S. João do Curralinho, 08/11/1896.

DURAND, José Carlos. *Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985.* São Paulo, Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo. 1989.

FAORO, Raimundo. *Existe um pensamento político brasileiro*? São Paulo, Ática, 1994.

_____ *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro.* 3ª Ed. Porto Alegre, Globo, 1976.

FAUSTO, Bóris. *História Geral da Civilização Brasileira.* Tomo III. 2° Volume. Rio de Janeiro. São Paulo: DIFEL, 1977.

FERREIRA, Diógenes Cintra. *Genealogia da Família Ferreira Gonçalves.* (Obra póstuma). São Paulo, 1953.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na ordem escravocrata.* 3ª Edição. São Paulo, Kairós, 1983.

FREITAS, Sonia Maria. *Reminiscências.* São Paulo: Maltese, 1993.

FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber.* Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa; revisão de Paulo Guimarães do Couto. 5ª Edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

GANDINI, Raquel. Antonio Ferreira de Almeida Júnior. (Verbete). In: FÁVERO, M. L. A. e BRITO J. M. (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep, 1999.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil.* Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

LIMONGI, Fernando de M. Papaterra. *Educadores e Empresários culturais na construção da USP.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 1988. 279 páginas.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Administração do Prof. Lourenço Filho. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina. (1859-1919). Uma face do conservadorismo.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária.* 8ª Ed. São Paulo, T. A. Queiroz, 2000. (1ª Edição: 1965)

_____ *Na sala de aula.* 2ª Edição. São Paulo, Editora Ática, 1986.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de Autores Paulistas.* São Paulo, 1954.

MENNUCCI, Sud. Administração do Prof. Sud Mennuci. (de 24 de novembro a 24 de maio de 1932) (sic) *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

_____ Administração do Prof. Sud Menucci (de 05 a 24 de agosto 1933). *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

MERCIER, Luis da Motta. Administração do Professor Luis Motta Mercier. (de 17 de setembro de 1934 a 26 de setembro de 1935). *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

MICELI, Sérgio. Por uma sociologia das ciências sociais. In MICELI, S. (org.) *História das ciências sociais no Brasil.* Vol.1. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1989.

MOINBERG, P. Pioneiros e fazendeiros de São Paulo. 2ª Ed. Trad. De Ary França e Raul de Andrade e Silva. São Paulo: Hucitec e Polis, 1998.

MORSE, R. *De Comunidade a Metrópole: biografia de São Paulo.* São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo. 1954.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

POSSE DO DR. ALMEIDA JÚNIOR NA SECRETARIADA EDUCAÇÃO E SAÚDE PUBLICA. *Educação.* Órgão do Departamento de Educação. Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo. Julho a dezembro de 1945. Volume XXXIV, Nº. 48 e 49. São Paulo, 1945.

PROST, A. Lecture historique e lecture sociologique des politiques de l'éducation. In: *Éducation, société e politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours.* Paris, Éditions du Seuil, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. de. *O Mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios.* São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1976.

REIS FILHO, C. *A Educação e a Ilusão Liberal. Origens da Escola Pública Paulista.* Campinas, Editora Autores Associados. 1995.

_____ *Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista. 1890-1945.* Campinas, SP: Graf. /FE, Graf. Central/UNICAMP, 1998. (série Fontes; v. 1)

RINGER, Fritz. *A metodologia de Max Weber.* Unificação das Ciências Culturais e Sociais. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Geraldo B. *A Educação Secundária. (Perspectiva histórica e teoria).* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

TOLEDO, João. Administração do Prof. João Toledo. (de 27 de maio a 3 de outubro de 1932) *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo. 1935-1936.* São Paulo, Tipografia Siqueira, 1936.

TRAGTENBERG, Maurício. "Atualidade de Max Weber". Introdução à edição brasileira de: Weber, Max. *Metodologia das ciências sociais.* Trad. de Augustin Wernet. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

WEBER, Max. *Conceitos Básicos de Sociologia.* Tradução de Gerard G. Delaunay e Rubens E. F. Frias. São Paulo, Editora Moraes, 1989.

_____ *Ciência e Política. Duas Vocações.* 4ª Edição. Prefácio de Manoel T. Berlinck. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo, Editora Cultrix, s/d. (Observação: a 3ª Ed. é de 1968).

_____ *Conceitos Sociológicos fundamentais.* Tradução de Artur Morão. Lisboa, Edições 70. 2003.

_____ *Economia y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* Trad. de José Medina Echavarría et alli. México, Fondo de Cultura Económica. 1979.

_____ *Ensaios de Sociologia.* Organização e Introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão técnica: Prof. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.

_____ *Essais sur la théorie de la science.* Tradução do alemão por Julien Freund. Paris, Librarie Plon, 1965.

WEBER, Max; VINCENT, Jean-Marie. *Fundamentos metodológicos de la sociologia. La metodologia de Max Weber* Trad. Jordi Marfa. Barcelona, Editorial Anagrama, 1972. (Cuadernos Anagrama).

ANEXOS

REMEMORAÇÃO: ANTONIO ALMEIDA JÚNIOR

A pedido da Professora Raquel Gandini

Ruy Lourenço Filho

Diria que, desde menino, de dez ou doze anos, reconheci em Antonio Almeida Júnior um amigo da família, amigo paulista que a largos intervalos nos visitava no Rio. Nada misterioso ou estranho, pois desde o início do ano de 1932, nos mudáramos, vindos da capital de São Paulo, e o Professor Almeida Júnior lá continuou a residir.

Vim a saber que meus pais, Lourenço Filho e Aida de Carvalho, quando eram ainda muito moços, tinham ido estudar numa cidade próxima, Pirassununga, e ai se conhecido. Essa cidade paulista é duplamente próxima, de Porto Ferreira, onde nasceu meu pai, e de Casa Branca, onde nasceu minha mãe.

Em 1911, foi criada pelo Governo Paulista a Escola Normal de Pirassununga; Lourenço nela logo se matriculou em 1911, e se diplomou na primeira turma da Escola em 1914; Ainda se matriculou em 1912, e se diplomou na segunda turma em 1915.

O Professor Antonio Ferreira Almeida Júnior, nascido em Joanópolis (SP) em 1892, diplomou-se em 1909 pela Escola Normal Secundária da Praça da República, na Capital de São Paulo. Aos 19 anos de idade, foi nomeado professor de Francês na Escola Normal de Pirassununga, a partir de 29 de março de 1911; lecionou até 30 de agosto de 1915. Durante oito meses, m 1914, foi professor substituto de Pedagogia.

> "Vem desses tempos (escreveu Antonio d'Avila, em *Um Educador brasileiro: Almeida Júnior, 1892-1971*, Academia Paulista de Educação, São Paulo, 1971) o apelativo carinhoso com que o conheceram gerações e gerações de alunos – o Almeidinha, diminutivo que exprimia, a um temo, o título de mestre de verdade e o amigo que sempre foi deles".

Lourenço Filho foi aluno de Almeida Júnior durante quatro anos, 1911 a 1914, dos quatorze aos dezessete anos de idade, aluno distinto:

> Nos exames de admissão obteve o primeiro lugar, conservando-o depois, da primeira à última série. Seu caso é, portanto, mais um desmentido à balela, grata aos vadios, de que os primeiros alunos sempre malogram na vida prática. Os seis anos atuais de Francês, no curso secundário, não preparam para a tradução decente de meia página de autor contemporâneo; os quatro anos de Pirassununga permitiram a Lourenço Filho ler na quarta série, livros e Anatole France. Quanto às demais disciplinas, (...) os respectivos professores o proclamavam excepcional. (A. Almeida Júnior. "Formação profissional de Lourenço Filho", in ABE, ***Um educador brasileiro: Lourenço Filho***. São Paulo: Melhoramentos. 1959, p. 27-44).

Nos quatro anos dos *tempos heróicos de Pirassununga* Lourenço Filho tornou-se amigo e admirador de seu jovem mestre. Terminado o curso, iniciou-se no magistério primário em Porto Ferreira, sua terra natal, nomeado substituto efetivo, em abril de 1915, no primeiro grupo escolar criado no ano anterior.

No dia 12 de maio de 1915, o jornal *Commercio de são Paulo* publica artigo assinado por Lourenço Filho, intitulado "A ligação dos valles Mogy-Guassu e Pardo". No dia seguinte, o mestre Almeida Júnior lhe envia o seguinte cartão, até hoje inédito:

> Meu caro,
>
> As felicitações já estavam engatilhadas, quando recebi o seu jornal. Hoje pela manhã o visinho da frente mostrou-me o "Commercio" e o seu artigo, de que, aliás, eu já tinha noticia.
>
> Está muito bom, meu jovem literato, e o seu trabalho certamente agradou bastante aos homens da redacção, porque elles não trepidaram nem mesmo diante da despesa do *clichê!*... Está você mias ou menos lançado no grande mundo. Aproveite-se da "chance", mas não perca de vista o aphorismo que nessas coisas manda "se hâter lentement". Por enquanpto, creio que você só deu passos seguros. Assim seja até o fim. Quando vel-o-ei, e mais o Sud? Do
>
> 13 – 5 – 915 *Almeida.*

O convívio de Almeida e Lourenço não se interrompeu, depois da formatura deste, mas o intervalo dos encontros se tornou mais espaçado. Breve referência a esse fato é feita nesta página:

> Durante o período de substituto efetivo, de menos de um ano, veio êle ver-me algumas vezes em Pirassununga. – "Saudades do antigo mestre!" – pensava eu. Quanta pretensão! O que realmente o atraia (como muito depois averigüei) era a presença de graciosa normalista, então na quarta série – a primeira de sua turma – Aída de Carvalho, (...), que futuramente se tornou sua esposa e colaboradora. (A. Almeida Júnior. Obra cit. pgs. 32–33).

Já se havia estabelecido um forte laço de amizade entre o professor Almeida e o aluno Lourenço, laço que se fortaleceu mais, quando os dois se mudaram para a cidade de S. Paulo. É o que relata o seguinte trecho:

> Em começos de 1916, já estando eu a residir na Capital, como calouro de Medicina, Lourenço Filho entrou-me um dia pelo quarto a dentro, na pensão de estudantes da Rua D. José de Barros. A fim de melhorar a sua cultura geral e pedagógica, vinha cursar os dois últimos anos da Escola Normal da Praça da República, como a lei o permitia. Apresentei-o sem demora ao cenáculo de educadores que se reunia nas Perdizes, em casa de Rui de Paula Sousa. (...)
>
> Organizamo-nos em república, à Rua Araújo, nº 15, – Lourenço Filho, João de Oliveira Filho (hoje grande advogado no Rio), Antônio Azevedo (reporter do *Estado*) e eu. Os dois primeiros frequentavam a mesma série da Escola Normal Secundária, onde luzia desde 1914, após memorável concurso, Antônio de Sampaio Dória. (*A. Almeida Júnior*, obra cit. pgs. 33 – 34).

Lourenço Filho, após terminar o curso na Escola Normal da Praça da República (1916 – 1917), influenciado me parte por Ernesto Moreira e Almeida Júnior, dois de seus professores no curso normal em Pirassununga terem ido estudar medicina, e também porque o momento era o *da campanha do saneamento do Brasil*, decidiu completar os preparatórios em Campinas, e matricular-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, que cursou por dois anos.

Nos anos vinte, Almeida Júnior e Lourenço Filho se reencontram na fundação do Liceu Nacional Rio Branco, e com os companheiros professores Savério Cristófaro, Antonio Sampaio Dória, e outros realizam, no setor privado, obra

educacional de singular importância na Capital de São Paulo. Almeida Júnior dirige (1928 – 1933) o Liceu Rio Branco (depois Colégio); Lourenço Filho organiza e dirige (1927 – 1930) a Escola Primária Experimental Rio Branco.

Em 1931, Antonio Ferreira Almeida Júnior, professor de Biologia e Higiene, da Escola Normal do Braz, é transferido para o Curso de Aperfeiçoamento da Escola normal de São Paulo, na Praça da República.

Em fins de 1931, Lourenço Filho deixa a Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, e transfere-se para o Rio de Janeiro. Licencia-se, sem vencimentos, do cargo de professor de Psicologia e Pedagogia, da Escola Normal de São Paulo.

Reiniciou-se a partir de março de 1932 a correspondência epistolar entre Almeida Júnior e Lourenço Filho que somente se interrompeu com o falecimento deste em 3 de agosto de 1970.

Não encontrei referência nominal de correspondência entre eles nas listagens do Arquivo Lourenço Filho, no CPDOC. Apenas umas poucas cartas de Almeida Júnior figuram no arquivo particular de Lourenço Filho, conforme menção feita adiante.

Não podemos avaliar de houve muitas cartas particulares de Lourenço para Almeida, pois ele não costumava fazer copia de cartas. Por fim, não temos noticia de Arquivo de A. Almeida Júnior em algum sítio. Acreditamos que cartas ou ofícios formais originados em postos de direção exercidos por eles, poderão existir em arquivos oficiais de repartições em São Paulo ou no Rio de Janeiro, onde teriam sido resguardadas, mas ainda não fizemos pesquisa alguma a respeito.

Apresentamos a seguir cartas de A. Almeida Júnior dirigidas a Lourenço Filho que se encontram no arquivo do Acervo de Ruy Lourenço Filho. Fizemos alguns comentários facilitadores da leitura e da identificação de pessoas, lugares ou fatos.

Cartas de A. Almeida Júnior para Lourenço Filho

A missiva mais antiga de Almeida Júnior para Lourenço Filho é o cartão de 1915, já comentado e transcrito, e cuja reprodução está no Anexo I. Nota-se ai o bom humor e a satisfação do jovem mestre, com uma leve ironia, sempre construtiva. É um traço de Almeida Júnior, presente nas cartas e, também, nas dedicatórias de seus livros a Lourenço Filho, envolvendo carinhoso afeto. Nas dedicatórias percebe-se também sua amizade permanente e admiração crescente pelo discípulo. Com o tempo, criou-se respeitosa admiração mútua, sincera e profunda, que eventuais posições diferentes ou conflitantes não arranharam ou estremeceram.

A 26 de dezembro de 1935. A. Almeida Júnior é nomeado Diretor-Geral do Ensino Paulista, cargo que exerceu até 1938.

Em 1936 preparou a edição do **Annuario do Ensino do Estado de São Paulo 1935 – 1936**, e com data de 14 de agosto de 1936, enviou aos ex-diretores do ensino do período Outubro 193 0 – Setembro 1935, professores Lourenço Filho, Sud Mennucci, João Toledo, Fernando de Azevedo, Francisco Azzi e Luiz da Motta Mercier, o seguinte ofício:

> *"Illmo. Sr. Professor.....*
>
> *Devendo ser enviado à typographia, dentro de poucas semanas, o Annuario do Ensino de 1935 – 1936, e sendo este o primeiro que se edita depois de 1929, tomo a liberdade de collocar à disposição de V.S., algumas paginas para a inserção do relatorio correspondente à gestão de V. S., afim de que nesta tradicional publicação fique documentada, sem solução de continuidade, a historia do ensino publico paulista, no periodo posterior a 1930.*
>
> *Certo de que V.S. se dignará enviar os seus originaes até o dia 30 do corrente, apresento-lhe as minhas attenciosas saudações".*
>
> *(a) A. Almeida Junior*, Director do Ensino. (Annuario 1935-1936, p. 287)

Lourenço Filho, então na direção do Instituto de Educação do Rio, pediu alguns esclarecimentos, e recebeu o recado do Anexo 2, em autógrafo do amigo:

Anexo 2

Directoria do Ensino – São Paulo São Paulo, 9 – 9 – 36

Meu caro Lourenço,

Respondo aos seus quesitos:

a) "Algumas" é uma maneira delicada de pedir "poucas" páginas. . . Tenho já um, de seis, outro de oito, outro de doze. Fica a seu criterio o máximo, desde que não queira exgotar (sic) a nossa minguada verba.

b) A forma que quiser: notícia secca, notícia commentada, Salvo as descomposturas contra a situação actual!

c) Não vejo mal em que V. faça referencias ao que encontrou, e que vinha de 29. Certo que não deve omitir os mezes de nov.° e dez.° de 30.

Temos urgencia.

Recado do (a) *A. Almeida Junior*

Anexo 3

DCT TELEGRAMMA DR LOURENCO FILHO

INSTITUTO DE EDUCACAO RIO =

DE St. PAULO 313-16 – 16, 10 – 9°

AGUARDO RESUMO PEDIDO SOBRE SUA ADMINISTRAÇÃO PT

ALMEIDA JUNIOR

E Lourenço Filho enviou o resumo, de vinte paginas, que foi publicado (pp. 288-307), ANNUARIO 1935 – 1936).

A carta seguinte (Anexo 4) de 18 de dezembro de 1938, comunica a conclusão do preparo dos originais de livro *Biologia Educacional*, pedido há quase nove anos.

Faz referência à tese de concurso, que prestou na Faculdade de Direito de São Paulo, com o título *A embriaguez no teatro de Shakespeare*.

A carta seguine (Anexo 5) de 11 de março de 1939 refere a situação difícil que Almeida Júnior passou no segundo semestre de 1938. Nessa época o Governo do Estado extinguiu a Faculdade de Educação da USP, (que originalmente tinha sido o Instituto de Educação de São Paulo) e transferiu os professores para o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP.

Passam-se vários anos. Em 1944 Lourenço Filho dirigia o INEP, e havia sido criada a RBEP. A carta (Anexo 6) é de dezembro de 1944. O assunto principal é a orientação profissional, tratado em carta para Almeida Júnior por Lourenço, e comentado no início e no fim desta carta. Há interesse pelo assunto, porque vai desenvolver a parte prática do programa de Psicologia judiciária, na Faculdade de Direito.

A carta seguinte (Anexo 7) trata de assunto de importância nacional, o da LDB, ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases, de 1948, que teve Almeida Júnior como relator, um excelente Relatório aliás.

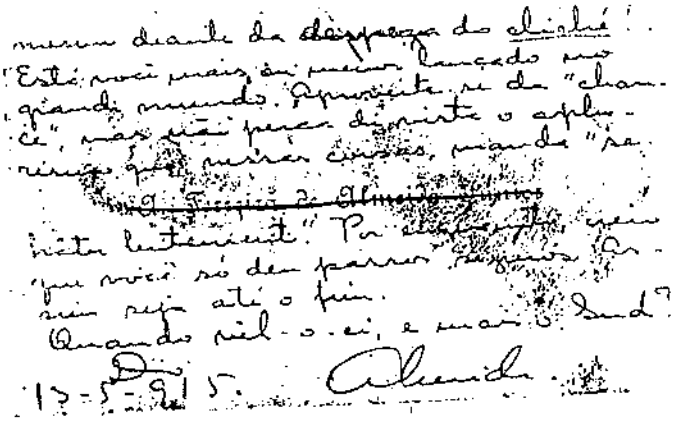
A última carta (Anexo 8-1 e 2) de 21 de abril de 1958, faz um comentário emocionado da tradução de A Arte de Ensinar, de Highet, feita por Lourenço Filho.

Juntei, também, cópia de quatro dedicatórias que Almeida Júnior faz de seus livros, ao antigo aluno e discípulo ilustre, ao oferecer-lhe os volumes, em cinco décadas de amizade: A Escola Pitoresca e outros trabalhos, Ed. Nacional, 1951

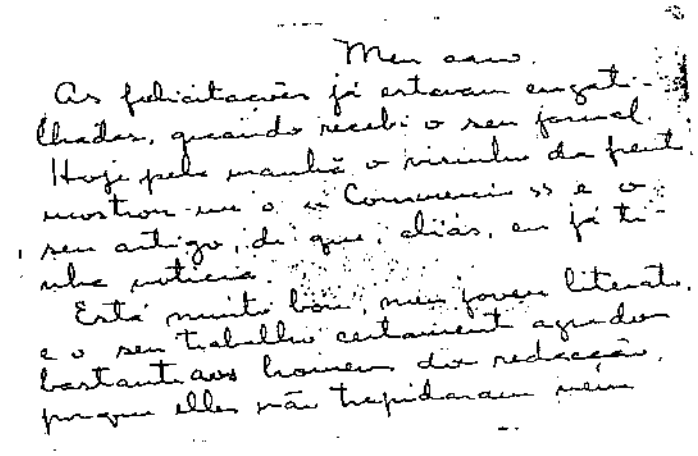
Lições de Medicina Legal, Ed. Nacional, 1948

Problemas do Ensino Superior, Ed. Nacional, 1965

Sob as Arcadas, MEC/INEP, 1965



Verso



Frente

(Acervo Ruy Lourenço)

Anexo 1

...ENSINO
SÃO PAULO

São Paulo, 9-9-36.

Meu caro Lourenço.

Respondo aos seus quesitos:

a) "Algumas" é uma maneira delicada de pedir "poucas" paginas... Peço-lhe já um, de seis, outro de oito, outro de doze. Fica a seu criterio o maximo, desde que não queira esgotar a nossa pequena verba.

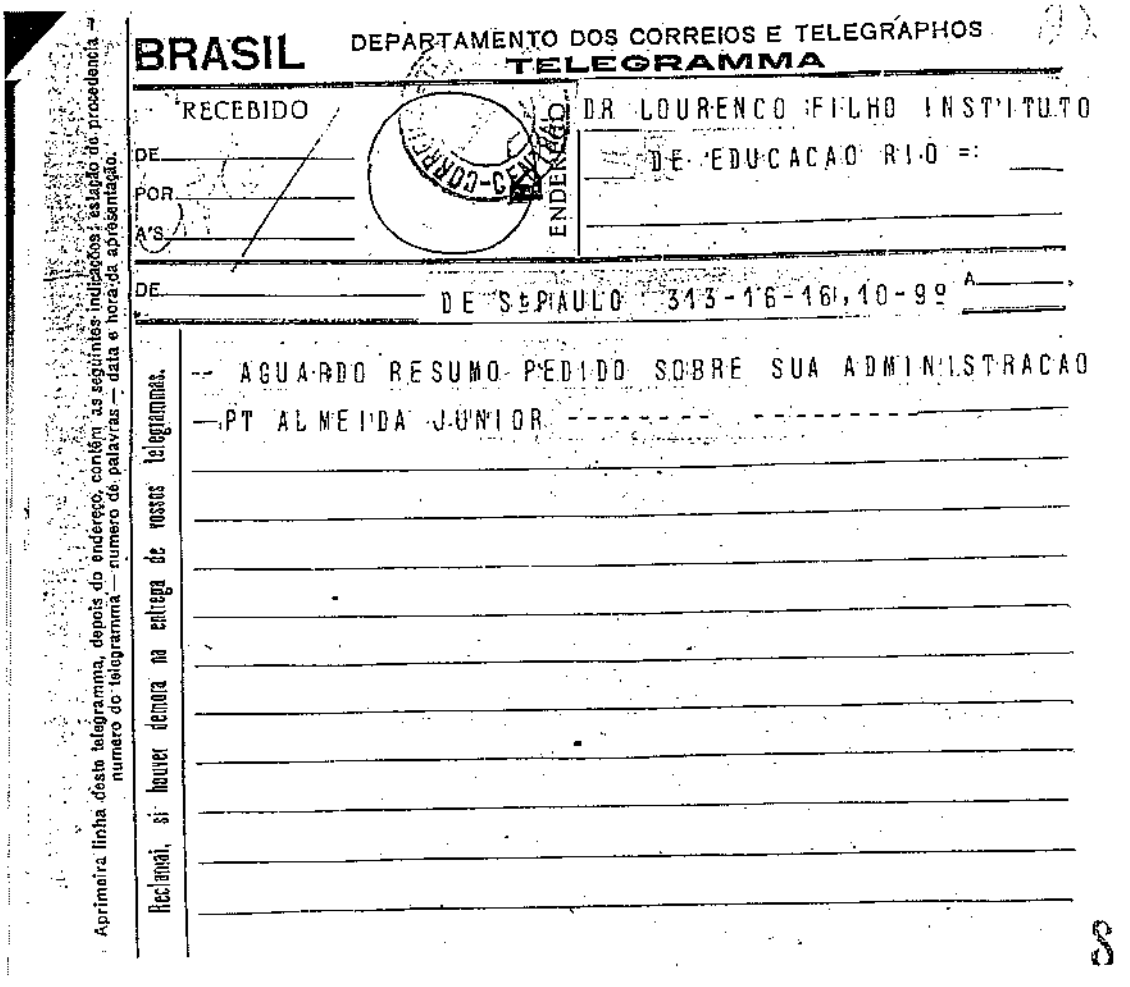
b) A forma que quizer: noticia secca, noticia commentada, etc. Sabemos as descomposturas contra a situação actual!

c) Não vejo mal em que V. faça referencias ao que encontrou, e que vinha de 29. Certo que não deve omittir os mezes de nov.º e dez.º de 30.

Temos urgencia.

Recado de A. Almeida

Anexo 2



BRASIL DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELEGRAPHOS

TELEGRAMMA

RECEBIDO

DE

POR

A'S

ENDEREÇO DR LOURENCO FILHO INSTITUTO DE EDUCACAO RIO =:

DE SEPAULO 313-16-16,10-99 A

-- AGUARDO RESUMO PEDIDO SOBRE SUA ADMINISTRACAO

—PT ALMEIDA JUNIOR ---------

Reclamai, si houver demora na entrega de vossos telegrammas.

Aprimeira linha desta telegramma, depois do endereço, contém as seguintes indicações: estação de procedencia, numero do telegramma — numero de palavras — data e hora da apresentação.

Anexo 3

São Paulo, 13 de dezembro de 1930.

Lourenço.

Ha quasi nove anos (começos de 1930), você escreveu a seguinte dedicatoria, num exemplar da "Hereditariedade em face da Educação", do Octavio Domingues:

> "Ao Almeida, mestre e amigo, e de quem exijo a colaboração nesta obra de elevação da mentalidade do "mestre-escola", com um suculento volume sobre "Educação e Biologia", (a) Lourenço Filho."

Pois a sua ordem acaba de ser cumprida, salvo na suculencia. Amanhã cedo vou entregar à Companhia Editora, em 542 laudas dactilografadas, os originais da "Biologia educacional". Estou tão espantado comigo mesmo que quasi penso haver engano, e, para me convencer, preciso comunicar a alguem, por documento que faça fé em juizo...

Quando saí daqui, em julho, eu havia concluido a segunda parte e mais da metade da terceira. Agora, ao regressar, em fim de outubro, tentei reencetar; mas a ideia fixa da "Embriaguez no teatro de Shakespeare" não me abandonava. Tive, por isso, de despojar-me da obsessão, passando para o papel, em 60 laudas, tudo quanto eu havia coligido e imaginado sobre esse assunto. Só depois é que retomei a Biologia. E ontem, sabado, às 17 horas (aproximadamente), empacotei os originais, enfarrei-os com barbante e os dei por absolutamente concluidos! Deve haver algum engano em tudo isso...

Mando a você uma copia do índice. Si achar algum reparo a fazer, escreva-me. Um abraço do

R. Almeida
R. Frei Caneca de Saldanha, 4.

Anexo 4

S. Paulo, 11 de março de 1939

Lourenço,

Esta carta não é para dar notícia de nenhuma obra em elaboração (a cartas desse gênero você não costuma responder) ... nem para pedir informações a respeito de livros (estas, quando é você que as recebe, tambem ficam sem resposta) !

É' para comunicar-lhe que como tinha dito a você, pleiteei o meu comissionamento junto à Faculdade de Direito. Pleiteei e obtive, graças à boa vontade geral que encontrei na Faculdade e na Secretaria de Educação. Desliguei-me, pois, do ensino "comum" e agora só me resta aguardar a vaga para submeter-me a concurso.

Devo a Você esta comunicação. Quando a minha situação, aqui em S. Paulo, parecia embaraçosa, Você teve a lembrança muito amiga de proporcionar-me a possibilidade de transferir – me para aí, na expectativa de melhores dias. Esqueceu-se disso ? Pois eu não o esqueci. Sem aceitar, ou não, pedi que se aguardasse oportunidade ... .

Chegou a oportunidade de dizer-lhe que ainda posso trabalhar no meu Estado, e, tambem, de que o seu gesto , e o dos amigos que o apoiaram na solução proposta, me foi extremamente benéfico.

Você, que, ao que penso, não atravessou nunca (e espero V. jamais atravesse) fases como aquela que vivi no 2° semestre do ano passado, não imagina como se fica sensível nessas ocasiões, às mais insignificantes manifestações do ambiente. uma verdadeira hiperestesia. Quanto mais às grandes manifestações, como a sua !

Aqui continuo às suas ordens, e, quando passar por S. Paulo, visite-me, mesmo que seja pelo telefone !

Do A. Almeida Jr.

Anexo 5

A. ALMEIDA JUNIOR
RUA FREI EUZEBIO DA SOLEDADE,60
SÃO PAULO

Anexo 6

São Paulo,24 de dezembro de 1944.

Meu caro Lourenço.

Muito boas festas a você e aos seus.

A sua última carta sôbre o problema da orientação profissional encheu-me as medidas. Foi para mim a exibição mais viva,mais pitoresca e,ao mesmo tempo,mais sugestiva,que eu poderia desejar,a respeito do que se vem fazendo por êsse mundo afora,no terreno em estudo. Se um dia me der na telha (como já sugerio o Magnífico Reitor) escrever algum livrinho tratando da matéria - simples propaganda,já se vê - hei de pedir licença a você para usar,a título de prefácio,o seu ótimo quadro panoramico.

Está claro que sem o "Em tempo" final... Para os seus males,a minha atitude fundamental de verdadeiro amigo,é a de abster-me de aconselhar como médico. Ainda mais tendo de meter-me entre Silva Mello (de quem sou um grande admirador,e com quem chupei uma arroba de jabuticabas,na Usina Esther) e Décio Olinto,que só agora fiquei conhecendo,através do diagnóstico fernandocóstico;entero-colite gastrógena... Seria uma coisa excelente se o Governo visse em você algum ameaça à estabilidade das instituições,e o exilasse! Sei de dois amigos meus,que padeciam de males semelhantes,e que ficaram bons com a terapeutica.

Anexo 6.1

blema,estou procurando tomar conhecimento mais íntimo com certas técnicas elementares de investigação psicológica. Tests de inteligência,de emotividade,de sugestibilidade... Isto,por uma questão de economia. Posso aproveitar êsse material,com inteira pertinencia,no desenvolvimento prático da Psicologia judiciaria,cujo programa vou ampliar consideravelmente,no próximo ano.

Por êsse modo,meu caro Lourenço,vou enganando a velhice,e promovendo minhas contra-ofensivas ao ataque dos anos. Não fôra isso,e o crepúsculo se tornaria muito melancólico !

O Roldão ficou maravilhado com o seu artigo sôbre os "Pareceres" de Rui Barbosa. "Pois eu não dizia ? Escola ativa,escola nova,projetos - estava tudo lá!" E assim,graças ao artigo,o Roldão se reconcilia um pouco com o Rui,e adota as inovações pedagógicas. Tudo porque você"colocou" bem a questão.

Mantenho sintonizado para a sua estação o meu receptor. Preciso que o "jornal" continue.

Um abraço muito amigo do

A. Almeida Jr.

Voltando à orientação profissional. O nosso Reitor está presentemente afastado do cargo,em licença. Exgotamento nervoso,dizem. Por isso,não voltei a falar-lhe do assunto. Mas continuo a estudar,se bem que menos ativamente,nestes últimos tempos,por causa dos exames finais e outras obrigações rotineiras de fim de ano.

Escrevi várias cartas para os Estados Unidos não me dirigindo,entretanto,à National Vocational Guidance Association por não lhe haver descoberto o endereço (que agora você me mandou). Pelos "Principios e Práticas" dessa Associação, que vieram como anexo de sua carta,vejo que é a instituição mais qualificada,nos Estados Unidos para fornecer subsídios neste particular.

Um tópico de sua carta impressionou-me muito especialmente porque eu já me sentia vagamente nortead para o mesmo rumo: "a orientação profissional,como tal,isto é,separada da vida escolar não tem razão de ser nos Estados Unidos." Escrevendo há duas semanas a Donald Paterson (Univ. Minnesota),eu lhe disse:"Estou de inteiro acôrdo com o pensamento expresso no seu livro,sôbre a inconveniência de se anexar uma "quinta roda" ao carro da educação." De sorte que o Serviço que a Reitoria venha porventura a crear deverá ser,principalmente,um propulsor e coordenador de atividades de verificação e de orientação,a serem desempenhadas pelo pessoal comum das escolas.

Enquanto examino os lineamentos gerais do p

A. ALMEIDA JUNIOR
RUA FREI EUZEBIO DA SOLEDADE, 56
SÃO PAULO

S. Paulo, 7 de novembro de 1948.

Meu caro Lourenço.

Na coleção do meu arquivo, em que reuni as sucessivas edições do ante-projeto de "Diretrizes e Bases", falta uma dessas edições - justamente a última, a que o Ministro encaminhou ao Presidente. Escrevo-lhe, pois, para pedir-lhe que me envie, se possível, uma cópia. Havendo mais de uma cópia, tanto melhor, para atender à curiosidade de uma porção de gente que tem querido ver o projeto.

Suponho que você tenha recebido o telegrama com que me excusei por não comparecer à solenidade do Catete. Li, no "Estado", a "Exposição de Motivos" do Ministro, e achei excelente. Aliás, todos os que a leram e conversaram comigo sôbre ela, tiveram a mesma impressão.

Estou projetando nova viagem aos Estados Unidos. Talvez em abril do próximo ano. Desta vez, será à custa das minhas economias... Como não sei descansar sem carregar pedras, vou escolher um assunto para estudo: provavelmente, a forma de recrutamento dos estudantes universitários, em cada uma das escolas superiores. Se de fato me decidir pela viagem, escreverei mais tarde a você, para ver se não será possível obter credenciais do Ministério da Educação ou do Exterior, que me prestigiem um pouco junto às Universidades norte-americanas.

O Fernando esteve bem doente, há poucas semanas. Uma enterorragia súbita, intensa e... misteriosa. Sim, porque, a despeito de todos os exames feitos, não se descobriu a causa. O susto já passou; mas ficou a preocupação.

E é só, por hoje. Peço-lhe alguma urgência no envio da edição definitiva, ministerial, do ante-projeto.

Recomendações aos seus. E um abraço do

A. Almeida Jr.

Anexo 7

Anexo 8[-1]

São Paulo, 21 de abril de 1958.

Meu caro Lourenço:

Comemorei a véspera e o dia de Tiradentes (que foi, como me disseram, "o único oposicionista de Minas Gerais") lendo "A Arte de Ensinar". É mesmo um "dos mais belos livros que já se tenham escrito sôbre o ensino". Fiquei até com raiva do homem, pela sua demora em escrevê-lo. Por que não o fêz há quarenta ou cincoenta anos atrás ? Como eu teria aproveitado!

O interessante é que êle não dogmatiza. Assim como quem não quer, vai interessando, atraindo, envolvendo o leitor, de modo que, quando a gente chega ao fim, está seduzido e conquistado. É que o seu material foi bem escolhido, e o estilo é excelente. Por isso, tendo terminado agora a leitura, acho prudente recomeçar mais tarde, por partes, para poder opinar sem muita emoção. Em verdade, o homem emociona. E dizer-se isto de uma obra que, afinal, é de Pedagogia, é dizer muita coisa.

O capítulo II, por exemplo, é tocante em sua parte inicial, que trata das vantagens e desvantagens de sermos professor. Infelizmente, foi mais fácil ao autor mostrar as desvantagens. Ou, melhor, seu poder de convencer obteve melhor êxito nessa parte, com as descrições, que apresentou, dos maus alunos. Aliás, segundo dizem as revistas norte-americanas dêstes últimos meses, as classes de maus alunos, de alunos "gangsters", estão em plena atividade nos Estados Unidos, onde chegaram a produzir, há pouco, o suicídio de um diretor de "high school".

Alegrei-me em encontrar alguma parecença entre o elogio da "tradição" em meu modestíssimo "Convívio Acadêmico", e as belas páginas de Highet a respeito da fôrça educativa da tradição das grandes escolas. Por outro lado, tive alguma decepção ao saber que Jowett, o tradutor de Platão, não era "de primeira água". Sempre me pareceu o contrário, inclusive pelo que li algures a respeito do educador que tanto desenvolveu o sistema tutorial inglês. Quanto a êste sistema - e apesar de haver longamente interrogado sôbre êle um brasileiro, que aprendeu [redacted] sob a sua influência - ganhei muito com wwa tradução de agora, para entendê-lo.

Desde já, antes mesmo de uma leitura "crítica", creio poder afirmar que "A Arte de Ensinar", graças aos seus méritos próprios, mas também aos méritos da belíssima tradução, vai exercer

Anexo 8.1

[redacted] influência extraordinária sôbre o magistério secundário brasileiro. (Nada digo quanto ao magistério superior, porque êste é ininfluenciável.) Conhecido, como é, o calibre da quase totalidade dos professores de Didática das nossas Faculdades de Filosofia, não lhe parece que seria muito melhor que, em lugar das aulas, tivessem os alunos, como obrigação quotidiana, a leitura e o comentário de algumas páginas de Highet ?

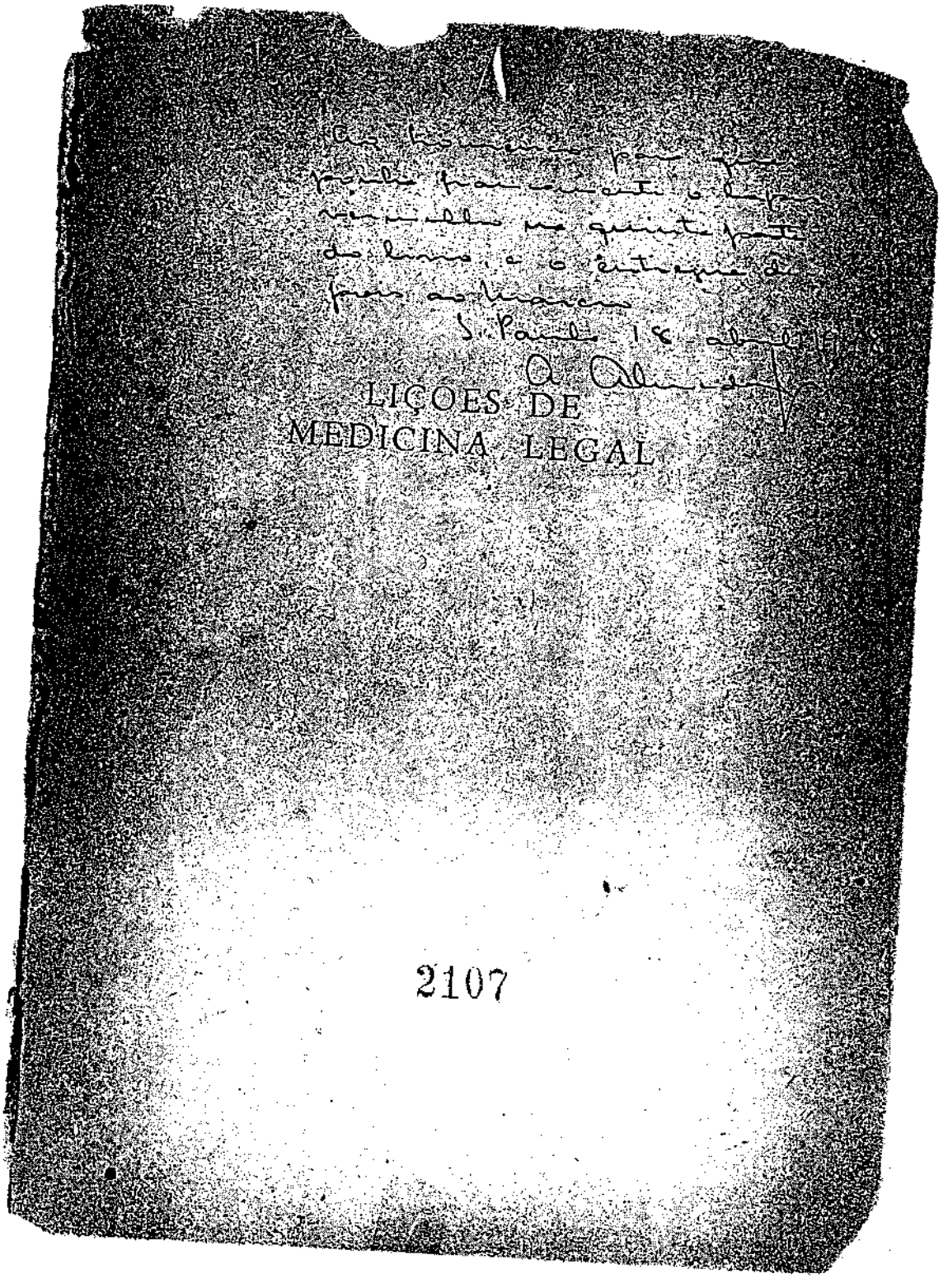
Acho que você e tôda a turma da rua Senador Vergueiro - para incluir os mais íntimos auxiliares da tradução - estão de parabens. Um grande abraço a todos, portanto.

A. Almeida

Anexo 8.2

A Escola Pitoresca e outros trabalhos, Ed. Nacional, 1951

Problemas do Ensino Superior, Ed. Nacional, 1965



Lições de Medicina Legal, Ed. Nacional, 1948

A Lourenço Filho, meu
aluno durante quatro anos,
meu mestre durante o resto
da vida. Rio, 29-1-66.
A. Almeida Jr.

SOB AS ARCADAS

Sob as Arcadas, MEC / INEP, 1965

FOTOS DE ALMEIDA JÚNIOR E FAMÍLIA

Otília Caparica (Mãe de Almeida Jr.) e Antonio Ferreira de Almeida ((Pai de Almeida Jr.)
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho

Anselmo Caparica e Bruna Figueiredo (Avós de Almeida Jr.)
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho
Foto do Final do Século XIX

Antonio Ferreira de Almeida Júnior e Adilia Ferreira de Almeida (Irmã) e Adília Ferreira de Almeida Pereira
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho

Bruna Caparica Filha (Tia) e seus alunos
Escola Particular Mista de Bruna Caparica Filha
Junho de 1902
Joanópolis no ano de 1901 – Antiga São João do Curralinho
Acervo Fotográfico de Valter Cassalho

As festas de hoje no Centro Academico "Oswaldo Cruz"

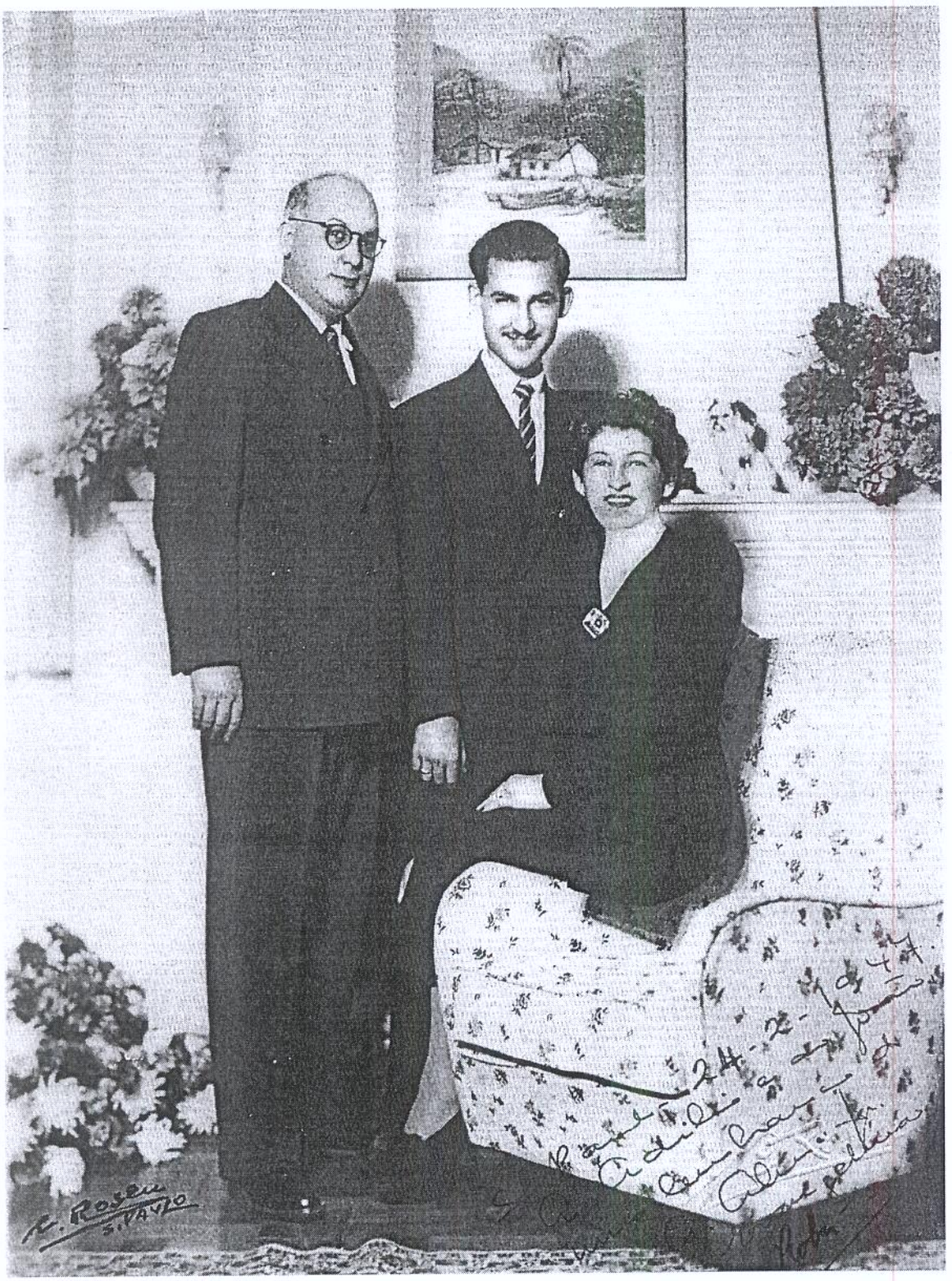
As solenidades contarão com a presença do ministro Ernesto de Souza Campos, ex-presidente do Centro

1916

Diretoria do Centro Academico "Oswaldo Cruz" eleita para 1917. Sentados: Paulo Fahn, Ernesto Souza Campos, Jorge Tibiriçá Filho, Fernando Brito Pereira; de pé: Fumercindo Godoy, Potyguar Medeiros e Almeida Jr. (Foto tirada em 1916 e gentilmente cedida à A GAZETA pelo dr. Tibiriçá Filho).

Almeida Júnior e a Diretoria do Centro Acadêmico Oswaldo Cruz (São Paulo, 1916)
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira

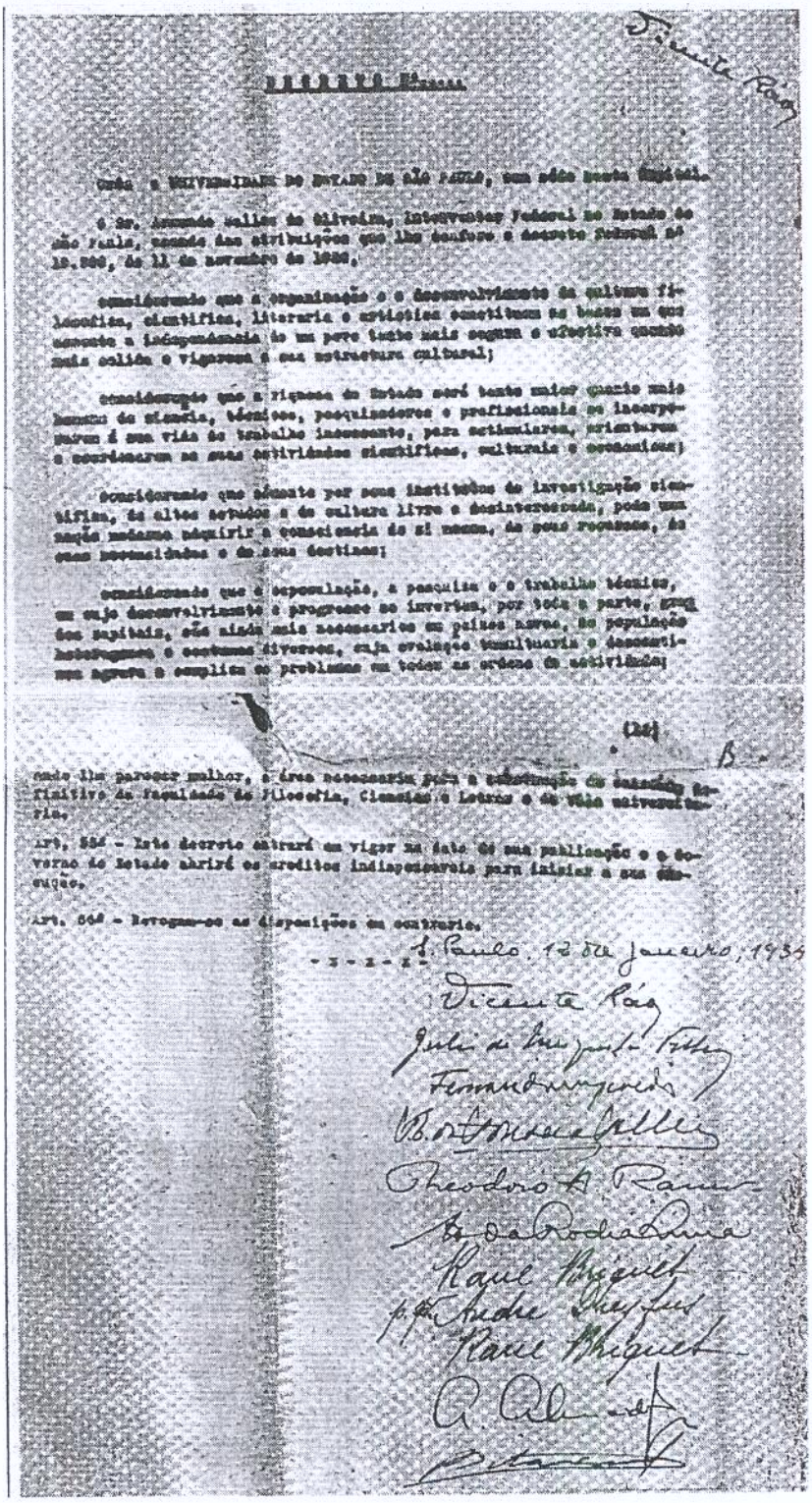
Almeida Júnior, Maria Evangelina Cardoso de Almeida (Esposa) e Roberto Luiz Ferreira de Almeida (Filho)
São Paulo, 1928 (?)
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira



Almeida Júnior, Maria Evangelina Cardoso de Almeida (Esposa) e Roberto Luiz Ferreira de Almeida (Filho)
São Paulo - 24.02.1947
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira

O DECRETO

Reprodução da primeira e da ultima pagina de uma das copias dactilografadas (pertencente ao prof. Vicente Rao), do decreto 6.283 que criou a Universidade de S. Paulo. O trabalho, por determinação de Armando de Salles Oliveira, foi elaborado por uma comissão presidida pelo dr. Julio de Mesquita Filho e composta pelos srs. Vicente Rao, Fernando de Azevedo, F. E. da Fonseca Telles, Theodoro A. Ramos, A. da Rocha Lima, Raul Briquet, André Dreyfus, A. Almeida Junior e Agesilau Bitencourt.



Reprodução do Texto do Decreto 6.283 (12/01/1993) de criação da Universidade de São Paulo com a assinatura dos membros da comissão que o elaborou, inclusive Almeida Júnior.
O Estado de São Paulo – 25.01.1959, p. 18
Acervo de Maria do Rosário Pereira e Elisa Pereira

Reuniu-se hontem, pela primeira vez, o Collegio Universitario

A posse do dr. Reynaldo Porchat no cargo de reitor da Universidade de São Paulo

Os membros do Collegio Universitario, por occasião da posse do reitor, prof. Reynaldo Porchat, que se vê á mesa, á direita do secretario da Educação

Realizou-se hontem ás 17 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Medicina, a primeira reunião do Collegio Universitario, com a presença da maioria dos seus membros. A sessão foi presidida pelo sr. Altenfelder Silva, secretario da Educação, que convidou para secretariar os trabalhos o professor Salvador de Toledo Piza. Depois de aberta a sessão, o secretario da Educação explicou os fins daquella reunião. Em primeiro logar o Collegio Universitario se reunia para dar posse ao sr. Reynaldo Porchat, nomeado recentemente director da Universidade de S. Paulo. Depois de fazer referencias ao nome e á capacidade scientifica do director da Universidade, o secretario da Educação diz que melhor escolha não se podia fazer para o alto posto para o qual foi indicado pelo interventor em São Paulo.

O segundo objectivo da reunião, diz o secretario da Educação, era para tratar de questões internas relacionadas com o regime universitario que acabava de se instituir em S. Paulo. Esse assumpto ficava a cargo exclusivamente do Collegio Universitario. Terminou fazendo votos pelo exito dos trabalhos que estão a cargo dessa instituição. Após a oração do sr. Altenferder Silva, foi dada posse ao sr. Reynaldo Porchat que depois de prestar o compromisso legal e assignar a acta da reunião, proferiu ligeiras palavras de agradecimento. Em seguida foi encerrada a sessão que teve o comparecimento das seguintes pessoas: sr. Altenfelder Silva, secretario da Educação; professor Reynaldo Porchat, director da Universidade de São Paulo; Theodoro Ramos, director da Faculdade de Philosophia e Letras; Cantidio de Moura Campos, director da Faculdade da Medicina; Candido Motta, director da Faculdade de Direito; Benedicto Montenegro, director da Faculdade de Pharmacia e Odontologia; Victor Freire, director da Escola Polytechnica; Mello Moraes, director da Escola Agricola de Piracicaba; Fernando de Azevedo, director do Instituto de Educação; Theodureto de Camargo, director do Instituto Agronomico de Campinas, Affonso de Taunay, prof. Sampaio Doria, Raul Briquet, Altino Antunes, Salvador de Toledo Piza e Almeida Junior.

Noticia sobre a primeira reunião do Conselho Universitário da USP/sd – Fonte arquivo de família de Almeida Junior

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA