

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001967



FE

TCC/UNICAMP OL4f

*A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS E A INSTRUÇÃO
PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)*

Autora: Elaine Cristina Alves de Oliveira

Orientador: Prof. Dr.º Sérgio Eduardo

Montes Castanho

Campinas
2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

*A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS E A INSTRUÇÃO
PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)*

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à comissão de Graduação da
Faculdade de Educação, como exigência
parcial para a titulação de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Dezembro
2004

2004 50222-7

Bibid. 344641

UNIDADE.....	F.E.
Nº CHAMADA.....	TCC/UNICAMP
	OL4f
V:.....	F.
TOMBO.....	1967
PRGC:.....	86/2005
C:.....	D: X
PREÇO:.....	211,00
DATA:.....	31/03/05
Nº CPD:.....	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

OL4f Oliveira, Elaine Cristina Alves de.
A formação de normalistas e a instrução na Primeira República
(1889-1930) / Elaine Cristina Alves de Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.],
2004.

Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - História. 2. Escolas normais – Brasil – História. 3.
Professores – Formação. 4. Educação e Estado -- Brasil. 5. Brasil – História –
Republica Velha, 1889-1930. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-221
RP/FE

Ao Gê e à minha "mumãe".

Agradecimentos

Agradeço primeiro, e principalmente, a Deus, pela vida, por estar realizando um sonho e por estar sempre presente em minha vida.

À minha mãe, pelo eterno estímulo aos estudos, por me apoiar quando pensei em desistir; ao meu pai, pelas palavras de incentivo.

Ao meu irmão-pai, que sempre conheci por Duna, pelo auxílio financeiro e emocional, nos idos da década de 1990, até o momento em que comemoramos a primeira etapa vencida.

Ao Cacau, pelos ensinamentos de filósofo em incansável busca por algo mais; à Talina pela ajuda de pesquisadora inquieta que sempre foi; a Rita pela amizade, ao Rodrigo pelos momentos de descontração e ensinamento;

Agradeço às minhas queridas cunhadas e cunhados, pelas animadas reuniões de família, pelas risadas e pelo carinho de irmãs e irmãos;

Obrigada especial, com muito carinho de “tia coruja”, aos meus sobrinhos e sobrinhas, por colorirem meus dias, minhas noites, minhas férias...minha vida, com a gostosa alegria de crianças felizes. Obrigado por entenderem, mesmo sendo pequeninos, quando dizia que não podia brincar, contar histórias, passear ou assistir desenho, para estudar.

Obrigada ao meu querido esposo, que segurou minha mão nestes primeiros passos da caminhada.

Ao meu orientador, professor Sérgio Castanho, que me apontou o caminho a ser seguido. Obrigada à professora Ediógenes, pelas valiosas contribuições de segunda leitora.

Às minhas, inseparáveis, colegas de curso, Daniela e Patrícia Avanci, pelas contribuições, pela amizade, pelas dicas, pelos risos, pelo café. Obrigada também à Valéria, que por um ano compartilhou comigo as (des) venturas de um caminho difícil, mas que conseguimos percorrer com sucesso.

Obrigada aos funcionários e funcionárias da biblioteca Joel Martins, principalmente Yoko, Alice, Márcia, Jose e também a Cléo, antes de voar mais alto.

Obrigada, muito especial, aos brasileiros e brasileiras que são os/as mantenedores/as oficiais da Universidade Estadual de Campinas.

Aos professores da Faculdade de Educação, por me ensinarem a paixão de sempre querer saber mais, de aprender, de conhecer, de descobrir.

*“Cada século trazia a sua porção de
sombra e de luz, de apatia e de combate,
de verdade e de erro, e seu cortejo de
sistemas, de idéias novas, de novas
ilusões...”*

(Brás Cubas – Machado de Assis)

RESUMO

A formação de professores/as normalistas e a instrução pública, na Primeira República, teve importância fundamental na construção da sociedade moderna que os reformistas republicanos desejavam alcançar. Olhar para os processos de produção e circulação do que se entendia por formação docente e instrução pública, foi uma das principais buscas do estudo. Por isso, entender o processo de formação dos/as professores normalistas e a instrução pública na primeira República do Brasil, usando fontes primárias e secundárias, além de observar se o papel da formação do/a professor/a contribuiu realmente para a transformação da sociedade republicana, foi um dos principais objetivos deste trabalho. As discussões apontam que muitas eram as expectativas educacionais dos republicanos reformistas; almejavam um país moderno e por isto depositavam no sistema educacional a possibilidade de verem concretizadas as transformações almejadas. Este Trabalho examina a(s) relação(s) existente(s) entre formação de professores/as e instrução pública; a procura pela instrução permanecia integrada à formação de um complexo sócio-econômico e político-cultural, existindo uma grande preocupação, por parte dos legisladores, em formar professores/as, que posteriormente pudessem ser os principais atores da efetiva transformação do sistema educacional brasileiro.

SUMÁRIO

Introdução	2
I – Educação e Sociedade na transição Império/República	5
1.1- Sociedade no fim do Império.....	5
1.2 - República: processo de organização e consolidação.....	8
1.3- A instrução pública no Brasil.....	19
1.4- Breve panorama histórico da educação em São Paulo e Campinas.....	26
II – Visão geral do Ensino Normal em São Paulo no Período Imperial	32
III – Formação, Instrução pública e atuação dos/as normalistas	48
3.1- Decreto 27: um ensaio das primeiras reformas republicanas.....	48
3.2- A Reforma após a primeira Constituição da República.....	56
3.3- A Escola Complementar de Campinas.....	67
3.4- Feminização do Magistério.....	69
3.5- Avanços e Recuos.....	72
3.6- O último decênio.....	78
IV – À Guisa de Conclusão	86
Bibliografia	89
Anexos	93

INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso é resultado de um projeto de pesquisa realizado em março de 2003; enviado ao PIBIC/CNPq foi aprovado. O tema da formação e instrução pública surgiu durante discussões do sistema educacional brasileiro em algumas aulas, da Faculdade de Educação. Por isso, o interesse de pesquisar a formação de professores/as, a escola enquanto instituição difusora de um ideal político, considerado transformador, assim como o interesse de entender como a escola, do passado, cumpria seu objetivo de educar e instruir.

Neste sentido, convém entender que: *“em diferentes épocas históricas, diferentes sujeitos formulam diferentes sentidos a partir de urgências sócio-políticas geradas por seu presente. Dessa perspectiva, verdades/realidades sobre os acontecimentos históricos de uma determinada época podem ser buscadas tanto no que dela disseram os sujeitos dessa época e o investigador, hoje, diz – interpretando – desses intérpretes e daquela época.”* (Monarcha, 1999, p. 15).

Estudando as representações da instrução pública no movimento educacional da Primeira República, abre-se caminho para uma possível compreensão da importância desse momento histórico para a construção de um projeto educacional, agente propulsor e facilitador na construção da nação moderna, desejada pelo reformista republicano.

Porém, para estudar o período compreendido como Primeira República brasileira, foi necessário entender toda a movimentação política, social, econômica, cultural e educacional do sistema de governo Imperial. Pois entende-se que o campo educacional articula-se com as relações, os processos e as estruturas que constituem a totalidade das configurações sociais da vida. *“Por isso mesmo é social em sua essência e, portanto, histórico.”* (Moraes, 2000, p. 111).

O campo educacional possui dupla função: ser determinante e determinado pelas relações que se entrecruzam numa sociedade. Este fato coloca em discussão a questão dos limites e possibilidades da educação como instrumento de transformação ou de conservação das bases sociais. A educação, por si só, não determina transformações sociais, pois as crises econômicas, que se desdobram em crises políticas, aprofundam as contradições ideológicas e as lutas pelo poder político e, assim o sistema educacional torna-se campo estratégico de embate político.

No período estudado neste trabalho, é possível observar que as condições econômicas e políticas condicionaram o embate ideológico de novos valores, idéias que se chocavam com concepções tradicionais e até mesmo seculares, como no caso do processo de transição do Império para a República, no Brasil.

É possível apreender um agudo processo de movimentação ideológica nos primeiros anos da República, muito embora a proclamação tenha acontecido sem nenhuma grande revolução e sem disparar um único tiro. Porém a implantação do regime republicano foi difícil, pois houve necessidade de concessões e conciliações entre os cafeicultores, a burguesia urbana, os industriais e os militares. A solução encontrada pelos dois primeiros presidentes, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, foi o autoritarismo. Neste contexto, a constituição de 1891, com características do liberalismo, privilegiou em linhas gerais, o federalismo, possibilitando o coronelismo e a política de governadores, que se verificou, sobretudo entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais.

A agitação social marcou, de fato, quarenta anos de constantes reformas no sistema educacional. Houve avanços e recuos quanto à qualidade e garantia da obrigatoriedade e gratuidade da educação para uma grande massa de analfabetos que, não raro, foi fator de vergonha e desprestígio para a nação.

A busca por fontes primárias, foi primordial neste estudo, porém as dificuldades de acesso foram marcantes. Durante a revisão bibliográfica foi possível entender que muitas correspondências de autoridades políticas, relatórios, Leis, Decretos estavam disponíveis em várias das obras pesquisadas. Assim, o trabalho de Leonor Tanuri (1979), Carlos Monarcha (1999), Casemiro dos Reis Filho (1995), Primitivo Moacyr (1942), Heloísa Villela (2000), Terezinha Aparecida do Nascimento entre outros, foram fundamentais na, e para, articulação de quarenta anos de avanços e recuos da formação de normalistas e da instrução pública, embora encontrando contradições em tais trabalhos.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro aborda as questões referentes à sociedade e à educação nos últimos anos do Império, assim como os elementos relevantes que levaram à Proclamação da República; no capítulo dois procurou-se estabelecer uma visão geral do ensino normal e da instrução pública, no Brasil e depois chamando atenção para São Paulo; no terceiro e último capítulo está o

principal do trabalho, ou seja, as ações dos reformadores republicanos para institucionalizar e consolidar a escola normal e o ensino primário. Para isso, constantes Decretos e Leis foram aprovadas e revogadas no Congresso e na Câmara.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS ÚLTIMOS ANOS DO IMPÉRIO

1.1 Sociedade no fim do Império

As últimas décadas do século XIX, no Brasil, foram marcadas por profundas transformações. Ainda no Império o sistema escravista foi sendo desmontado e aumentaram as discussões críticas às instituições do regime monárquico, consideradas pouco democráticas devido a pouca representatividade política e a centralização de poderes. A crise do Império foi acirrada com o crescimento dos ideais republicanos, num cenário fomentado pela Guerra do Paraguai (1864-1870), Manifesto Republicano (1870) e pela Convenção de Itu (1873).

Com a guerra do Paraguai surgiram algumas contradições no Brasil. A vitória brasileira surtiu efeito contrário ao esperado, ou seja, levou muitos oficiais a se converter ao ideal republicano. Aqueles que não aderiram ao partido, passaram a tecer severas críticas ao Império e ao tratamento dispensado ao exército. Assim, o governo Imperial, enfraquecido com a Guerra, perdera parte de uma grande força: o exército.

O exército, após a Guerra, ascendara na sociedade como força representativa dos interesses nacionais, tornando-se força fundamental para a proclamação da República. O êxito militar tinha cumprido importante função, qual seja, desviar a atenção da complicada situação econômica do país em virtude da escravidão. Somado a isso, os liberais também já não apoiavam o Império, surgindo ainda, vários aliados para a causa republicana, sobretudo na província de São Paulo, onde os donos das grandes fortunas, acumuladas com o abastecimento das tropas (fortunas que estavam sendo aplicadas em fazendas de café e ferrovias), criavam outra realidade social, política e econômica. (Caldeira, 1995).

A questão da escravidão também fomentava a crise política instalada. Alguns empresários do Império, como o Barão de Mauá, via na escravidão um empecilho para estruturar o que ele chamava de política agrícola. Assim, era uma necessidade econômica colocar fim à instituição escravista, porém o Barão também criticava a prática da imigração para suprir a mão de obra, o que era feito por alguns dos milionários da Província de São Paulo. O argumento de Mauá era que: *"nenhum desses*

braços vai procurar trabalho nos grandes estabelecimentos do país! Vêm na intenção de serem eles mesmos produtores para si; louvável empenho, que consulta talvez as maiores conveniências futuras do Brasil, criando outros elementos de riqueza”. (Caldeira, 1995, p. 519).

Não obstante, os milionários da província de São Paulo, organizaram-se em torno da companhia de imigração para trazer mão de obra da Europa, conseguindo um grande fluxo de imigrantes e o investimento nas plantações de café tornou-se a melhor opção de negócio.

Foi nesta movimentação política e econômica que em 3 de dezembro de 1870, Quintino Bocaiúva (redator-chefe do principal Jornal Republicano do Brasil, “O País”, tecia severas críticas ao Império nos artigos que escrevia), redigiu o Manifesto Republicano, assinado pelos adeptos do Partido. O manifesto foi a primeira apresentação formal dos ideais do Partido, contestando publicamente o regime monárquico; um pequeno trecho do manifesto revela algumas das críticas ao Império:

“A nossa forma de governo é, em sua essência e em sua prática, antinômica e hostil ao Direito e aos interesses dos Estados americanos. A permanência dessa forma tem de ser forçosamente, além da origem da opressão no interior a fonte perpetua da hostilidade e das guerras com os povos que nos rodeiam. Perante a Europa passamos por uma democracia monárquica que não inspira simpatia nem provoca adesões. Perante a América passamos por ser uma democracia monarquizada, onde o instinto e a força do povo não podem preponderar ante o arbítrio e a onipotência do soberano. Em tais condições pode o Brasil considerar-se um país isolado, não só no seio da América, mas no seio do mundo. O nosso esforço dirige-se a suprimir este estado de coisas, pondo-se em contato fraternal com todos os povos e em solidariedade democrática com o continente de que fazemos parte.” (Schelbauer, 1998, p. 57. apud Barriguelli, 1986, p. 330).

Neste pequeno trecho do manifesto fica explícita a orientação política de Bocaiúva, que foi um dos principais articuladores do movimento republicano. Os ideais

e as idéias do manifesto, defendiam as liberdades de consciência, imprensa, associação e ensino, atacavam a falta de igualdade social e de oportunidade, os privilégios e a escravidão e propunha também uma constituição federalista, com concepção liberal. (Ver Manifesto na íntegra em anexo 1).

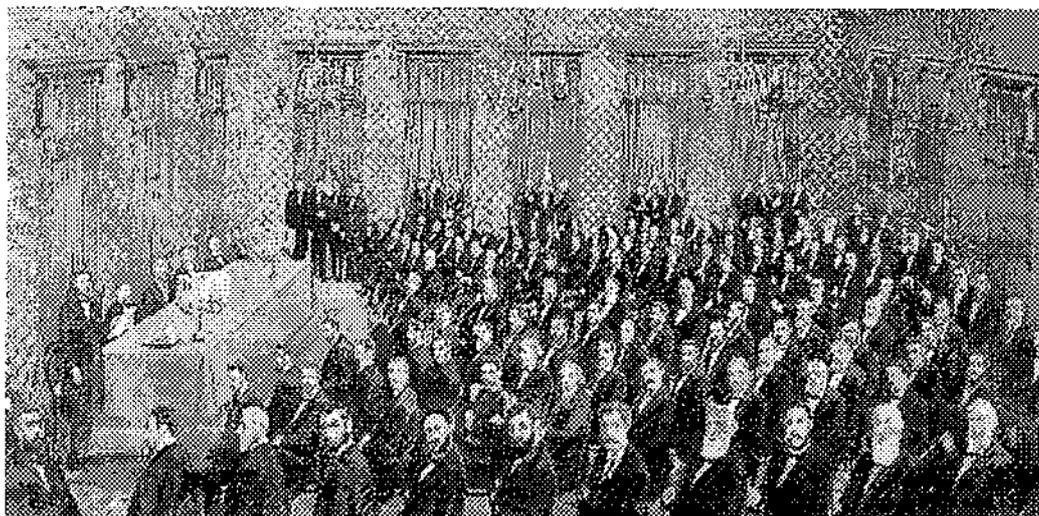
Outro discurso, de José de Alencar, traz uma concepção adversa de Bocaiúva:

“Há com efeito uma causa que perturba em nosso país o desenvolvimento do sistema representativo, fazendo-nos retrogradar além dos primeiros tempos da monarquia. Em princípio latente, conhecida apenas por aqueles que penetravam os arcanos do poder; a opinião ignorava a existência desse princípio de desorganização. Por muito tempo duvidamos do fato. Hoje, porém ele está patente, o governo pessoal se ostenta a todo instante, e nos acontecimentos de cada dia. Parece que perdeu a timidez ou a modestia de outrora, quando se recatava com estudada reserva. Atualmente faz garbo de seu poder; e se acaso a responsabilidade ministerial insiste em envolvê-lo no manto das conveniências, acha meios de romper o véu e mostrar-se a descoberto. Com um polipo monstruoso, o governo pessoal invade tudo, desde as transcendentais questões da alta política até as migas da pequena administração” (Barriguelli, 1986, p. 322 apud Schelbauer, 1998, p. 58.)

José de Alencar era um monarquista convicto, porém teve algumas rúsgas com o imperador, que a seu ver, exercia “poder pessoal” em detrimento da vontade da nação, uma atitude que fragilizava o Império. Ou seja, Alencar considerava que o governo deveria exercer o poder considerando a vontade nacional, abstendo-se da opinião pessoal. Sendo monarquista, José de Alencar era contrário a Quintino Bocaiúva, porém o texto citado fortalece a idéia de fragilidade do Império, até então destacadas neste trabalho, além de demonstrar as dissidências entre os adeptos da monarquia, que na verdade fortalecia o movimento republicano.

Foi neste contexto que a convenção de Itu realizou-se, em abril de 1873. Teve o mérito de ser a primeira ação republicana organizada em São Paulo, tendo como

objetivo principal organizar o partido para facilitar as relações entre os grupos adeptos ao partido.



Convenção de Itu. <<http://www.novomilenio.inf.br/festas/brasil00.htm>>
Acesso em 07/2004

Na imagem é possível ler o que muitos autores afirmam, a saber, os republicanos paulistas eram homens detentores de poder econômico, com interesses políticos específicos. Assim, as críticas e descontentamentos ao regime monárquico ganharam grandes proporções nas últimas décadas do século XIX; as soluções encontradas pelos monarquistas não foram suficientes para conter a República e reter o poder da coroa.

1.2 República: processo de organização e consolidação

Como já apontado, as últimas décadas do século XIX, no Brasil, foram marcadas por profundas transformações, debates e discussões. O café tornara-se principal produto de exportação – produzido principalmente no Estado de São Paulo – proporcionando o desenvolvimento da indústria, do comércio, dos transportes e comunicações ligados à produção cafeeira. Dessa forma, as cidades foram se estabelecendo como centros de atividades fabris e comerciais, assim como de circulação de contingentes populacionais expressivos, sobretudo de trabalhadores que prestavam serviços próprios da vida urbana. O desenvolvimento de tais atividades levou ao aparecimento de uma camada média de trabalhadores urbanos não-manuais, que aspiravam a eliminação do trabalho

escravo, assim como as oligarquias cafeeiras – que, detentoras do poder econômico, almejavam o poder político.

Neste contexto várias tensões se configuravam nos últimos do Império como o movimento republicano, crise religiosa, conflitos militares, sucessão imperial, ascensão da camada oligárquica e urbanização. Estas questões, aliadas aos grupos que lutava contra o sistema monárquico, desencadearam a Proclamação da República, sem a participação do povo e sem resistências monárquicas. *“Por outro lado, o que se constata é a segurança com que uma elite de civis e militares toma imediatamente as rédeas do poder e se organiza para governar, mostrando determinação em tornar realidade o seu pensamento”*. (Carone, 1983, p. 26).

Embora o papel dos republicanos tenha sido confiado aos militares e as fricções com a Igreja tenham ajudado a abalar a imagem pública do império - sem falar de todo o desgaste político decorrente da tortuosa luta pela abolição - o fato é que, sem a base social, fornecida por um largo setor da burguesia cafeeira de São Paulo, politicamente organizada em torno do Partido Republicano Paulista (PRP), o movimento de novembro de 1889 teria maiores dificuldades para acontecer.

O ideal republicano no Brasil era anterior à fundação do PRP. Tanto que não só a Inconfidência Mineira, como várias das revoltas internas do período regencial, planejavam a queda da Monarquia. Porém, faltavam a tais movimentos, uma base legalista e econômica, e o apoio dos conservadores. A base do republicanismo carioca era constituída por profissionais liberais e jornalistas; o partido era favorável a uma transição pacífica entre a Monarquia e a República, de preferência com a morte do Imperador (idéia defendida especialmente por Quintino Bocaiúva).

O republicanismo brasileiro, porém, só adquiriu a solidez conservadora que as elites do país pareciam exigir para sacramentá-lo, após a fundação do Partido Republicano Paulista. E assim o PRP foi criado em 16 de abril de 1873, na convenção de Itu, representando os interesses da oligarquia rural paulista; dos 133 convencionais, 78 eram fazendeiros, ou seja, eram aristocratas, um fato verossímil, que é possível ler na imagem da convenção. Enquanto os republicanos cariocas associavam o novo regime à maior representação política dos cidadãos, aos direitos individuais e ao fim da escravidão, o PRP estava quase que diretamente devotado à luta pelo regime federalista,

pela descentralização, maior autonomia provincial. Na questão abolicionista, o PRP agiu sempre com a cautela mais radical, só aderindo ao movimento na última hora.

Em 1884, o PRP detinha apenas um quarto do eleitorado paulista. Aliado aos conservadores, elegeu dois deputados – Prudente de Moraes e Campos Sales – que viriam a ser os primeiros Presidentes civis da República. Embora nunca tenha havido grandes interesses comuns, nem mesmo contato intenso entre os militares e o PRP, foi a burguesia cafeeira paulista que, implicitamente, deu aos militares a convicção de que sua aventura golpista contava com uma sólida base de apoio econômico e social.

Casemiro dos Reis Filho (1995), que aponta os escassos sucessos políticos do Partido Republicano na Província de São Paulo foram decisivos para que seus membros acreditassem que a queda da Monarquia e implantação da República era fato que somente precisava de tempo para acontecer, por isso as propagandas do Partido resumiram-se em desmerecer um terceiro reinado. Assim, o desafio maior era eliminar o poder moderador.

Os desacordos entre os republicanos ao discutir as idéias básicas da organização do futuro regime foram colocados em vários momentos, nos anos que antecederam a Proclamação da República. Dentro do próprio partido posições diversificadas se chocavam, como os moderados e os revolucionários; estes últimos defendiam a derrocada definitiva do poder através de uma revolução política, seguindo o caminho que denominavam revolução social da abolição. Porém, Quintino Bocaiúva assumiu um papel de mediador em meio aos conflitos, evitando definições que poderiam levar a rupturas e direcionando todas as tendências para o objetivo maior: derrubar a Monarquia.

Quintino Bocaiúva, foi um grande articulador e conspirador da República, já que a partir do jornal “O País”, incompatibilizava o exército com o Governo Imperial, procurando fazer ruir a Monarquia. Articulava a crise política, para um golpe militar no moribundo Império. Outros republicanos, como Bernardino de Campos e Américo Brasiliense, eram contrários à idéia de golpe militar para chegar a República, enquanto Francisco Glicério e Campos Sales hesitavam em se posicionarem, por isso acompanhavam os acontecimentos com certa distância, sobretudo após a derrota nas eleições de agosto de 1889.

Neste sentido, Bocaiúva, articulando os meandros que levaram a Proclamação da República, elaborou e executou um programa que poucos membros do partido tinham conhecimento. Por isso, a mudança de regime foi recebida com surpresa e entendida como um levantamento da guarnição do Rio de Janeiro, provocado pelo descontentamento das tropas. Em São Paulo, a notícia chegou em forma de boato, ainda no dia 15, mas só a 16 os jornais publicaram o comunicado recebido do Rio: “Recebemos ontem o seguinte telegrama: Foi proclamada a República no Brasil, consta que o Governo Provisório será organizado com o General Deodoro e Quintino Bocaiúva, e Benjamin Constant, segundo outros.” (Reis Filho, 1995, p. 18).

Depois deste comunicado, o povo agitou-se nas ruas aguardando os acontecimentos referentes à República em São Paulo. A partir deste momento, outras personalidades assumem a liderança dos acontecimentos que viriam a marcar a história do país, outros homens republicanos assumiram o trabalho de organização do novo regime e do “novo país” que deveria ser construído sob a égide da bandeira Republicana.





Militares saúdam a República, na figura de uma mulher, enquanto o monarca, ao fundo da imagem, embarca para a Europa e os escravos libertos contemplam a cena no Porto do Rio.

< <http://www.camara.gov.br/internet/camara180>>

Acesso em 12/2004

O que se seguiu, após a mudança do regime político, foram acirradas disputas por cargos e lideranças na República Federativa, motivo de querelas dentro do próprio governo instaurado. Convém descrever alguns receios e/ou pensamentos dos republicanos depois de proclamada a República, em uma carta recebida por Francisco Glicério, transcrita na íntegra na obra organizada por Fernando Antonio Abrahão. Nestas cartas, algumas das articulações dos republicanos estão presentes.

Chico.

Sítio, 3 de dezembro de 1889.

Não se effectou a reunião dos antigos monarchistas por terem elles receio de entrarem p.a a formação de um partido onde já vão encontrar brigas,mas que hipothecarão os votos para o candidato que indicar, garantindo todos os bons monarchistas de um e de outro lado antigo que, so formarão partido a meo lado, por acharem-me ordeiro e bom conservador. Toda essa gente adherio a mim, por que eu tenho dito bem alto que só nomeará para cargos vagos homens honrados e q. será essa

a carta de recommendação, e mais que, a não ser assim seria melhor q. ficássemos com a monarchia...

Saudades.

Do (mano?) e am^o

Leão Cerqueira. .

Um dos primeiros atos do governo provisório, foi o banimento da família imperial. Um dia após a proclamação da República, D. Pedro II recebeu uma mensagem mandando que ele saísse do país. Dom Pedro II cedeu à ordem, sem resistências, e saiu do país com toda a sua família no dia 17 de novembro.

Sendo assim, seguiu-se as primeiras reformas e alterações na organização administrativa. Foram dissolvidas as Assembléias Provinciais e Câmaras Municipais; Governadores foram nomeados para os Estados, até então denominados de Províncias. Durante a administração do Governo Provisório destacaram-se alguns fatos:

- Procedeu-se uma grande naturalização, assim chamada em virtude de passarem à condição de brasileiros todos os estrangeiros residentes no país que não manifestassem desejo de permanecer com a antiga nacionalidade.
- Separou-se a Igreja do Estado. Regulamentando-se conseqüentemente, casamento e o registro civil. Secularizou-se os cemitérios.
- Reformou-se o Código Criminal (1890) e a organização judiciária do país.
- Reformou-se o ensino e o sistema bancário.

Outra ação, imediata, foi a elaboração da Constituição. Na República não seria possível vigorar a constituição de 1824. Assim, o Governo Provisório (1889-1891) nomeou uma comissão especial para elaborar o projeto de uma Constituição Republicana que deveria ser apresentado ao futuro Congresso Constituinte. O projeto elaborado, teve como modelo a Constituição dos Estados Unidos da América, já que era um país republicano, federativo e presidencialista. Alguns estudiosos, defendem que a nova Constituição também teve inspiração no modelo da França; por isso, na imagem abaixo a alegoria da mulher francesa abraçada à mulher brasileira, sendo que as nações são identificadas através das bandeiras.



Alegoria do fim do século XIX, unindo a República Francesa à proposta da República Brasileira.

<<http://novomilenio.inf.br/festas/brasil00.htm>>

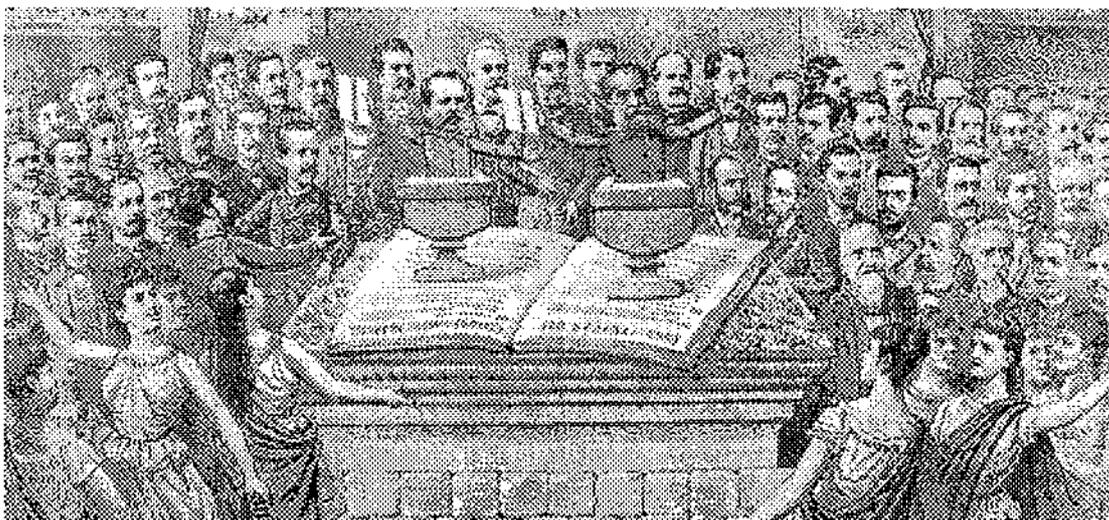
Acesso em 07/2004

Outro interessante aspecto que chama a atenção na imagem, é que a mulher que carrega a bandeira do Brasil e representa este país, tem menor estatura. Um indício da

inferioridade social, política e econômica do país em relação à nação européia, ou até mesmo uma crítica do pintor, pela constituição brasileira estar sendo “copiada” de um país, cuja história e princípios destoavam à realidade do Brasil.

Assim, em 15 de novembro de 1890, instalou-se o Congresso Constituinte, os membros haviam sido escolhidos através da primeira eleição republicana realizada no país. Em 24 de fevereiro de 1891 foi promulgada a primeira Constituição da República. Suas principais disposições eram:

- A suprema autoridade do país seria o Presidente da República, com mandato de quatro anos e eleito diretamente pelo povo.
- Os ministros seriam de sua livre escolha.
- Senadores e deputados também seriam eleitos pelo povo.
- Os Estados e o Distrito Federal seriam representados por 3 Senadores, com mandato de nove anos, e por Deputados em número proporcional às suas populações, com mandato de 3 anos.



Alegoria dos Constituintes reunidos.

<<http://www.novomilênio.inf.br/festas/brasil00htm>>

Acesso em 07/2004

Na imagem acima, subteve-se que prevaleceu, na Constituição, princípios que os dois primeiros presidentes militares consideravam ideais ao país, já que ambos estão em destaque, ou seja, é possível questionar se houve processo democrático, uma noção característica à própria palavra "república" (do latim traduz-se bem público, coisa pública), ou se houve articulação dos interesses de uma classe em detrimento da vontade coletiva. Os fatos apontam para a primeira opção, então as críticas de José de Alencar a vontade pessoal da coroa, também se aplica aos republicanos.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil reorganizou os principais setores da sociedade, estabeleceu autonomia aos Estados através de uma organização federativa. Convém ressaltar, que a organização do Governo Federal esteve condicionada às condições sócio-culturais. Assim, a organização do regime esteve condicionada as idéias dominantes dos que compunham o Governo Provisório, liderado pelo militar Marechal Manuel Deodoro da Fonseca.

O Decreto nº 1 da República, de 15 de novembro de 1889 (mesmo dia da proclamação), rezava que o país, de Monarquia passava a ser República Federativa. Por isso, as províncias foram transformadas em Estados Unidos do Brasil. Outra atitude do Governo Provisório, através do Decreto nº 7 de 20 de novembro do mesmo ano, foi direcionar a ação dos Governadores dos Estados; neste mesmo Decreto constava que os Governadores poderiam ser substituídos pelo Governo Federal; outros decretos seguiram-se como forma de organizar o Brasil Republica. Na nova Constituição, ficou determinado que o Presidente da República seria eleito pelo voto direto da população, sendo que, após a sua promulgação, o primeiro Presidente seria eleito, excepcionalmente, pelo Congresso. Foi isso que ocorreu.

Candidataram-se ao cargo de Presidente, Marechal Deodoro da Fonseca e o Presidente do Congresso, Prudente de Moraes; para vice-presidente concorreram Eduardo Wandenkolk e Marechal Floriano Peixoto. (A Constituição prescrevia que, diferentemente da atualidade, se candidatassem em chapas separadas o presidente e o vice). Saiu vitoriosa a chapa dos dois Marechais, embora a votação de seus concorrentes demonstrasse a existência de uma ponderável força política oposta ao governo. A oposição a Deodoro formou-se durante o Governo Provisório, transformando-se em séria dissidência entre os membros que haviam criado o novo regime.

O novo Presidente da República era amigo pessoal de D. Pedro II, e por isso foi questionada sua legitimidade para assumir o controle do país e do novo regime político. A oposição acusava-o de ser defensor da Monarquia. Sua atuação, porém, não demonstrava que tentava restaurá-la.

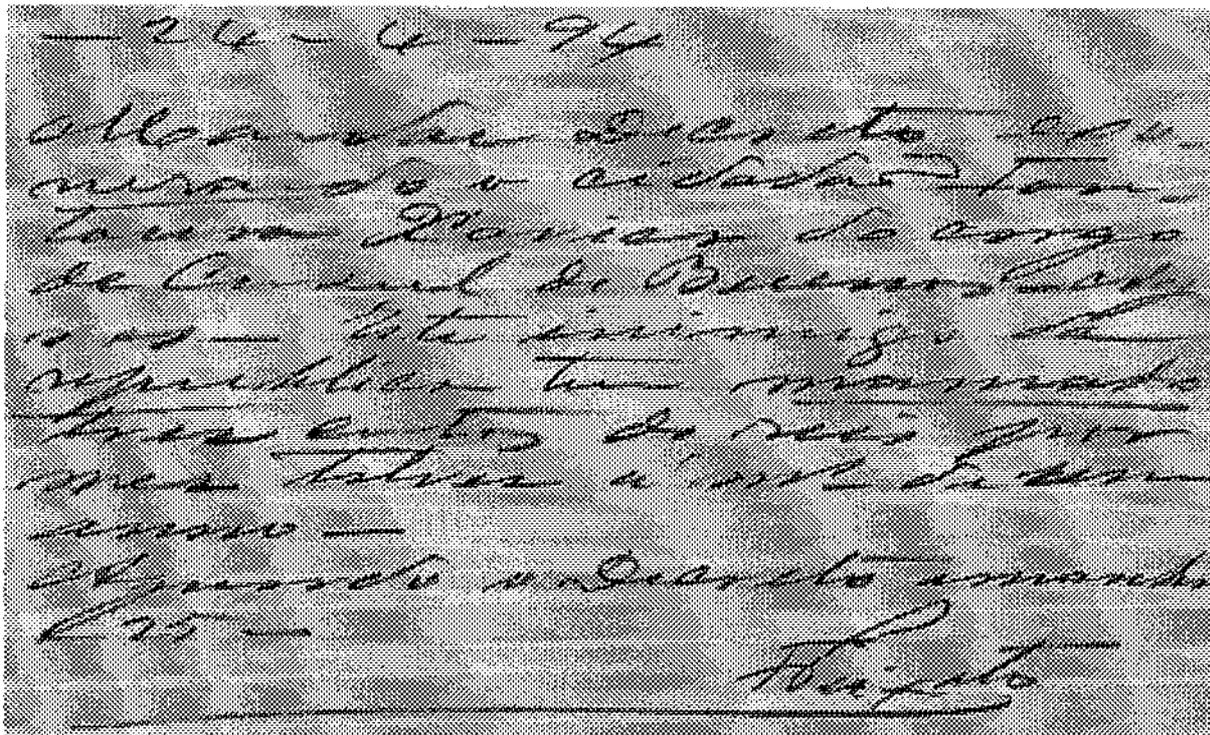
O velho Marechal irritava-se profundamente com a violência dos ataques que lhe eram desferidos. Assim, o veto ao projeto de lei, que dizia da responsabilidade do Presidente da República, causou uma grande rejeição no Senado e em resposta Deodoro dissolveu o Congresso em 3 de novembro de 1891 (Reis Filho, 1995).

Apenas o governador do Pará, Lauro Sodré, não apoiou o golpe de Deodoro. No Rio Grande do Sul, alguns militares, aliados ao movimento de oposição ao governo, depuseram o governador Júlio de Castilhos, constituindo uma junta governativa pitorescamente denominada de Governicho. No Rio de Janeiro, o Almirante Custódio Melo, tomou a iniciativa de anular o golpe de Deodoro; na manhã de 23 de novembro, ocupou vários navios e, ameaçando bombardear a cidade, intimou o governo a render-se. Este fato foi historicamente denominado como 1ª Revolta da Armada, do período republicano. Deodoro, embora contasse com o apoio da maioria da guarnição militar, renunciou ao poder evitando maiores contendas; entregou o Governo ao Vice-presidente Floriano Peixoto e encerrou sua carreira política e militar.

Com Floriano Peixoto no comando do Brasil, o Partido Republicano ofereceu total apoio ao novo presidente. Reis Filho (1995), aponta que Marechal Floriano Peixoto teve o êxito de consolidar a República no país, tendo como principal apoio, em meio aos conflitos armados, o Estado de São Paulo, que disponibilizava ao Presidente tropas treinadas e armadas para defendê-lo. Enquanto Floriano preocupava-se com os conflitos, desprezava a conjuntura política e, assim, o Senador Francisco Glicério organizou o Partido Republicano Federal, concentrando forças em torno da candidatura de Prudente de Moraes.

Uma interessante curiosidade, dos primeiros anos de República, revelador dos bastidores da administração pública, é o fato de não haver papel timbrado, também faltavam secretários e assessores, de forma que os documentos acabavam sendo redigidos de próprio punho pelos personagens históricos. Um exemplo é esta mensagem de 24 de abril de 1894, em que o Presidente Floriano Peixoto se indigna com o cônsul

de Buenos Aires, Fontoura Xavier, sendo demitido: "...este inimigo da República tem mamado três contos de réis por mês talvez há mais de um ano..."



<<http://www.novomilenio.inf.br/feitas/brasil00.htm>>

Acesso em 07/2004

Na convenção do Partido, realizada em 15 de novembro de 1894, Prudente de Moraes tomou posse como o primeiro Presidente civil, tendo total apoio do Partido. Neste sentido, foi *"superado a fase crítica da fundação e consolidação do regime republicano, com o advento de um Presidente civil e paulista, preocupado com a pacificação política. A anistia e a ação conciliadora de Prudente de Moraes deram ao seu quadriênio, que terminou em 15 de novembro de 1898, a paz civil tão desejada pela República. Não fora o sangrento episódio de Camudos, o título de pacificador, atribuído a Prudente, seria justo prêmio aos seus esforços para garantir o funcionamento constitucional do regime republicano democrático"*. (Reis Filho, 1995, p. 22).

Até o momento, a preocupação principal foi especificar a organização e consolidação da República, através da evolução política. Conhecimento necessário para se compreender a organização da instrução pública e formação dos/as normalistas no Estado de São Paulo.

1.3 A Instrução Pública no Brasil

Alguns debates apontavam como fundamental a educação do povo para a concretização de uma sociedade mais participativa e democrática, também para criar uma unidade nacional, que se acreditava inexistente no país, podendo ser agravada pela presença dos imigrantes europeus, num contexto mundial de exasperadas disputas imperialistas.

No âmbito das discussões educacionais, a instrução primária e a criação de um sistema nacional de educação, foram designadas como emergenciais. Porém, existia a polêmica questão da intervenção ou não do Estado na instrução para se criar um sistema nacional de educação; é preciso considerar que a igreja católica se constituía a maior detentora da instrução, já que as melhores e maiores instituições de ensino pertenciam a ela.

As preocupações com a instrução pública, exigiam um projeto nacional de educação, com o propósito de formar o cidadão de uma mesma pátria, esta preocupação orientava os discursos da imprensa, dos educadores e ministros. Um dos relatórios, do ministro Liberato Barroso, dizia sobre o calamitoso estado da instrução pública:

“Não é lisongeiro o estado da instrução primária no país, quer se considere em relação aos sistemas e métodos empregados no ensino, quer em relação ao número de pessoas que recebem este benefício do Estado. (...) Em minha opinião, os poderes públicos devem ter por fim, principalmente, a uniformização do ensino, que é uma condição de ordem social, e de integridade nacional”
(apud Moacyr, 1937, p. 90).

Uniformizar o ensino passou a ser uma questão discutida constantemente. Através de projetos, discutidos ainda no parlamento do Império, procuravam direcionar o problema para a unificação do ensino no país. Em contrapartida, se discutia no parlamento sobre a reforma eleitoral, onde suscitou o debate sobre a exclusão do voto

do analfabeto. Estes fatos demonstram que os debates em torno da instrução pública já se faziam presentes no Império.

Alguns imprecisos dados estatísticos, denunciavam que em 1872, de cada 100 indivíduos somente 23 homens e 13 mulheres sabiam ler, sendo que somente 1 negro em 1000 conhecia as letras. Desta forma, a exclusão dos analfabetos focalizou figuras como José Bonifácio e Rui Barbosa, ambos tinham a mesma posição sobre a reforma da instrução pública (Schelbauer, 1998).

Neste sentido, algumas reformas educacionais marcaram os últimos anos do Império. O Ministro Leôncio de Carvalho elaborou uma reforma que não abrangeu todo o país, talvez por este motivo ela não cumpriu o papel de ensinar a leitura e a escrita para o povo. A reforma da instrução pública era discutida dentro de um projeto maior, que era o progresso do país. Ou seja, alguns parlamentares e ministros defendiam a instrução pública como meio para o Brasil crescer economicamente e politicamente no cenário mundial; Almeida de Oliveira demonstrou tais idéias em um de seus discursos na Câmara:

“Vive o povo brasileiro indolente e pobre no meio de riquezas que desconhece ou não sabe aproveitar. A lei que propõe, mais cedo do que parece, mudará completamente a face do Brasil, dando-lhe cidadãos instruídos, laboriosos e ativos, capazes de fazê-lo rico no interior e poderoso no exterior” (apud Moacyr, 1937, p. 405).

Ou seja, a grande questão que se discutia, era a instrução como elemento de cidadania, que por sua vez esbarrava na Reforma Eleitoral de 1879/81, vedando o voto aos analfabetos. Neste contexto, convém descrever o programa dos republicanos paulistas em 1881.

“É um erro criar escolas a esmo para acomodar protegidos em todas as povoações, assim como levantar palacetes nas grandes cidades, por mero luxo. É preciso ver como devem funcionar as escolas. Um dos seus

fins é formar um povo, com aptidão para governar-se e gosto pelo exercício da liberdade. Não basta, portanto, dar ao cidadão casas e mestres; convém forçosamente atender às qualidades do mestre e à proficiência da instrução” (Barriguelli, 1986, p. 322 apud Schelbauer, 1998, p, 58).

Com a proclamação e implantação da República, em 1889, a educação ganhou destaque na organização do Estado Nacional. A camada média urbana, em constante crescimento devido ao avanço da cafeeicultura, necessitava do acesso ao conhecimento como meio para ascensão social, em contrapartida, o Estado procurava expandir um projeto nacional de desenvolvimento educacional. Porém, *“esse projeto nacional de desenvolvimento mantinha a estrutura agrária-exportadora dos períodos colonial e imperial, alicerçada agora na cafeeicultura, conservando portanto a exclusão da maioria da população de qualquer tipo de melhoria das condições de existência. A criação da rede pública de ensino no país, particularmente na zona cafeeira paulista, não alterou significativamente o quadro social brasileiro, uma vez que seus objetivos, currículos e procedimentos não contemplavam a maioria da população”*. (Pratta, 2002, p. 135).

A organização que Pratta descreve, passou por algumas reformas e oscilações, segundo os interesses dos republicanos.

Na República, a escola pública tornou-se garantia de consolidação do novo país que se pretendia construir, por isso, a instrução passou a ser vista e tratada com dedicação pela maioria dos republicanos. Neste sentido, é possível entender o afã por reformas educacionais, como tentativa de transformar e marcar a diferença entre os dois regimes políticos.

Assim sendo, a República trouxe transformações para todos os setores da sociedade brasileira. No momento em que foi estabelecido um regime político definido como democrático, e no qual era preciso ser alfabetizado para exercer os direitos políticos (além das exigências da nova estrutura sócio-econômica), impõe-se a urgência de organizar uma rede escolar que pudesse alfabetizar as pessoas, devendo ser laica e obrigatória.

Segundo Nascimento (1980), os líderes do PR (Partido Republicano) almejavam um país republicano que pudesse instruir todo o território nacional, já que através da instrução o Brasil, enquanto nação, poderia chegar ao nível dos países desenvolvidos naquele período. Na mensagem de abertura do Congresso Constituinte, Marechal Deodoro da Fonseca, chefe do Governo Provisório, referia-se à instrução pública como um ideal a ser concretizado:

...Até ontem, a nossa missão era fundar a república; hoje, o nosso supremo dever perante a pátria e o mundo é conserva-la e engrandece-la. Não se mudam instituições para persistir em defeitos inveterados ou para causar simples deslocação de homens. Nas revoluções em que preponderam os princípios sobre que repousa a trilogia sagrada do direito, da justiça e da liberdade, os povos visam, antes de tudo, melhorar de condição, fortalecer o império das leis e reivindicar o papel que lhes cabe no governo da sociedade. Por igual, cogitamos do momentoso problema da instrução pública, a que tem sido dada nova e mui diversa orientação. Devendo a República levar a todos os pontos dos seus domínios territoriais os elementos de progresso material que armem as populações para a luta pela vida e pela pátria, indispensável é esclarecer-lhes, de par, o entendimento, que deve ter horizontes amplísimos e claros. (INEP, 1987, p. 15).

É no âmbito desta realidade que a difusão do ensino se impõe com caráter de extrema necessidade. Assim, o Governo Provisório procurou organizá-lo completamente, ou seja, desde a escola primária até aos institutos superiores, proporcionando ao ensino uma orientação de cunho moderno, que pudesse formar o novo homem brasileiro. A escolarização, era a maneira que republicanos e reformistas viam para enfrentar os desafios que surgiam entrelaçados às transformações sociais.

Neste período, os reformistas pensavam a educação em termos práticos, ou seja, a escola deveria transformar as pessoas em elementos produtores, além de erradicar o analfabetismo (considerado um grande problema nacional). O novo olhar para educação atingiu a reformulação da escola normal e do ensino secundário. Porém, um dos maiores

empecilhos para a concretização de um novo sistema educacional, era o sistema dual de ensino (divisão de responsabilidades entre União e Estados, ao primeiro cabendo controlar o ensino secundário e acadêmico e ao segundo a criação e controle do ensino primário e do ensino profissional, que compreendia principalmente as escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes). Este sistema *“representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República (...) representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder”* (Romanelli, 1991, p. 42).

No discurso de 1892, do Presidente Floriano Vieira Peixoto, a preocupação com a instrução pública ficou demarcada:

“O governo tem-se desvelado em difundir a educação popular e a instrução pública, e aguarda da vossa sabedoria a necessária cooperação para a efetividade desse grande empenho. O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, ao ensino profissional, tão descuidado entre nós...” (INEP, 1987, p. 19).

Em São Paulo, ocorreram várias reformas da instrução pública, sendo que no Império a população da Província paulista representava o maior número de analfabetos, decorrente da falta de pessoas habilitadas ao magistério, ainda existia deficiência na infra-estrutura e grande quantidade de escravos. Como já afirmado, durante a República, grandes esforços foram feitos para reestruturar o sistema educacional brasileiro.

No relatório de Cesário Mota, Secretário do Interior, é descrita a situação da instrução pública no Estado de São Paulo, nos primeiros anos da República, discorrendo sobre a instrução paulista no ensino primário, secundário e escola normal, esmiuçando os efeitos das reformas:

“(...) o estado criou escolas de diversos graus: a preliminar (que antigos diretos fizeram dividir em intermédia e provisória); a complementar, onde terminará a sua educação intelectual, adquirindo igualmente noções de agricultura, aprendendo mesmo alguns trabalhos manuais. Chegado a este ponto poderá o estudante sair apto para encetar o estudo de qualquer carreira, científica ou industrial, com grande proveito. A educação secundária será fornecida pelo ginásio: daí o aluno sairá para o estabelecimento que preferir (...), neste plano de ensino procurou o Legislador seguir o exemplo dos países cultos, (...) o objetivo foi dar instrução integral (...) Outro ponto também para o qual deve o poder legislativo atender, é tornar obrigatória a matrícula no curso complementar da Escola Normal; sendo as escolas complementares parte integrante da reforma...” (Cesário Mota, apud Moacyr, 1942, p. 2).

A idéia de reforma era de suprema importância para estruturar o ensino e para criar escolas de diversos níveis, além de delimitar os órgãos de direção e controle deste ensino. Porém, isto não foi suficiente para a realização de mudanças significativas na instrução pública nos primeiros anos republicanos.

É neste contexto, complexo, que está situada a escola normal paulista e a formação de professores/as. O ensino normal, público, esteve inserido num exaustivo processo de reformas, em que forças antagônicas impulsionavam avanços e recuos. É possível entender que a função social da escola, neste período, era fornecer elementos que pudessem corresponder às necessidades da sociedade burguesa do regime republicano

Com a mudança do regime político e a nova legislação da República, alterações aconteceram na instrução pública e no ensino normal, estas não determinaram sucesso na reorganização do sistema educacional. Um dos fatores fundamentais para o fracasso de algumas das reformas educacionais, está associado ao aspecto social, político e econômico que assumiu a República democrática-representativa, ou seja, ela tornou-se um Estado oligárquico que se submeteu aos interesses políticos dos grupos que representavam a oligarquia cafeeira.

A primeira constituição republicana, de 1891, não trouxe modificação legislativa para o ensino normal ou para a instrução pública, pouco diferindo do adendo ou complemento constitucional de 1834. Em 1891, a Constituição descrevia que *“incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: animar, no paiz, o desenvolvimento da educação publica (...) crear instituições de ensino superior e secundário nos Estados, prover á instrução primaria e secundaria no distrito Federal...”* (Artigo 34, parágrafo 1º, 2º e 3º. Campanhole, Campanhole, 1971, p. 536). O adendo de 1834, igualmente fazia referência vaga à descentralização e ao sistema dual apontado por Romanelli (1991).

É também a partir da Constituição de 1891, que o ensino normal e a instrução pública ficaram sob responsabilidade dos Estados e Municípios. A ausência da União foi expressa em lei, porém alguns projetos de lei foram oficializados prevendo a cooperação da União na criação e manutenção das escolas normais, o que conseqüentemente influiria no desenvolvimento do ensino primário. Tais projetos se qualificaram em letra morta, pois na Primeira República, os Estados organizaram, isoladamente, os seus sistemas de ensino.

A organização da escola republicana, tinha alguns princípios comuns, como o “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974), que caracterizava um ambiente social e cultural em que proliferavam algumas iniciativas e realizações educacionais em vários Estados brasileiros. Mas, a implantação do federalismo acentuou as dicotomias regionais no plano educacional e, por isso, os Estados que lideravam a política e a economia do país mantinham uma condição privilegiada para equipar o aparelho educacional com melhores recursos, sendo que os estados mais pobres, sem nenhuma influência nos destinos políticos do país, não tinham condições de avançar na instrução pública. (Moraes, 2000).

Assim, neste período, as questões do ensino normal e da instrução pública estiveram à mercê dos reformadores. Dessa forma, São Paulo sendo o novo pólo econômico do país, liderou os avanços no que concerne ao desenvolvimento das escolas de formação de professores. Por isso, os reformadores paulistas proporcionaram a consolidação de uma estrutura que persistiu por toda a primeira República.

1.4 – Breve panorama histórico da educação em São Paulo e Campinas

O primeiro Governador do Estado de São Paulo foi Prudente José de Moraes Barros, porém, logo deixou o cargo. Assim, o Marechal Deodoro nomeou Jorge Tibiriçá para Governador do Estado paulista. Em janeiro de 1891, Tibiriçá foi substituído por Américo Brasiliense de Almeida Melo. Este foi eleito, pelo Congresso, Presidente do Estado; em novembro apoiou Floriano Peixoto à Presidência da República e em dezembro foi deposto. Nesta dinâmica, assumiu o Governo Paulista, Cerqueira César, que em 1892 dissolveu o Congresso Paulista. Em novas eleições Bernardino de Campos foi eleito Presidente do Estado. A partir de então, começou a se normalizar a situação política de São Paulo e também do país, sendo que esforços foram feitos para racionalizar a administração política do governo paulista, e neste processo esteve também o ensino público. (Reis Filho, 1995).

Para alguns republicanos paulistas, a instrução pública seria o locus multiplicador das bases do novo regime. Por isso, muitos discursavam destacando os benefícios da instrução:

“É preciso, porém, que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza; que seja integral, concreta, tão completa quanto o possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência.” (Rangel Pestana, apud, Monarcha, 1999, p. 173)

São Paulo foi o primeiro Estado a começar organizar e expandir, de maneira sistemática, o ensino elementar e normal, ocupando este último, lugar de destaque nas preocupações dos reformistas. Já em 1890, Prudente de Moraes nomeou o médico Caetano de Campos para a direção da Escola Normal, logo em seguida foi a público o Decreto número 27 de 12/03/1890, que reformou o ensino normal. A lógica dos reformadores paulistas, era de que reestruturando primeiramente a escola normal, o ensino elementar seria mais facilmente reformado.

Segundo Monarcha (1999), após a proclamação da República os paulistas urbanos e seus líderes passaram a sistematizar e organizar o sistema educacional do novo regime. O Decreto nº 27 de 1890, foi uma tentativa de reorganizar a estrutura administrativa, a organização curricular e a legislação. Com este decreto, reformulou-se o programa de estudo da Escola Normal, que estava sob a liderança de Caetano de Campos com o auxílio de Miss Marcia Priscilla Browne. Caetano de Campos, tornou-se um dos principais executores das reformas da Escola Normal.

A principal diretriz do Decreto 27 organizava a escola dos 4 aos 18 anos, sendo o Jardim de infância a base, seguida pela escola de 1º, 2º e 3º graus de ensino (primário e secundário). A Escola Normal, foi idealizada e reformada para atingir os aspectos intelectual, moral e prático dos/as estudantes normalistas, com o objetivo de restaurar a instrução pública e por isso, a reforma instituiu o curso normal com duração de 3 anos (eram só 2 anos até então), contendo uma seção feminina e outra masculina. Também se criaram mais cadeiras, de 4 passaram a ser 10. Já neste período, se observa a presença feminina em detrimento da masculina na formação de professores, existiam matriculadas/os, em 1890, 107 mulheres e 84 homens. Convém ressaltar ainda, que algumas das metas dos reformadores não atingiram êxito, embora algumas alterações tivessem sentido significativo, como a amplitude do currículo, enfatizando as matérias científicas e a exigência de uma cultura enciclopédica.

Existia a preocupação em manter os alunos na escola e por isso foi estabelecida a obrigatoriedade da presença do aluno. Porém:

“(...) si a escola permanecer no que é , e si o sistema defeituoso do ensino continuar, não é possível que a autoridade consiga o seu fim, nem parece até que seja isso de real vantagem para os alunos. Na verdade obriga-los à permanência por longas horas...com a mesma lição, a escreverem em mesas impróprias, e decorar, paginas de gramatica que não compreendem, é extremar-lhes o cérebro, prejudicar-lhes a nutrição, estragar-lhes a vista e deformar-lhes o corpo (...) adotado, porém, o método intuitivo da Escola-modelo, seguido o sistema racional das lições curtas...fazendo-se tudo gradualmente e progressivamente, os meninos não se fadigam...” (Cesário Mota, apud Moacyr, 1942, p. 6).

É neste sentido, que a preocupação com a instrução caminhava e as reformas no curso normal pretendiam, com a Escola-Modelo, transformar o cenário existente até então, ou seja, existia uma grande preocupação, por parte dos legisladores, em formar professores/as que posteriormente pudessem ser os principais atores da alteração do sistema de ensino.

Nesta teia de idéias reformistas e de mudanças estruturais na sociedade brasileira, que se inicia o fim do século XIX.

Os primeiros anos do século XX, são denominados de belle époque por Carlos Monarcha (1999). Por isso, este autor apresenta um cenário configurado por uma sociedade de classe burguesa, com o Estado responsável pelo sistema público de ensino, gastando dobrado com a instrução e procurando alavancar o ensino pública paulista. Foi neste período que em Campinas inaugurou a Escola Complementar, em 1902.

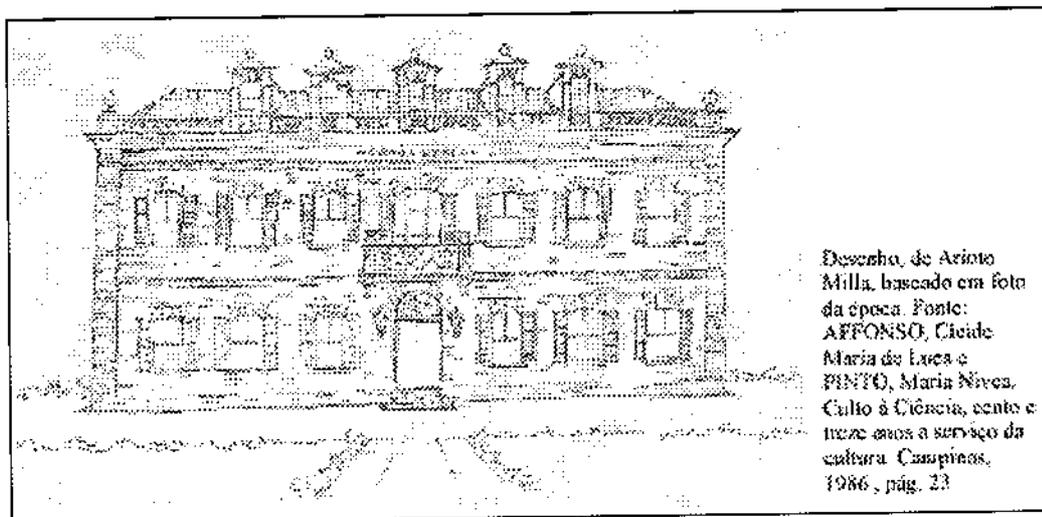
Apesar de todas as reformas que aconteciam, a Escola Normal não motivava alunos do sexo masculino, devido aos baixos salários que eram destinados aos profissionais do magistério. Concomitantemente, crescia a procura por vagas nas escolas primárias. Em seus relatórios, Cesário Mota demonstrava preocupação com esta questão e argumentava que era necessário reduzir os custos da Escola Normal para a construção de outras. Não obstante, os alunos e/ou alunas que se formavam, recebiam o diploma de normalistas e tinham o direito de reger aulas de 1º e 2º graus.

No trabalho de Tanuri (1979), que aborda o tema da formação e instrução numa perspectiva adversa de Monarcha (1999), é possível identificar que nas primeiras décadas do século XX foi instaurado os fundamentos do movimento escolanovista, passando a influenciar as reformas estaduais do ensino normal e primário. A escola normal, do início da república, não mais correspondia às exigências da escolarização e, assim, passou a sofrer intensas transformações através de nova estruturação.

Convém destacar, que nas cidades periféricas do estado de São Paulo, foram feitas tentativas de inaugurar escolas, sem muito empenho se verá. Em Campinas, ocorria um acelerado crescimento demográfico e econômico, consolidando a transformação de uma cidade provinciana em centro urbano, numa transição entre o moderno e o arcaico. No ano de 1870, a grande maioria das escolas campineiras eram

particulares (nove escolas particulares contra cinco públicas). Em 1872, Campinas ganhou fama de cidade voltada para o ensino particular.

Em 13 de abril de 1873 (outras fonte datam 1874), foi inaugurado o Colégio Culto à Ciência, que nasceu da iniciativa privada, mas passou a pertencer ao poder público estadual em 1895, tornando-se um dos mais célebres estabelecimentos secundário paulista. A escola deve seu nome à sociedade Culto à Ciência, na qual os integrantes, que pertenciam à Comissão de Justiça da loja maçônica independente de Campinas, decidiram criar um estabelecimento de ensino leigo na cidade. Assim, o colégio foi dirigido pelos maçons até a dissolução da organização e passou ao poder público em 1892. Em 14 de março de 1895, foi promulgada a Lei nº 284, criando o Ginásio de Campinas, instalado e inaugurado em dezembro de 1896 no prédio onde funcionava o Colégio Culto à Ciência.



Desenho, de Aristo Milla, baseado em foto da época. Fonte: AFFONSO, Cícide Maria da Laca e PINTO, Maria Nivea. Culto à Ciência, cento e treze anos a serviço da cultura. Campinas, 1986, pág. 23

Colégio Culto à Ciência

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

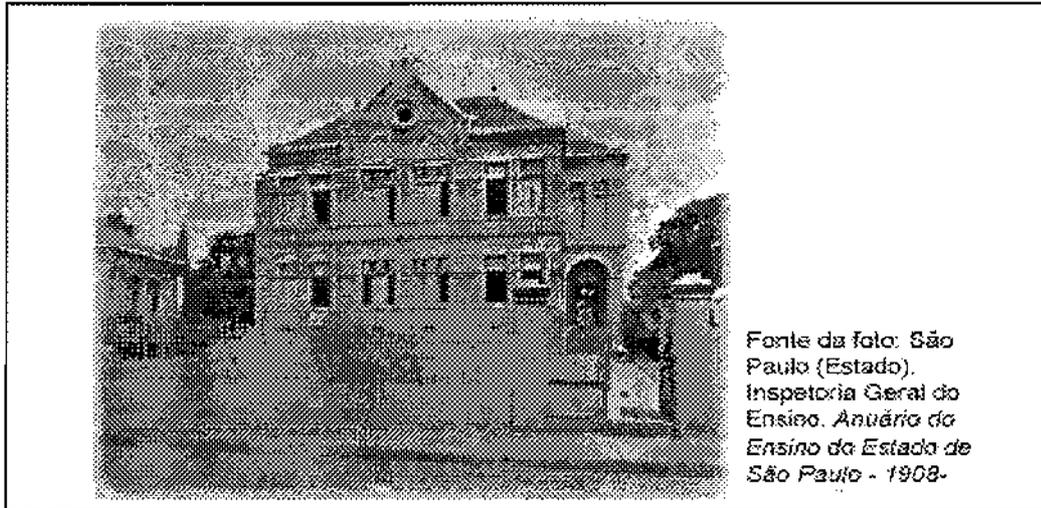
Campinas, após algumas epidemias, teve seu ritmo de crescimento desacelerado. Apesar dos surtos de febre amarela, aumentou o número de escolas, possibilitando melhor atender as camadas populares que não tinham acesso à educação. Em 1891, o ensino particular contava com 10 instituições, dentre elas o Colégio Culto à Ciência e Escola Progresso Brasileiro.

Durante todo o período da Primeira República, existiram em Campinas, iniciativas na área da educação por parte do governo municipal e de algumas entidades privadas e, por isso, as escolas públicas tiveram relativo crescimento. O ensino primário estadual dividia-se entre os grupos escolares, escolas isoladas e escolas reunidas. Os grupos escolares eram destinados ao ensino elementar, foram criados no Estado de São Paulo, ao final do século XIX, através do decreto nº 248 de 26 de julho de 1894, durante a Reforma da Instrução Pública.

Os alunos dos grupos eram distribuídos em classes separadas por sexo e por série, sendo que cada classe contava com um/a professor/a. Os edifícios destinados aos grupos eram grandes, sendo que uma de suas principais funções era de propagar cultura. Existia uma grande demanda pelos grupos escolares, por isso, com a expansão, não foi possível manter a mesma estrutura.

O primeiro grupo escolar de Campinas foi criado em 1895, sendo que sua inauguração oficial aconteceu somente em 1897. O segundo grupo escolar, foi instalado em 1900, o terceiro grupo escolar surgiu em 1910.

O primeiro grupo escolar campineiro, tinha 401 alunos matriculados, sendo 216 meninos e 185 meninas, distribuídos em 3 classes de primeiro, segundo e terceiro ano para cada sexo. Convém ressaltar, que o primeiro grupo escolar de Campinas foi denominado Grupo Escolar Francisco Glicério, atual escola Estadual Francisco Glicério.



Fonte da foto: São Paulo (Estado).
Inspeção Geral do Ensino. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1908-*

Grupo Escolar Francisco Glicério
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>
Acesso em 08/2004

As escolas isoladas eram espalhadas pelas zonas urbana e rural. No ano de 1908, existiam 24 no campo e 8 na cidade, tal proporção se manteve até 1940, ou seja, existiam mais escolas isoladas no meio rural. A primeira Escola Reunida foi instalada em 1918 no Arraial de Souza.

Apesar de notável expansão das escolas públicas, a iniciativa privada manteve grande número de escolas durante a primeira República em Campinas. Além das escolas privadas, alguns professores/as ofereciam aulas particulares de alfabetização e assim *“com a existência de tantas escolas, não é difícil constatar que, por um lado, a demanda da população de Campinas e região era significativa, e, por outro lado, que o número de profissionais da educação era grande e diversificado”*. (Nascimento, 1999, p. 53).

CAPÍTULO 2

VISÃO GERAL DO ENSINO NORMAL EM SÃO PAULO NO PERÍODO IMPERIAL

O movimento social, político, econômico e educacional que foi verificado no final do Império e início da República, se constituiu como essencial nos acontecimentos posteriores, mais que essencial, foi determinado e determinante nas políticas públicas educacionais, pensadas e praticadas pela nata social que compôs as bases do governo republicano do país e de São Paulo e por isso mesmo conservou uma estrutura liberal, quando um liberal estava no poder e conservadora quando um conservador controlava a dinâmica dos acontecimentos. É importante ressaltar, que o princípio da definição de República (bem público), não foi verificado nos elementos sociais de mudanças e transformações destacados no primeiro capítulo, já que a população esteve a margem dos processos de mudança.

Convém destacar a longa trajetória da Escola Normal de São Paulo, cuja origem e desenvolvimento vincula-se à difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do ensino primário. Esta instituição, mudou várias vezes de nome e de edifício, sofreu incontáveis alterações em seu currículo, como já mencionado. Algumas serão destacadas neste capítulo e no próximo.

As primeiras escolas normais surgiram após o ato Adicional de 1834, que conferia às Assembléias Legislativas Provinciais a função de legislar *“sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”*. (Lei 12/8/1834. In.: Tanuri, 1984, p. 14).

Desta forma, as primeiras províncias em que surgiram as escolas normais foram Rio de Janeiro, (1835), Minas Gerais (1840), Bahia (1841) e São Paulo em 1846. Convém ressaltar, que apesar de ser também função do Governo Central organizar o ensino em todo o país, assim deixava entender o Ato Adicional de 1834, isto não se concretizou, pois o Governo Central ocupou-se apenas do ensino, de todos os graus, na Capital do Império e do ensino superior em todo o país, ficando para as províncias a tarefa de sistematizar e organizar a instrução primária e secundária em seu território. Foi

neste cenário, que escolas normais eram inauguradas e fechadas, já que os recursos financeiros, das províncias, não davam conta de manter tais instituições.

A primeira Escola Normal de São Paulo foi criada pela Lei nº 34, de 16 de março de 1846, foi pioneira na regulamentação da instrução primária na Província de São Paulo. Nesta Lei, dizia o artigo 31: “O governo estabelecerá na Capital da Província uma escola normal de instrução primária”. A Escola Normal da Capital, que funcionava em edifício contíguo à catedral do Largo da Sé, teve como primeiro professor, Manuel José Chaves, que também acumulou o cargo de diretor até sua aposentadoria, momento em que a escola foi fechada, no ano de 1867, sob a justificativa de falta de verbas. Durante este tempo, a escola foi subordinada à Superintendência da Inspeção Geral da Instrução Pública, e funcionou sem regimento interno, com um número de matrículas que variava entre 11 e 21 alunos por ano.

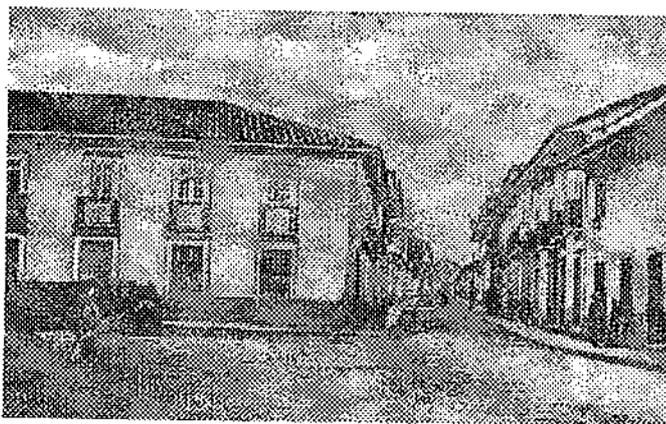


Foto do edifício contíguo à catedral da Sé. fonte: ROCCO, Salvador et al. (Org.). *Polianteia comemorativa: 1846-1946: primeiro centenário do ensino normal de São Paulo*. São Paulo: s. n., s. d.

Edifício onde funcionou a primeira Escola Normal da Província de São Paulo

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

A Escola Normal Paulista, como em outras Províncias, sofria as conseqüências da dualidade do sistema, ou seja, a superposição de poderes da Província e do Governo Central. Esta situação acarretou numa *“tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da*

renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas” (Romanelli, 1991, p. 40).

Segundo Tanuri (1979), a organização das escolas normais eram inspiradas nas escolas normais francesas. A escola normal foi estruturada de maneira simples, ou seja, durante dois anos o currículo contemplava Gramática (geral e da língua nacional), Aritmética (até proporções), Geometria (noções gerais e aplicações usuais), Caligrafia, Lógica, Religião do Estado, além dos diversos Métodos e Processos de Ensino, com suas aplicações e vantagens. Observa-se, neste currículo que, exceto Lógica e a Formação Pedagógica, as disciplinas eram praticamente as mesmas das escolas primárias elementares, somente com a ausência das disciplinas de História, Geografia e Noções de Ciências, que faziam parte do currículo das então chamadas escolas primárias superiores. O curso elementar, de apenas dois anos, era destinado a alunos com idade superior a 16 anos que soubessem ler e escrever. Todas as matérias eram ministradas por um único professor, que também acumulava o cargo de diretor, em uma hora de aula por dia.

A Escola Normal da Província de São Paulo, era mantida em condições materiais, as mais deficientes possíveis. Por isso, nos relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, severas críticas foram tecidas à ineficiência da Escola Normal:

“Esta será tudo quanto se quiser, mas de escola normal só têm o nome. [...] Mas organizar um estabelecimento desta natureza, em que é a um só professor que incumbe lecionar Lógica, Gramática geral, Gramática da língua nacional, Aritmética prática, noções de Geometria prática, Geometria em suas aplicações usuais, leitura Declamação, Caligrafia, doutrina de Religião do Estado, os seus princípios; Metódica, os processos de ensino, a sua aplicação e vantagens comparativas. Enfim todas as matérias que devem os alunos Mestres aprender e isto num curso de dois anos; [...] o ensino e exames de didática e pedagogia são milos, não ter uma escola de instrução primária adjunta onde façam exercícios esses discípulos; não sondar por meio algum sua moralidade e vocação à carreira para a qual destinam; não lhes comunicar essa

desvelada e especial educação que o seu futuro posto solicita; - certo é faltar às condições constitutivas do sistema, e sustentar por luxo uma instituição inútil. Onde já se viu escola normal que seja essencialmente prática, na qual o exercício falte ao estudo teórico. O professor é muito conhecido por sua ciência das matérias que professa, para que seja mister elogiar-lo; a escola é de necessidade tão indeclinável que escusado é demonstrar; mas na atualidade não canso de repetir: não se pode contar com ela para nada, é antes nociva". (Pinto, 1853. apud Monarcha, 1999, p. 48).

O único professor da Escola Normal, Manoel José Chaves, que também acumulava o cargo de diretor, em seus relatórios demonstrava descontentamento quanto às suas condições de trabalho: *"a escola abre às quatro da tarde, durante seu exercício, por espaço de hora e meia ou duas horas, todos os dias úteis. Possui parco mobiliário e utensílios de aula: um banco, uma pedra de geometria, uma mesa; inexistem dicionários, modelos de caligrafia e instrumentos para trabalhos de geometria prática."* (apud Monarcha: 1999, 46).

Quanto à formação feminina, ficou evidente o desinteresse, na lei de instrução primária, de 1846, ao estabelecer um currículo para as escolas primárias femininas. Em tais escolas, se excluía os conteúdos que figuravam no currículo destinado aos alunos do sexo masculino. No artigo 1º consta: *"As matérias que compõem a instrução primária são: leitura, escrita, aritmética até proporções, noções de geometria prática, gramática e religião"*; 2º *"Nas escolas para o sexo feminino as mesmas matérias, excetuando a geometria e reduzida a aritmética às quatro operações sobre inteiros. Em substituição da geometria, prendas domésticas"*.

A Lei nº 5, de 16 de fevereiro de 1847, criou uma Escola Normal, no Seminário das Educandas, conhecido na época por Seminário do Acu. Esta escola, nunca chegou a funcionar, foi suprimida pela Lei nº 31, de 7 de maio de 1856. Caso tivesse sido instalada, o currículo a ser seguido, diferentemente do estabelecido para o sexo masculino, seria composto de Gramática da língua nacional, Aritmética (teoria e prática das quatro operações), Língua Francesa, Música vocal e instrumental. Essa diferença na organização curricular evidencia o que se pensava sobre a condição da mulher na sociedade Imperial e sobre sua formação.

A formação oferecida as educandas, não atingia sequer o nível de uma escolarização elementar. A educação feminina, neste período, era pensada como um adestramento da menina ao papel social de esposa e mãe. Desta forma, entendia-se que conferir às educandas o status de mulher pronta para o casamento significava ensiná-las a executar os trabalhos femininos, dispensando-as de qualquer espécie de formação intelectual. Não obstante, a Lei nº 5 de 1847, tornava lícita a instalação de uma Escola Normal para as meninas, esta deveria ser instalado no Seminário das Educandas de São Paulo (uma iniciativa assistencialista para meninas necessitadas. Segundo Hilsdorf (2003), uma forma de filantropia liberal). Esta ação legal não saiu do papel, jamais foi concretizada, talvez porque seria conveniente, naquele momento, não oferecer demasiada instrução ao sexo feminino.

Leonor Tanuri (1979), apresenta dados que revelam o pouco interesse em cursar a Escola Normal.

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

Observa-se, através da tabela, uma oscilação no número de vagas durante os anos, mas é evidente a escassez das matrículas. Aliado a isto, outros fatores agravaram a situação da Escola Normal, como a *“inexistência de regularidade na realização de exames finais do curso, bem como pelo fato de que apenas de dois em dois anos uma turma teria possibilidade de concluí-lo, já que não havia classes concomitantes do primeiro e segundo anos, fatores esses que explicam o número irrisório de conclusões de curso e a baixíssima produtividade apresentada pela escola”*. (Tanuri, 1979, p. 17).

Sobre esta questão o Inspetor Geral diz: *“Desde a abertura da Escola Normal há nove anos até esta data, 18 são os alunos que foram aprovados. Desses acham-se*

nomeados Professores 11. Atualmente estão matriculados 11 segundo declara o Professor no mapa que mandou-me". (Pinto, 1858, apud Monarcha, 1999, p. 44).

O Inspetor Geral, em todos os seus relatórios apontava críticas, pois a situação da Escola Normal não correspondia ao que era desejado pelo Inspetor Diogo Mendonça Pinto. Assim, nenhum dado ou situação era ignorada, criticava a formação fornecida e o pouco interesse pelo magistério:

"Não é preciso invocar o testemunho de fatos que todo mundo conhece. Homens que cursaram a escola normal e nela aprovados não são aprovados; a despesa e trabalhos a que deram lugar inutilizou-se; os outros embora se sintam com talento e vocação para o magistério, a evitam porque impõem-se-lhes a alternativa, ou de regerem uma cadeira sendo retribuídos com dois terços de seu exíguo trabalho, ou de irem perder tempo, por assim dizer, na escola normal, e fazer aí despesas para as quais a maior parte dos que se destinam à vida de Mestre são desprovidos de meios; e por conseguinte salvo raras exceções, são moços privados de recursos e não sabem o que têm de fazer de si, que não acham entrada em outra carreira mais lucrativa, os que se atiram hoje à carreira do magistério. A consequência é óbvia, não estranhemos se aqueles que carregam o penível e importante trabalho de educar a mocidade não gozam dessa distinção e respeito, com que outrora a sociedade os acolhia.[...] O que fazer pois? Não suprimamos a Escola Normal; é dar grande passo no caminho do regresso, e recusar à instrução primária o aperfeiçoamento, a prosperidade a que têm ela direito de elevar-se; mas também não a conservaremos qual subsiste. O nosso dever é reforma-la [...] Começemos por aí o trabalho da organização dos estudos e brevemente eles tomarão outro aspecto". (Pinto, 1853, apud Monarcha, 1999, p. 48-49).

O Inspetor reconhecia a pouca inoperância da Escola Normal, mas não se mostrava favorável à extinção da mesma, pois reconhecia também, ser ela

imprescindível à instrução pública. Neste sentido, a falta de interesse por parte da população pelo ofício docente tornou-se outro fator agravante e determinante para a extinção da Escola Normal, que aconteceu em 1867. Na sociedade deste período, prevalecia uma economia agrária, onde a instrução não se fazia necessária para as pessoas. Da mesma maneira aconteceu em outras províncias, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Assim, a Escola Normal foi extinta através da Lei nº 16, referente ao dia 10 de julho de 1867. O fechamento não causou grandes discussões ou repercussões, *“o que evidência a inexpressividade de sua atuação no cenário educacional daquele momento. Uma simples emenda, apresentada ao projeto de orçamento para o exercício de 1867-1868, propôs a extinção da Escola Normal. A emenda foi aprovada sem maiores debates.”* (Tanuri, 1979, p. 19).

Sem a Escola Normal, voltava em cena a antiga forma, que garantia professores para as escolas primárias. O exame, uma maneira que existia pela Lei imperial desde 1827. Tais exames eram submetidos à pressões partidárias, eram desprovidos de rigor e continha um número pequeno de candidatos. Sobre este assunto se pronuncia, através de relatório, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto:

“Os concursos ordinários consistem num exame quase sem publicidade, ninguém comparece para presencia-los; o candidato não tem jamais competidor, propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa. Em regra ele lê corretamente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros, a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em religião recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios, e a doutrina (...) Afinal o Exmo. Presidente da Província e os três membros da comissão examinadora por escrutínio secreto dão a sua aprovação. Se se quisesse comunicar ao ato severidade local, se tais opositores fossem reprovados, a instrução pública desapareceria uma vez que se continua a pagar tão mal a seus servidores. Tal qual é, urge aceitar o único

peçoal que hoje oferece à disposição das escolas” (Pinto, 1865, apud Monarcha, 1999, p.50).

A sociedade brasileira, nesta época, primeiramente não tinha uma legislação educacional eficaz e coerente às reais condições financeiras do país. Segue-se a isso, o fato da sociedade estar dinamizada por lutas ideológicas, conflitos, contradições, reestruturações políticas, econômicas, culturais e sociais, como descrito no primeiro capítulo; estes elementos foram determinantes nas transformações posteriores que se verifica na instrução pública e na formação de normalistas, porém em 1867 ainda não surtiam efeito, já que as preocupações estavam na abolição da escravatura, na Guerra do Paraguai, nos conflitos entre os monarquistas e no avanço e crescimento do movimento republicano. O retrocesso da formação docente à Lei imperial de 1827 reforça a insuficiência da escola normal, além do minguado interesse por cursá-la.

O fracasso das primeiras escolas normais e os escassos resultados produzidos por elas, fez com que alguns Presidentes de Províncias as rejeitassem, como instrumento de formação e qualificação de professores/as. Assim, foi adotado o *“sistema de inspiração austriaca e holandesa de “professores adjuntos”*. *Consistia esse sistema em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercicio, de forma a prepará-los, para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, empírica, sem qualquer base teórica.*” (Tanuri, 1979, p. 22). Ou seja, se verifica que não existia por parte das autoridades, real interesse em profissionalizar e sistematizar o ofício do magistério, o mesmo não se observa em outros ofícios como a medicina e o direito.

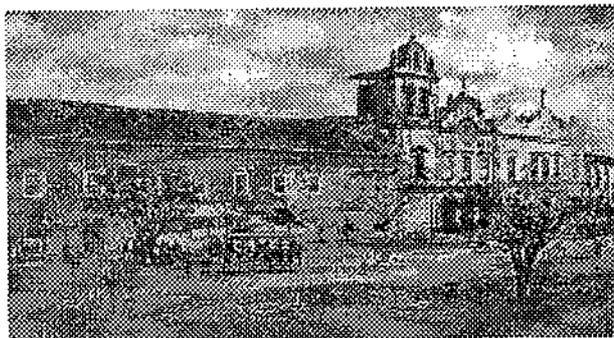
A partir de 1870, as transformações ideológicas, políticas e culturais que movimentaram a sociedade passaram a respingar nas questões educacionais. Como já especificado no capítulo 1, neste período alguns conflitos ganharam forte expressão, como a questão militar, abolição da escravatura e criação do Partido Republicano. Neste contexto, a instrução pública passou a ser entendida como necessária e indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país, porém as discussões, neste momento, não atingiram as vias de fato, isto é, as idéias só passam a ser concretizadas ou transformadas em leis e decretos por volta de 1870-80.

Algumas premissas básicas passaram a ser discutidas: obrigatoriedade da instrução elementar e liberdade de ensino em todos os níveis. Assim, o ensino normal

passou a ser finalmente reivindicado. A escola normal foi aprovada, na Assembléa Legislativa em 1874, mesmo ano em que venceu a idéia da obrigatoriedade do ensino. Foi reaberta em 16 de fevereiro de 1875 com algumas alterações e algumas semelhanças, em relação à primeira. Continuou destinada ao sexo masculino, prevalecendo os dois anos de duração e com as mesmas exigências para ingresso. Porém, o currículo foi enriquecido com o acréscimo de Língua Francesa, Elementos de Cosmografia e Geografia, Noções de História Sagrada e Universal, Exercícios Práticos nas Escolas Públicas da Capital, foi excluída Lógica de Métodos e Processos de Ensino, ficou Metódica e Pedagogia, outra mudança relevante foi o acréscimo de mais um professor.

É importante ressaltar que neste período, o Inspetor Geral da Instrução Pública da província de São Paulo, era Francisco Aurélio de Souza Carvalho, nomeado em 1873, ocupou o cargo até 1885. Com esta fundação da escola normal, havia grandes interesses, entre eles, havia a intenção de se organizar um instituto que pudesse garantir a formação profissional e moral de professores da instrução primária. Por isso, foi constante, na década de 1870, a idéia de uma escola normal como instituição normalizadora e produtora de regras de conduta do/a professor/a, seja quanto aos seus procedimentos didáticos, às suas aspirações políticas, seja quanto à sua atuação profissional e aos seus comportamentos públicos e privados. Postulou-se, na época, a formação profissional através do ensino institucionalizado: leitura de livros, estudo metódico e exercícios práticos. A Escola Normal foi então concebida para ser um centro de formação profissional e de difusão do progresso intelectual, e um multiplicador de conhecimentos.

Na sua inauguração, discursaram o Presidente da Província, João Theodoro Xavier de Mattos, o Conselheiro Martim Francisco de Matos e o professor da Escola Normal, Paulo do Valle. A partir daí, a Escola Normal passou a funcionar em uma sala anexa à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Ao contrário do que ocorria anteriormente, neste momento, eram aceitos para o magistério, candidatos de ambos os sexos. A seção masculina funcionava à tarde, nas salas do Curso Anexo da Academia, e a feminina, inaugurada em 1876, no Seminário da Glória.



Fac. de Direito de São Paulo, no Largo de São Francisco -
Curso Anexo. Fonte: ROCCO, Salvador et al. (Org).
Polianéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário
do ensino normal de São Paulo. São Paulo: s. n., s. d.

Fachada da Faculdade de Direito, onde foi instalada a Escola Normal.

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

Segundo Leonor Tanuri (1979), após um ano de sua reabertura, a Escola Normal precisou ser reestruturada, ao apresentar alguns problemas organizacionais, como questões curriculares. Por isso, a Lei 55 de 30 de março de 1876 e o Regulamento de 1877, estabeleceram algumas alterações curriculares, dividindo por quatro cadeiras, cada uma sob responsabilidade de um professor, as disciplinas que outrora eram reunidas em apenas duas cadeiras. Ficou estruturada da seguinte maneira: cadeira 1: Língua Nacional e Aritmética; cadeira 2: Francês, Metódica e Pedagogia Teórica e Prática; cadeira 3: Cosmografia e Geografia; cadeira 4: História Sagrada e Universal, História Pátria e Noções Gerais de Lógica. A primeira e segunda cadeira ficou no primeiro ano do curso normal e a terceira e quarta no segundo e último ano do curso. Esta alteração foi uma das responsáveis por posteriores reformas.

A Lei de 1876, também determinava sobre os exames para provimento de cargos de professores, que passaram a ser realizados na Escola Normal de São Paulo, independente de frequência à Escola Normal, ou seja, um indivíduo que tivesse um título de habilitação poderia requerer o exame das matérias do curso normal e ser provido, no caso de aprovação. Os professores públicos, em exercício, que não possuíssem o certificado de normalista, poderiam ingressar naquela Escola, recebendo seus salários durante dois anos. Os que eventualmente não demonstrassem aptidão para o magistério seriam jubilados na forma da lei, com vencimentos correspondentes ao tempo de serviço. Os aprovados em todas as matérias, teriam direito a salários mais elevados.

O curso que então era oferecido aos alunos do sexo masculino, exigia alunos maiores de 16 anos, que soubessem ler, escrever e contar, com comprovada moralidade, que não sofressem de moléstias contagiosas, nem fossem portadores de deficiências físicas. Outra alteração, decorrente de 1876 foi a idade mínima dos alunos, de 16 para 18 anos como requisito para ingressar no curso normal.

A legislação autorizava o Presidente da Província a organizar uma seção de ensino destinada às moças, de forma que o mesmo professor pudesse lecionar, em períodos diferentes, às classes de um e outro sexo. Desse modo, também foi instalada a seção feminina do curso, no período da manhã e funcionando no pavimento térreo do Seminário Nossa Senhora da Glória, antigo Seminário das Educandas. De 1875 até seu fechamento, em 1878, foram matriculados 124 alunos na seção masculina, dos quais 27 receberam a carta de habilitação. Na feminina, do total de 90 alunas matriculadas, 17 receberam a carta de habilitação (Monarcha, 1999).

O regulamento de 5 de janeiro de 1877 estabeleceu que o cargo de diretor da escola deveria ser ocupado por um dos seus professores, e o mesmo a respeito do cargo de secretário. Também, conforme foi estabelecido nesse regulamento, foram anexadas à Escola Normal, uma escola primária do sexo feminino e outra do sexo masculino da freguesia da Sé, cujos professores passaram a fazer parte do corpo docente da Escola Normal. Pouco tempo depois de sua reabertura, a escola sofreu influência do revezamento dos partidos monárquicos no poder. Com a queda do Partido Conservador, entrou para a Presidência da Província o liberal João Batista Pereira, que, três meses depois, fechou temporariamente a Escola Normal, através do ato de 9 de maio de 1878.

O “novo” Presidente da Província, para justificar o fechamento da Escola Normal apresentou longas considerações:

“E direi, com minha habitual franqueza, que não me restou pesar de o haver feito.

A escola normal não podia continuar nas condições em que funcionava, não tinha casa, nem mobília e nem professores.

O edifício que se começou a construir para a Escola Normal recebeu novo destino, alterando-se o plano para nele acomodar-se o Tesouro Provincial; e o pavimento térreo, que foi reservado para uma praça de mercado, transformou-se em casa para a Escola Normal.

A mobília, com exceção de alguns bancos era emprestada e o seu dono a reclamava.

Os professores, que serviam provisoriamente, porquanto nem um dos atuais obteve a cadeira em concurso, estavam reduzidos a três pela demissão motivada dada em 11 de abril ao Padre Adelino Jorge Montenegro, que regia a 1ª cadeira do 1º ano e acumulava o cargo de Secretário; dos três restantes, apenas um, o Diretor era assíduo, tendo os outros dois largado o exercício de suas cadeiras.

(...)

Não Compreendo Escola Normal pautada pelo molde acanhado de uma mediocre escola de instrução primária, a que funcionava na Capital muito longe estava de satisfazer as exigências de um estabelecimento modelo; para isso tudo faltava.

Mais lastimoso era ainda o estado da secção da Escola Normal destinada a formar as professoras públicas. Em tais circunstâncias não era para sentir-se o fechamento provisório da Escola Normal". (Pereira, 1878, apud. Monarcha, 1999, p. 103)

Percebe-se que as justificativas do novo Presidente, se pautavam em questões financeiras e na escassez de corpo docente. Porém, a imprensa da oposição (conservadora), não permitiu que a atitude do Presidente passasse despercebida, comentavam que deveria ter outro motivo. Assim, foram sendo discutidos vários problemas políticos que agitavam a nação neste período, especificados no capítulo um deste trabalho, e que se tornavam em obstáculos para o desenvolvimento da instrução pública. Convém ressaltar, que a Escola Normal de 1875 apresentou maior procura e por isso seu fechamento foi questionado.

Em virtude do fechamento da escola, em 30 de junho de 1878, tendo em vista o fato de a Assembléia Provincial não ter votado a verba para seu exercício de 1878/1879, os alunos da terceira turma, que deveriam se formar em 1878, não concluíram o curso. Posteriormente, através da lei nº 880, de 6 de outubro de 1903, os alunos que haviam sido aprovados nas matérias do 1º ano e estavam matriculados no 2º ano quando a escola foi fechada, foram equiparados aos normalistas. Essa lei era interessante apenas para os alunos que já haviam exercido o magistério primário em grupos escolares ou escolas isoladas públicas do Estado.

A tabela que se seguirá discutida por Leonor Tanuri (1979), demonstra uma maior procura pelo ensino normal, com bons índices de matrículas até mesmo para o sexo feminino, no período de 1875 a 1878.

Ano	Matrículas sexo masculino	Matrículas sexo feminino	Total
1875	33	—	33
1876	115	57	172
1877	—	—	—
1878	28	22	50

Durante os três anos em que a Escola Normal esteve em funcionamento diplomaram-se 46 alunos (39 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Sobre os alunos formados dizia, em tom de orgulho e com grandes expectativas, o Presidente da Província Sebastião José Pereira:

“Continuo a esperar que a Escola Normal há de regenerar a instrução pública da Província; os primeiros alunos habilitados nessa escola iniciaram de modo lisongeiro a carreira a que se dedicam, os da segunda turma, que acabaram agora o curso, seguir-lhes-ão o exemplo.

Estão também habilitadas as primeiras alunas e (...) elas não desmentirão o conceito em que são tidas” (Pereira, 1878, apud Tanuri, 1979, p. 34).

Posteriormente, a Escola Normal foi reaberta, através da Lei nº 130, de 25 de abril de 1880, e instalada em 2 de agosto do mesmo ano, por iniciativa de Laurindo Abelardo de Brito, Presidente da Província, que fora diplomado pela Escola Normal em sua primeira instalação, no ano de 1846. Foi por sua iniciativa que se restabeleceu o funcionamento da Escola Normal em sua 3ª fase.

A escola passou a funcionar no pavimento térreo do prédio, onde mais tarde funcionou a Câmara Municipal, em edifício hoje já demolido. Foi transferida, em 1881, para um sobrado colonial na rua da Boa Morte, nº 39 (atual rua do Carmo). Seu programa foi estendido para três anos, com cinco cadeiras, cada qual com seu respectivo professor. A 1ª cadeira era ocupada por Vicente Mamede de Freitas, que também era diretor, e lecionava Gramática e Língua Nacional; a 2ª cadeira, de Aritmética e Geometria, era ocupada por Godofredo José Furtado; a 3ª, por José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, que ensinava História e Geografia; a 4ª era ocupada por Ignácio Soares de Bulhões Jardim, que ministrava as aulas de Pedagogia e Metodologia; e a 5ª cadeira, de Francês, Física e Química, era ocupada pelo professor Paulo Bourroul. Pouco depois, em virtude do disposto na Lei nº 59, de 25 de abril de 1884, o programa curricular foi alterado. Ainda assim, o conteúdo do curso da Escola Normal, fundado pela terceira vez em 1880, era inferior ao ensino secundário da época.



Sobrado da Rua da Boa Morte (atual R. do Carmo)
Fonte: ROCCO, Salvador et al (Org). **Poliantêia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário do ensino normal de São Paulo**. São Paulo: s. n., s. d.

Rua da Boa morte onde foi instalada a Escola Normal em 1881

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

Para a prática de ensino, foi previsto em Lei (artigo 11), a instituição de duas escolas primárias, anexas ao estabelecimento, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino.

Anexo à Escola Normal, funcionava um curso preparatório, com uma escola masculina, cuja regência estava a cargo de Antonio da Silva Jardim, e outra feminina, a cargo de Catharina Amélia do Prado Alvim. Para o recrutamento de professores primários, periodicamente eram realizados concursos, em geral pouco concorridos, além de nomeações sem verificação da capacidade profissional, ou autorizações legais que dispensavam os indicados das provas para exercerem suas funções. Diante desta situação, os republicanos consideraram a necessidade de medidas que possibilitassem a implantação de uma escola normal que pudesse preparar, de forma eficiente, os professores primários. Indicaram Francisco Rangel Pestana, político, jornalista, educador, propagandista da República e fundador do jornal “O Estado de São Paulo”, que havia elaborado a proposta educativa do Partido Republicano, para organizar também o projeto da Escola Normal.

De acordo com Carlos Monarcha, nesta fase a Escola Normal contava com regimento próprio, diretor subordinado ao Presidente da Província e congregação de professores. Neste período, diferentes Presidentes da Província, diretores e professores

tomavam diferentes iniciativas para melhorias da Escola Normal. Em 1886, quando se discutia questões práticas administrativas, o diretor da Escola Normal declarou:

“Sendo a missão da Escola Normal formar professores, isto é, ensinar a ensinar, não se compreende tenham valor os exames feitos para fim muito diverso – como são os dos chamados preparativos – nem mesmo o exame vago com dispensa do curso normal.

O professor só pode se formar fazendo um estudo especial e aprofundado das matérias que tem de ensinar, dando sempre desse estudo uma feição prática de transmissão de conhecimentos adquiridos por meio de exercícios nas escolas primárias anexas – chamadas de preparação –, e isso somente se pode realizar mediante um curso regular e metódico.”
(Sá e Benevides, 1886, apud Monarcha, 1999, p.117).

Ou seja, Sá e Benevides defendia uma formação teórica e prática. Nos últimos anos que antecederam a Proclamação da República, muitas modificações foram feitas na Escola Normal, sobretudo alterações curriculares. Todas as alterações são descritas e comentadas em várias pesquisas, porém não serão aqui esmiuçadas, já que o Período Imperial não é enfoque de estudo deste trabalho.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO, INSTRUÇÃO PÚBLICA E ATUAÇÃO DOS/AS NORMALISTAS – 1889-1930



Alunos da Escola Normal de São Paulo no dia da Proclamação da República

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

3.1 – Decreto 27: Um ensaio das primeiras reformas republicanas

Alguns autores defendem que com o advento da República, em 1889, aconteceram poucas alterações, imediatas, no ensino normal e na instrução pública, mesmo depois de promulgada a primeira Constituição dos Estados Unidos do Brasil, pouca alteração efetiva aconteceu no sistema de ensino público do país. Contrariando a colocação destes autores, no decorrer deste trabalho se verá que no Estado de São Paulo houve rápida expansão do ensino durante este período. É fato, também, que aumentou a demanda da sociedade brasileira por educação básica, não somente em função do crescimento demográfico como também pela formação dos grandes centros urbanos. No contexto do projeto liberal de implantação da República no Brasil, a educação tinha a importante função de formar o cidadão, tornar o homem apto a viver em sociedade sob a tutela da Constituição republicana.

A Constituição de 1891, conservou a descentralização, que já existia no adendo constitucional de 1834. Garantia à União a competência de legislar sobre o ensino

superior na Capital da República, devendo criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, prover a instrução secundária nos Estados e no Distrito Federal. Segundo as pesquisas de Tanuri (1979), em virtude do artigo 62, nº 2, foi facultado aos Estados todo e qualquer direito que não fosse vedado por cláusulas específicas na Constituição. Desta forma, a instrução primária e a profissional, incluindo o ensino normal, seriam responsabilidade dos Estados e Municípios, pois à União competia a tarefa maior de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (ar. 35, nº 2, apud Tanuri, 1979, p. 45).

A primeira Constituição da República não incluiu a obrigatoriedade e a gratuidade da instrução. Então, legalmente, poucas alterações eram garantidas em relação à instrução pública. Por isso inúmeras tentativas foram feitas, procurando determinar a atuação do Governo Federal no sistema de ensino primário e normal, além de buscar suprir as necessidades dos Estados e estabelecer certa uniformidade no referido sistema. Porém, antes mesmo de promulgada a Constituição da República, o Estado de São Paulo preconizou uma reforma educacional através do Decreto nº 27.

O republicanismo no Brasil foi um movimento com diferentes representações nas diversas regiões do país. Reis Filho (1995) aponta que os republicanos paulistas, por exemplo, desejavam uma escola pública, universal e gratuita em todos os níveis e tipos, capaz de formar um cidadão apto e livre em suas escolhas. Este mesmo autor observa que, no Estado de São Paulo, a oligarquia cafeeira que ascendeu voltou-se para a defesa dos seus interesses deixando para segundo plano a expansão da estrutura escolar, fato que levou a uma escola deteriorada, reduzida à alfabetização e sem a função política reclamada pelo ideário republicano. Assim, a elite intelectual de São Paulo, em acordo com os cafeicultores, pensou num projeto liberal para a instituição de um governo republicano no país, no qual o papel da educação era levar formação moral aos indivíduos, pré-requisito para a participação numa sociedade politicamente organizada, e também formação intelectual, para o desempenho das atividades técnicas relativas ao trabalho em geral.

Após deixar o Governo provisório, em 14/12/1889, Rangel Pestana, enquanto redator chefe do jornal O Estado de São Paulo, escreveu vários artigos apelando para uma reforma da instrução pública, enfatizando o ensino normal como principal eixo norteador do ensino.

“Todo aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los. O que temos tido com o título de Escola Normal talvez tenha sido um sofrível estabelecimento de ensino secundário; mas Escola Normal é que nunca foi; e duvidamos que o seja, conservada nas atuais condições” (Reforma Correlata. O Estado de São Paulo, apud Tanuri, 1979, p. 83)

O que caracterizou os primeiros anos do novo regime em São Paulo, no âmbito escolar, foi a expansão de escolas e a necessidade de organizar um sistema público de ensino em todos os níveis, porém este aspecto era específico de São Paulo, sendo que em outros estados, as transformações do sistema educacional, não se deram da mesma maneira, este fato justifica a afirmação de alguns autores sobre as esparsas alterações do sistema educacional imediatas à República. Nesta perspectiva, a atenção dos reformadores de São Paulo concentrava-se na esfera do ensino primário e normal. Por isso, perseguindo a efetivação dos ideais republicanos, os reformadores preconizaram a primeira reforma paulista em 12/03/1890, ou seja, anterior à Constituição. Esta reforma, conhecida como Decreto nº 27, instituiu a reforma da Escola Normal de São Paulo, uma atitude prévia à reforma geral da instrução pública.

Este Decreto, um dos pioneiros da República quanto à instrução, modificou a estrutura administrativa, a organização curricular e a legislação específica que tratava da instrução pública. O então presidente do Estado paulista, Prudente de Moraes, assinou a reforma tendo Antonio Caetano de Campos como diretor da Escola Normal, ocupando o cargo entre janeiro de 1890 e setembro de 1891.

Tendo como auxiliar Miss Márcia Priscilla Browne, Caetano de Campos dirigiu a reforma da Escola Normal paulista, sua premissa básica foi “os conceitos da biologia para as ciências sociais”, por isso via o mundo orgânico, social e mental como fruto da evolução inscrita na realidade. Nesta perspectiva, para Caetano de Campos, o transformismo das espécies biológicas estimularia a interpretação das sociedades,

considerando-se a humanidade como ser que evoluiu sob o determinismo das mesmas leis. Para este ponto de vista, a evolução é o sentido geral da história e a lei do progresso, culminando com o advento de um universo multiforme e dinamicamente equilibrado.” (Monarcha, 1999).

Este pensamento de Caetano de Campos sinaliza a concepção positivista de educação que tinha e, por isso é esta forma de pensamento que permeará as ações do diretor da Escola Normal de São Paulo. Assim, idealizou uma divisão no ensino, organizando-o segundo a gênese evolutiva do intelecto humano, projetando escolas graduadas para crianças dos 4 aos 18 anos, tendo como base o Jardim de Infância (Kindergarten), seguido pelas escolas de 1º, 2º e 3º graus de ensino, isto é, ensino primário e secundário.

O elemento principal da reforma de março de 1890 foi a escola-modelo, já que professores bem formados eram garantia de um ensino eficaz. A alteração curricular se pautou na inclusão de novas matérias, de caráter propedêutico. Porém, o melhor da reforma, segundo Caetano de Campos, foi a instituição da escola-modelo e a prática de ensino que o aluno realizaria ali, pois esta tornou-se *“uma espécie de miniatura do que deveria ser o ensino primário do Estado. Nelas seria prudentemente testada a reforma que pretendiam estender, tão-logo fosse possível, a todo o ensino público de nível primário”*. (Tanuri, 1979, p.85).

Nas escolas-modelo, o pensamento educacional que predominou foi o de Pestalozzi (ensino através de processos intuitivos, devendo ser adaptado ao desenvolvimento natural do aluno). Assim as máximas educacionais de Pestalozzi passaram a predominar nas diretrizes do ensino público paulista. Apesar desta reforma, ainda havia falhas, pois somente foram instaladas as seções masculinas e femininas da escola-modelo de 1º grau (crianças de sete a dez anos de idade), não existindo as de 2º (crianças de dez a quatorze anos de idade) e 3º (crianças/adolescentes de quatorze a dezessete anos) graus. Uma fragilidade que Caetano de Campos procurou alterar, por acreditar que criando “laboratórios pedagógicos” os professores seriam bem preparados para continuar a reforma em todo o ensino.

Caetano de Campos dizia da importância das escolas-modelo:

“A chave de toda evolução do ensino escolar, como o concebe o Decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos-mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. Toda erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças, aprender como elas são manejadas e instruídas”. (Caetano de Campos, 1890, apud Monarcha, 1999, p. 179).

Caetano de Campos creditava à sua escola-modelo o melhor da reforma e da formação de normalistas. Quanto à organização do curso normal, ainda prevaleceram os três anos de duração e a exigência para ingresso. Porém, algumas disciplinas foram acrescentadas, visando formar o/a normalista segundo a concepção educacional da época, ou melhor segundo a concepção positivista de Caetano de Campos. Alguns dados apontados por Monarcha (1999) demonstram que as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

Português – Dr. Carlos Reis e João Vieira de Almeida;

Aritmética, Álgebra, Geometria e Escrituração mercantil – Joaquim J. de Azevedo Soares e Dr. Godofredo José Furtado;

Geografia, Cosmologia e História do Brasil – Dr. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides e Dr. Luiz Corrêa Galvão;

Física e Química – José Eduardo de Macedo Soares;

Biologia – Dr. Antonio Caetano de Campos;

Economia política e rural e Educação Cívica – Dr. Luiz de Toledo Piza e Almeida;

Organização e direção das escolas – Manoel Cyridião Buarque;

Constavam ainda da grade curricular aulas de Caligrafia e Desenho; Ginástica e exercícios militares; Música, solfejo e canto oral; e Prendas domésticas e trabalhos manuais. Caetano de Campos comentava, otimista, esta estrutura:

“Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo de álgebra e escrituração mercantil, às ciências fisico-químicas adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música (solfejo e canto escolar); a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração”. (Caetano de Campos, 1890, apud Monarcha, 1999, p. 177).

A Escola Normal continuou a funcionar na rua da Boa Morte, no sobrado, local onde já funcionava quando da sua segunda inauguração. A separação das classes, entre mulheres e homens, também prevaleceu com a reforma, sendo que em 1890 as matrículas ficaram distribuídas da seguinte forma:

Período	Seção Masculina	Seção Feminina
1º ano	20	41
2º ano	37	29
3º ano	27	37

A presença feminina era superior à masculina no primeiro e terceiro ano, sendo inferior no segundo ano, este fato é digno de investigação. Convém ressaltar que Caetano de Campos contou com o auxílio de duas mulheres para colocar em prática a reforma do Decreto 27. Em carta dirigida a Rangel Pestana (um dos idealizadores das reformas republicanas), descreve as duas senhoras:

“Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Doutor Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que se tem interessado pelo êxito da nossa reforma – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a avis-rara que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. Faltava-me porém, um homem para os meninos, isto é que é absolutamente impossível. Nova luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei, por fim, não um homem mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusetts) possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação (...) e, finalmente trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino necessita. Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que ma cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela.” (Caetano de Campos, 1890, apud Reis Filho, 1995, p. 57).

A carta expressa como as duas mulheres iriam contribuir com Caetano de Campos e também quem eram elas. Caetano de Campos deixou evidente sua busca por pessoas que pudessem auxiliá-lo na reforma. Convém ressaltar que o “sobradão”, local onde se instalava a Escola Normal, sofreu algumas reformas para receber os/as

alunos/as, ou seja, a reforma envolveu infra-estrutura, até mesmo com compra de materiais nos Estados Unidos.

A escola-modelo rompeu com a estrutura de funcionamento das escolas públicas primárias. Até a reforma, os/as alunos/as iam à casa do professor/a, local onde muitas vezes não existia um ambiente adequado para aprendizagem das primeiras letras. A escola pública, pela primeira vez, contava com carteiras substituindo os bancos, por isso este ambiente, especialmente adaptado para aprendizagem dos/as normalistas, era considerado agradável. As atividades realizadas eram intercaladas com exercícios de marcha e canto, porém as tarefas eram realizadas isoladamente. As professoras da Escola-Modelo contavam com material ilustrativo, pois os conteúdos ensinados deveriam estar vinculados às sensações, como a visão, por isso os quadros murais de geografia, história, mapas e figura se constituíram em material didático para ensino.

O aluno ou aluna normalista, ao ir para a Escola modelo, no 3º ano, a princípio observava e anotava, sua tarefa deveria ser a de prestar o máximo de atenção no modo como o/a professor/a trabalhava. Com as duas horas de observação o/a normalista, posteriormente, deveria ser capaz de fazer o mesmo, com todas as etapas, que havia observado na prática pelo professor modelo, devendo aprender, principalmente, a ganhar a atenção das crianças e a estimulá-las ao aprendizado dos conteúdos.

Após assimilar o trabalho que deveria ser realizado na sala, o/a normalista assumia a classe para desenvolver uma lição sob o olhar da diretora da Escola- Modelo. Então estaria apto ou apta para receber a carta de professor/a, que era o/a profissional responsável por renovar a instrução pública no Estado de São Paulo.

Contudo, Miss Browne reconhecia a fragilidade do/a professor/a que era formado/a:

“Infundirão nova seiva e vigor nas escolas, se tiverem uma ocasião oportuna. As dificuldades que devem encontrar não tendo casas escolares e nenhum dos aparelhos de ensino moderno, sem livros apropriados, pouca apreciação pública, desanimarão alguns, e cairão no ensino rotineiro. Outros possuídos de nobre ambição porão em prática e aumentarão as idéias que receberam, cumprirão o seu dever

fielmente para com as crianças não obstante o estado não distinguir o valor do serviço dum hábil professor do inábil.” (Miss Browne, Relatório de 1893, apud Reis Filho, 1995, p. 82).

Caetano de Campos faleceu em setembro de 1891, não conseguindo realizar tudo o que gostaria, como por exemplo as escolas de segundo e terceiro graus, que seriam molde para a posterior organização do sistema de ensino, além de servir como laboratório para a formação dos/as normalistas, que não foram instaladas. Assim, alguns autores, como Carlos Monarcha (1999), dizem de Antonio Caetano de Campos: “persiste a idéia de um não acabamento; o reformador permanece nos textos como herói civilizador executor de feitos luminosos.”

3.2 – A reforma após a primeira Constituição da República

Nos anos de 1892 e 1893, algumas questões referentes à instrução pública foram temas de debates políticos e legislativos, fato que complicou e dificultou a elaboração e organização do sistema de ensino paulista. Na política, ocorriam algumas disputas. O Partido Republicano Paulista fazia oposição ao Governo do Marechal Deodoro da Fonseca e, assim, em 12 de março de 1891, Jorge Tibiriçá foi substituído no Governo do Estado de São Paulo por Américo Brasiliense de Almeida. Após a posse do Marechal Floriano Peixoto, Américo Brasiliense foi deposto, assumindo a presidência do Estado o vice Cerqueira César, que convocou novo Congresso Legislativo. Assim, nas eleições de 17 de maio de 1892, foi eleito Bernardino de Campos, tomando posse em agosto do mesmo ano.

No governo de Bernardino de Campos foi possível concretizar algumas aspirações dos republicanos. Na educação, o maior destaque deste período foi a Reforma Geral da Instrução Pública.

A organização da administração pública paulista iniciou-se através do Decreto nº 25 de 26 de fevereiro de 1892, que organizou as atribuições dos Secretários de Estado. Desta forma, foram criadas quatro secretarias: do Interior, da Justiça, da Fazenda, e da Agricultura. A Instrução Pública ficou sendo responsabilidade da

Secretaria do Interior. O primeiro secretário paulista da Instrução foi Vicente de Carvalho. Neste contexto, era responsabilidade de Vicente de Carvalho o encaminhamento do projeto da Reforma Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Nas discussões que antecederam a Reforma, Gabriel Prestes, enquanto representante do magistério, dizia que *“o ensino para ser eficaz deve ser igual, dando-nos o conhecimento do mundo e da sociedade para, somente então, especializar-se na prática de uma profissão qualquer.”* E ainda: *“Direi simplesmente que me oporei a todos os projetos que venham acarretar despesas que prejudiquem a Instrução Pública em geral, porque para mim, a escola primária é um ideal para o qual devemos dirigir todos os nossos esforços.”* (O Estado de São Paulo, 1892, apud Reis Filho, 1995, p. 95).

Gabriel Prestes, sucessor de Caetano de Campos, tecia artigos sobre a Instrução Pública no jornal o Estado de São Paulo. Assim, em 8 de setembro de 1892, foi sancionada, por Bernardino de Campos, a Lei nº 88, que promoveu uma reorganização do sistema escolar público, isto é, criou quatro escolas normais primárias, curso superior anexo à Escola Normal, destinado a formar professores das escolas normais e ginásios, curso normal com duração de três anos e divisão em dois ciclos que correspondiam à formação de professore/as para o ensino preliminar e complementar, aumentando o número de cadeiras do curso normal para 17, incluindo as matérias de Francês, Inglês, Alemão, Anatomia, Fisiologia, Psicologia, Astronomia, Mecânica e Agrimensura.

Segundo Reis Filho (1995), o ensino complementar seria uma continuação do ensino preliminar, integrando a primeira fase da instrução, que foi denominada de ensino primário, obrigatório por lei. Depois viria o ensino secundário e superior. Porém, com a Lei nº 169, outra estrutura ficou estabelecida no ensino público.

A Lei nº 169 de 1893 (não existe consenso entre os autores pesquisados acerca do dia e mês referentes à promulgação da Lei), sancionada pelo Presidente do Estado, Bernardino de Campos, e o Secretário do Interior, Cesário Mota, adicionou alterações na Lei anterior (88). Gabriel Prestes, após aprovada a Lei 169, aceitou o cargo de Diretor da escola Normal, tendo o mérito de ser o primeiro normalista a dirigir a escola onde se formara em 1888. A lei de 1893, apesar de ser aditiva à de 88, introduziu modificações no sistema de ensino. Ficou estabelecido que as modalidades de ensino

seriam distribuídas em jardim de infância, ensino primário, ensino secundário, ensino secundário profissional – escola normal – e ensino superior. Esta Lei também foi, e é, denominada como Regulamento Geral da Instrução Pública, sendo que, a partir de então, a instrução pública de São Paulo ganhou maior objetividade e funcionalidade.

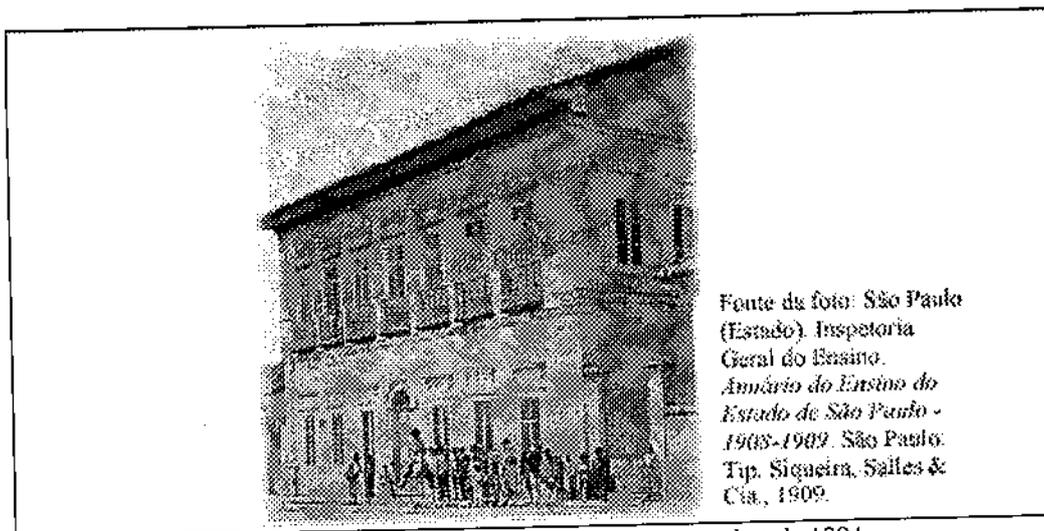
Outra importante alteração foi o fim da divisão do curso primário em preliminar e complementar, que até então revelou-se inconveniente, já que as escolas complementares eram raras. Por isso, a partir de 1894 os cursos preliminares e complementares foram integrados num curso único com duração de quatro anos.

Quanto à Escola Normal, apesar de aumentar a duração do curso para quatro anos e o número de cadeiras, a formação pedagógica ainda se revelava deficiente, já que prevaleceu apenas uma cadeira responsável pela formação profissional. A prática antecedia os estudos teóricos de pedagogia e era responsável, devido à grande carga horária, por toda a formação pedagógica do/a professor/a .

Convém ressaltar que através da Lei nº169, foram criados os grupos escolares, pela unificação de várias escolas isoladas. O artigo 1º da referida lei dizia que: *“Nos lugares em que , em virtude da densidade de população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio para este fim construído no ponto em que for mais conveniente.”* (apud Tanuri, 1979).

Neste contexto, a reunião das escolas se dava a partir do critério do Conselho Superior. Assim em cada Grupo Escolar existiam um diretor e um professor para cada classe, além dos professores adjuntos e professores auxiliares, segundo as necessidades do Grupo. Os alunos eram divididos em classes para cada sexo, contando os grupos com duas classes para cada ano escolar: 1º, 2º, 3º, e 4º anos do primário. Reis Filho (1995) aponta que o grupo escolar foi um dos melhores aspectos da reforma, por atender as necessidades do ensino primário, sendo que sua organização foi respaldada na experiência da Escola-Modelo.

Os grupos escolares espalharam-se por todas as cidades do Estado de São Paulo desde 1894, alguns em prédio próprio.



Fonte da foto: São Paulo (Estado). Inspeção Geral do Ensino. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1903-1909*. São Paulo: Tip. Siqueira, Salles & Cia., 1909.

Grupo Escolar Cesário Motta de Itu, inaugurado em outubro de 1894

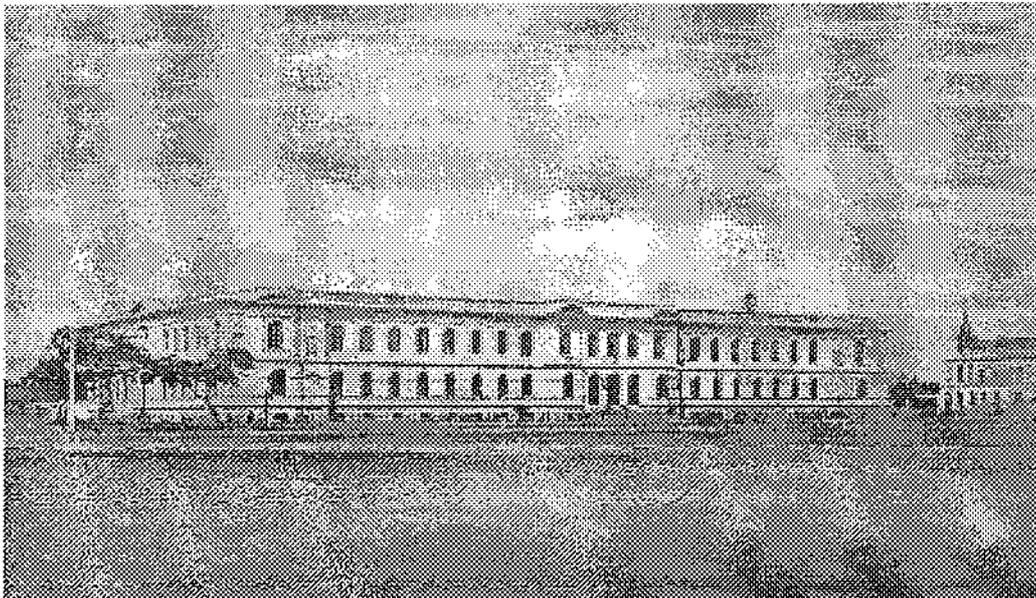
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>
Acesso em 08/2004

Ao ser instalada a Escola Normal, em 1894, no edifício construído especialmente para ela, na Praça da República, embora passasse por muitas transformações, essa escola não teve mais sua existência interrompida. Segundo Monarcha (1999), a Escola Normal, como “cellula mater” do aparelho escolar paulista, transformou-se na famosa “Escola Normal da Praça da República”, no “Instituto de Educação Caetano de Campos”, na EEPSG Caetano de Campos e na atual EE “Caetano de Campos”. A construção de um edifício para a Escola Normal reflete a importância da educação na Primeira República.

Em 1890, por influência de Francisco Rangel Pestana, o governo da Província autorizou a transferência de vultosa verba, que era destinada à construção de uma Sé, para a construção do edifício da Escola Normal, no terreno do antigo Largo dos Curros, depois Largo da Palha, e atual Praça da República. O projeto do edifício da Praça da República, a primeira edificação escolar do período republicano, foi criado em 17 de outubro de 1890, conforme decreto do dia 13 do mesmo mês, assinado pelo presidente do Estado, Prudente de Moraes. Seu esboço inicial, feito pelo engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza, foi desenvolvido e detalhado pelo arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, e a pedra fundamental da sua construção foi lançada em 1892.

Com a inauguração do novo edifício da Escola Normal, em agosto de 1894, foram abertas matrículas para a instalação da Escola-Modelo anexa, atraindo diversos

alunos da escola da rua do Carmo. Cabe destacar que, embora alguns de seus professores tenham sido transferidos para a Escola Normal da Praça, a Escola do Carmo continuou a funcionar sob a direção do professor Oscar Thompson, com a denominação de Segunda Escola Modelo. Essa escola, que fora destinada à demonstração de procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino para os alunos do 3º ano do curso normal, configurou-se como um ponto de irradiação de técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino. Na imagem abaixo, verifica-se que Escola Normal da Praça foi uma construção majestosa, reveladora do interesse e vontade política dos líderes reformadores.



Edifício da Escola Normal da Praça, inaugurada em 1894

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

Acesso em 08/2004

Graças ao empenho no estabelecimento, tanto da Escola Normal como das escolas anexas a ela, bem como do Jardim da Infância, São Paulo tornou-se o mais importante centro de renovação escolar do Brasil. Tanuri (1979) destaca que muitos republicanos e novos dirigentes paulistas conheciam de perto o problema educacional em virtude de muitos deles terem exercido o magistério. Entre esses, cita os nomes de Rangel Pestana (que governou o Estado nos primeiros dias da República, juntamente com Prudente de Moraes e Joaquim de Souza Mursa), Américo Brasiliense (governador do Estado em 1891), Gabriel Prestes (deputado estadual, diplomado pela Escola Normal em 1888 e seu diretor de 1893 a 1898), Arthur Breves (deputado estadual, formado pela

Escola Normal em 1884), e os professores Artur Gomes, Américo de Campos, Antonio Carlos Ribeiro de Andrade e Vicente de Carvalho.

Na construção do edifício da Escola Normal, as técnicas e materiais utilizados foram os mais modernos da época, seguindo à risca as prescrições da engenharia sanitária para um estabelecimento escolar. O estilo arquitetônico empregado foi o que estava em voga na época: o neo-clássico. Tudo no conjunto arquitetônico exaltava as qualidades da República, além de possibilitar melhor reestruturação do sistema escolar e ampliação da instrução pública.

A escola foi inicialmente constituída por ala única, e por pavilhões independentes, construídos pouco depois na parte posterior do edifício principal, que sofreu várias intervenções em décadas posteriores, seguindo a mesma linguagem arquitetônica do projeto inicial. O prédio passou por duas marcantes ampliações, de data incerta, mas compreendidas entre 1897 e 1909: a criação de duas alas perpendiculares à construção principal, e o posterior prolongamento destas, em dois corpos salientes, que foram ampliados em 1948 para abrigar mais doze salas de aula.

Nos anos seguintes à inauguração do edifício construído para a Escola Normal, cuja obra arquitetônica tornou-se símbolo da transformação política recém-ocorrida, esta escola tornou-se centro de referência e pólo difusor de teorias científicas e pedagógicas, além de palco de experiências educacionais que marcaram a história da educação brasileira.

A formação dos/as normalistas neste período esteve voltada para o “positivismo comtiano” (Monarcha, 1999). O então diretor da escola normal, Gabriel Prestes, articulado a Bernardino de Campos e Cesário Motta, procurava aplicar os conhecimentos científicos à vida coletiva através da formação dos/as professores, que posteriormente tratariam da educação da criança. Desde 1892, quando escrevia artigos para o estado de São Paulo, Prestes era adepto das “teorias socialistas de Auguste Comte”. Assim, a escola e a instrução pública se revelavam como fenômenos essenciais para as massas populares se integrarem à sociedade. Por isso dizia da escola:

“...vejamos na escola o único meio de evitar a ruína da República.”
(Prestes, 1892, apud Monarcha, 1999, p. 204)

Para Gabriel Prestes o ensino do curso normal deveria estar organizado segundo a “lógica científica distribuída de acordo com a posição enciclopédica das disciplinas.” Ao expressar seus pensamentos educacionais, é possível perceber suas principais preocupações quanto à formação de professores e professoras:

“A organização de uma escola normal é, por sua natureza, extremamente complexa. A formação de professores baseia-se num curso teórico, que tem forçosamente de acompanhar, nos seus elementos, a evolução de ciência contemporânea, e num tirocínio prático, que, para ser completo, pressupõe a existência de instituições de ensino primário e integral nos seus dois elementos constitutivos: educação e ensino. Não se trata, pois, de simples organização de uma escola especial; trata-se de uma escola teórica e profissional que resume em si todas as instituições do ensino público, e que nos seus elementos constituintes sintetiza todo um sistema de instrução.” (Prestes, 1896, apud, Monarcha, 1999, p. 206).

Sob a égide da filosofia positivista, o curso normal oferecia uma instrução teórica e prática, através de um programa caracterizado como enciclopédico, ou seja, era estabelecido um modelo de formação profissional nos moldes republicanos.

Apesar de todos os aspectos positivos indicados, Tanuri (1979) aponta que os/as professore/as formados não eram suficientes para preencher as vagas ociosas da escola primária. Um dos problemas apontados era que uma única Escola Normal não estava sendo suficientemente rápida para formar, em curto prazo, o pessoal docente necessário. Por isso, foi estabelecida pelo Congresso a criação de mais três escolas normais no interior paulista. Porém as dificuldades financeiras eram grandes para colocar em prática o pensamento dos legisladores. A solução não tardou a ser apontada, consistindo na formação de professores complementaristas, ou seja, as escolas complementares passavam a formar professores preliminares, com o acréscimo de um ano de prática de ensino.

Neste sentido, a Lei nº 374 de 1895 tornava legal esta prática, dispondo no seu artigo 1º, parágrafo único: *“Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino, cursado nas escolas-modelo do Estado, poderão, na forma da lei, ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal.”* (apud, Tanuri, 1979, p. 102).

O que surge, então, é uma dualidade na formação de professores, isto é, a qualidade do curso normal oferecido na capital do Estado e a urgência de professores no mercado. Assim, os cursos complementares foram os principais responsáveis pela qualificação docente até 1911. Em 1894, foi criado através do Decreto nº 275 de 31/12, o curso complementar anexo à Escola Normal. Neste sentido, a solução, representada pela Lei nº 374, levou à descentralização da formação docente da Escola Normal da Capital, substituindo o professorado leigo por outro melhor qualificado, não nos níveis ideais, mas compatível com as condições da época.

Seguindo no ritmo das transformações que caracterizaram a República, foi instalado o primeiro Jardim de Infância estadual. Criado pelo decreto nº 342, de 3 de março de 1896, sua inauguração ocorreu em 10 de maio do mesmo ano, com 300 candidatos concorrendo às 102 vagas oferecidas. Era anexo à Escola Normal da Capital, e fruto do projeto político da burguesia do café, que se instalou no poder por meio do Partido Republicano Paulista. O Jardim da Infância foi concebido com a finalidade de servir de estágio aos professores normalistas, entre outros motivos.

Em caráter provisório, o Jardim de Infância foi instalado num prédio antigo alugado, na rua do Ipiranga, com uma frequência média de 95 alunos, até ser transferido para o edifício construído pelo arquiteto Ramos de Azevedo, nos fundos da Escola Normal. Similar a outros palacetes da época, o edifício dispunha de amplas salas de aula, com laboratórios e água filtrada, sala de professores, depósito de materiais, um enorme salão central, que servia para atividades de marcha, canto, reuniões e festividades, muitas varandas, ornamentadas com vidros importados, vastos jardins e áreas cobertas para os jogos infantis.

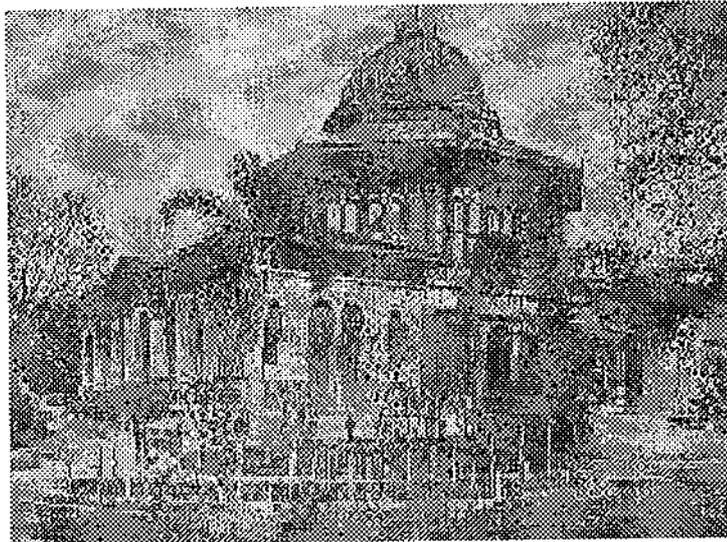
O jardim da infância nasceu ancorado no modelo froebeliano, como se pode observar no decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, em cujo art. 181, capítulo 3, aparece assinalado: *“O jardim de infância, anexo à Escola Normal da Capital, é destinado a preparar pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel, os*

alunos de ambos os sexos, que se destinam às escolas-modelo”. No ano de inauguração, Gabriel Prestes editou a Revista do Jardim da Infância, com artigos voltados para a prática docente, que acabou se constituindo num instrumento para aperfeiçoar aquela instituição e facilitar a criação de outras, públicas ou privadas. As palavras de Alfredo Pujol, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Pública, no seu relatório de 1896 para o governador do Estado de São Paulo, enfatizou a importância da implantação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal:

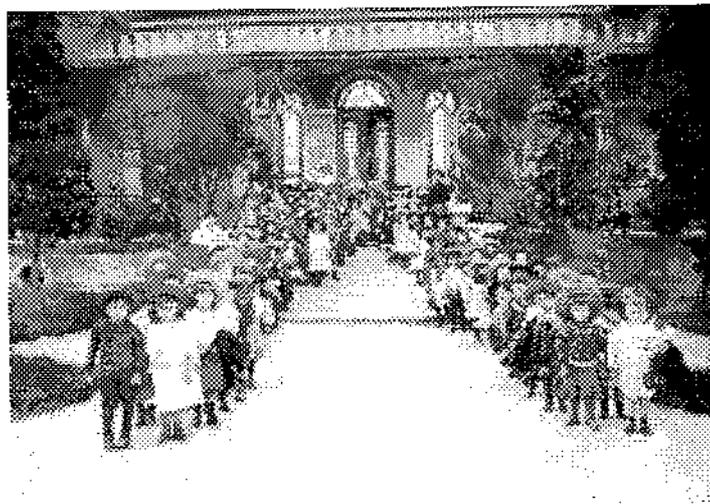
“O Kinder Garten, a que está ligado o nome imortal de Froebel, é o fundamento profundamente racional de todo o ensino intuitivo. A instrução, diz um professor, é como a semente lançada à terra. Escolher a semente, moldar o viveiro, regar o alfobre, amparar a planta, é a função do jardineiro e do mestre. Antes, porém, de semear, há um trabalho prévio e indispensável: preparar o solo. Na cultura da inteligência, este primeiro trabalho consiste em habituar o aluno a refletir, em o ensinar a pensar. É a função da admirável instituição que o gênio de Froebel criou e que a experiência dos modernos pedagogistas desenvolveu e consolidou. Deliberando o Governo, de acordo com o diretor da Escola Normal, a criação de um Kinder- Garten, filiado à Escola Modelo Caetano de Campos, não fez mais do que completar pela base o nosso sistema de ensino” (Pujol, 1896, apud <http://www.crmaricovas.sp.gov.br>. Pesquisado em 08/2004).

No ano de 1890, em meio às primeiras reformas educacionais que aconteciam após a Proclamação da República, o então governador de São Paulo, Prudente de Moraes, já idealizava o Kindergarten para crianças de 4 a 7 anos, porém não chegou a ser implantado, neste período, devido a questões práticas, como a obrigatoriedade escolar fixada a partir dos 7 anos de idade, na Constituição de 1891. Um fator que restringia a liberação de recursos públicos a estabelecimentos para crianças de tenra idade. No entanto, em detrimento da lei magna, Gabriel Prestes inaugurou o jardim de infância. Na verdade, Prestes estava empolgado com o sucesso do Kindergarten dos Estados Unidos, por isso *“apresentou justificativas de ordem pedagógica, que*

suplantaram as de natureza jurídica, para criar uma unidade em um estabelecimento oficial destinado à educação do povo, que passou a atender filhos de governantes e elementos da camada mais abastada da sociedade paulista.” (Kishimoto, 1988, p. 58).



Jardim da Infância, construído através da Escola Normal Caetano de Campos
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>
Acesso em 08/2004



Saída das crianças do Jardim da Infância Caetano de Campos
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>
Acesso em 08/2004

Quanto às escolas complementares, se faz necessário mencionar que no seu currículo foi privilegiado o enciclopédico, sendo que as matérias, divididas em quatro anos, ficaram sob responsabilidade de quatro professores, um para cada ano. Desta

forma, a escola complementar foi concretizada com uma modesta estrutura e com um caráter, essencialmente, profissional de utilidade imediata.

3.3 – A Escola Complementar de Campinas

Segundo Nascimento (1999), a criação da Escola Complementar de Campinas foi entremeada de interesses políticos. As discussões iniciaram-se em 1894, quando a Câmara municipal ofereceu um prédio para sua instalação, porém o governo do Estado não respondia aos pedidos. Ao longo dos anos esta questão foi se interpondo entre a cidade e o Estado, até que em março de 1901 o vereador Carlos Kaysel propôs que se encaminhasse ao governo estadual uma solicitação de instalação de uma escola complementar e do terceiro Grupo Escolar da cidade.

Não tardou para que o assunto fosse amplamente discutido na imprensa, através dos jornais Cidade de Campinas e Correio de Campinas. Algumas exigências foram feitas pelas autoridades estaduais, como levantamento do número de crianças interessadas na vaga. Depois de discutidas todas as questões burocráticas, em 12 de dezembro de 1902, Bernardino de Campos promulgou a Lei nº 861, criando a Escola Complementar de Campinas. Para sua instalação a Câmara Municipal de Campinas alugou um sobrado localizado à Rua Treze de Maio, de propriedade de Guilherme da Silva, e um outro prédio, ao lado do sobrado, que se localizava à Rua Francisco Glicério, cujo proprietário era Raphael Gonçalves de Salles.

Foi nomeado como primeiro diretor da Escola Complementar, conforme decreto de 03 de janeiro de 1903, Antonio Alves Aranha, que realizou os primeiros exames de admissão para o primeiro ano da escola. Foram aprovados 100 alunos, sendo 28 do sexo masculino e 72 do sexo feminino. Essa desproporção no número de matrículas de alunas e alunos, no seu primeiro ano de funcionamento, deveu-se, em parte, à existência, em Campinas, de um Ginásio do Estado, para o qual se dirigiam de preferência os jovens, mesmo aqueles que pretendiam seguir a carreira do magistério, pois o curso ginásial em estabelecimentos do Estado habilitava para o magistério público, mediante a prática de ensino por um ano.

Em 1906, formou-se a primeira turma de professores: 9 pela seção masculina e 37 pela feminina. A escola mudou-se para o prédio onde está localizada atualmente

(Avenida Anchieta, s/ n ° - Centro) em 1924 . Em homenagem a um dos maiores compositores da época, por ocasião do centenário do músico campineiro, em 19 de março de 1936, passou a chamar-se Escola Normal Carlos Gomes; em 1942, foi denominada de Escola Normal e Ginásio Estadual Carlos Gomes. Outras alterações legislativas foram realizadas no decorrer dos anos, até a atual denominação: Escola Estadual Carlos Gomes.

Tendo em vista a situação de formação docente no estado de São Paulo, em que poucos professores/as eram formados/as pela Escola Normal, a Escola Complementar tornou-se símbolo de orgulho e prestígio para Campinas. Na seleção de alunos e alunas alguns imprevistos ocorreram, como o fato de haver 126 inscritos para 90 vagas. Assim houve necessidade de fazer uma exaustiva seleção, que causou espanto nos interessados pela vaga, pelo modo de realizá-la. Por isso, a lisura da comissão de seleção foi questionada e defendida pelo Jornal Cidade de Campinas com os seguintes argumentos:

“[...] A prova de que a política partidária não transpõe os humbraes da Complementar, de que ninguém procurou introduzir lá essa megera, está no facto de que a nota mais elevada de aprovação coube a uma graciosa menina, pobre de haveres e de carinhos paternaes, que apenas tinha a recommendal-a um belo talento e um grande amor ao estudo, ambos propios.” (Cidade de Campinas, 4 de abril de 1903, apud Nascimento, 1999, p. 65).

O número de candidatas era sempre maior que as vagas disponíveis. Por isso o diretor auxiliava o corpo docente, tornando-se ele mesmo um docente em sala de aula. Um complicador nas atividades administrativas que competem ao diretor, porém Antonio Alves Aranha apresentou a solução, acolhida pelo secretário do Interior, de dobrar o período de funcionamento da escola, ou seja, passou a funcionar, em 1911, no período da manhã e da tarde.

Os conteúdos da Escola Complementar de Campinas eram de educação geral, no ano de 1900: aos que concluíssem os estudos complementares deveriam realizar o estágio de um ano em qualquer escola-modelo para serem nomeados/as docentes. Em

1910, este estágio foi reduzido para 6 meses e poderia ser feito em grupos escolares. Assim, a formação destes alunos/as complementaristas não era satisfatória para exercer o magistério. O diretor da Escola Complementar de Campinas dizia em seu relatório, de 1910, sobre a formação:

"[...] esqueceu de uma medida de alcance evidente e de imperiosa necessidade: a inclusão no programma de um curso, não digo de psychologia e pedagogia, mas de simples methodologia, para evitar que os alumnos diplomados completem o curso sem ter chegado a formar convicções e princípios sobre a arte de ensinar. Sem tal iniciação, ao assumirem os encargos da vida pratica do ensino, elles resvalam quase sempre para o empirismo e não têm outras regras de conducta a não ser a tradição do que outros fizeram. E nem se diga que a pratica de seis mezes os salve desse perigo: a pratica, feita como é, não passa de uma formalidade. Como poderiam fazer uma pratica proveitosa si a pratica pressuppõe a existência de princípios que não foram ministrados?"
(Antonio Alves Aranha, 1910, apud Nascimento, 1999, p. 69).

Diante destas e outras críticas, em 29 de março de 1911 as escolas complementares foram transformadas em escolas normais primárias. Neste período, a escola normal de São Paulo, e outras do Estado, foram organizadas como escolas normais secundárias, tendo por objetivo formar professores para o curso complementar e normal. As escolas complementares foram organizadas em escolas normais primárias, destinadas a formar professores/as primários/as, adquirindo nova organização administrativa e pedagógica. Algumas matérias foram retiradas do currículo e outras inseridas, porém ainda prevaleceu a educação geral.

3.4 – Feminização do Magistério

Em todo o Estado de São Paulo, as escolas complementares desempenharam a função de escola normal, mas com valores hierárquicos díspares. Tanuri (1979) afirma

que a formação, nas complementares, era precária e estava aquém dos níveis idealizados para a formação de professores. O curso complementar funcionou até 1911 sem grandes alterações, salvo a alteração no estágio, já citada. Quanto à Escola Normal da Capital, também não sofreu significativas alterações até 1911, mantendo a organização estabelecida pelos reformadores em 1892 e 1893, salvo pequenas alterações curriculares.

Apesar de algumas não realizações, dos reformadores, nas duas primeiras décadas da República, a qualificação do magistério primário e da instrução pública em São Paulo teve um apreciável desenvolvimento quantitativo acompanhado pelo progresso qualitativo. Este fator se deve *“à sensível redução do número de professores leigos e à rápida expansão dos grupos escolares, estabelecimentos estes que reuniam condições de equipamento, instalações e organização capazes de proporcionar um ensino de melhor qualidade.”* (Tanuri, 1979, p. 115).

É possível afirmar que as escolas complementares tiveram sucesso, indo ao encontro do esperado delas: formar docentes que pudessem exercer o magistério. Algumas tabelas apresentadas por Tanuri (1979) revelam que, em 1912, de todo o pessoal docente das escolas primárias estaduais (grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas e noturnas), 998 eram normalistas e 1702 complementaristas. Ao considerar que uma parcela dos/as normalistas já exerciam a docência, quando as escolas complementares passaram a titular professores/as, é possível entender a notável contribuição destas para o magistério.

Outra questão relevante é que nesta época a participação da mulher nas matrículas e conclusões de cursos da Escola Normal era superior à dos homens. Porém, nas escolas secundárias era irrisória a participação feminina.

As escolas normal e complementar possibilitaram o ingresso da mulher na população economicamente ativa, representando o ponto inicial para seu aprimoramento cultural. Por outro lado, as razões culturais que levaram as mulheres para os cursos de formação de professores podem ser melhor entendidas lendo-se um pequeno trecho do artigo de Argymiro Acayaba:

“Estamos numa época prenunciadora de modificações radicais nos costumes. Algum tempo atrás, a cultura da mulher brasileira cingia-se ao curso das letras preliminares aos labores domésticos, ao bordado, a crochet, à pintura, às vocalizações, ao piano, ao manuseio do dicionário das flores para o namorisco à distancia, e amil outras fatilidades desconexas e absolutamente inuteis como disciplina educativa. [...] hoje... a mulher abandonou a humildade da agulha e saiu a tomar parte nas figurações da vida publica. Eil a pôr ahí, triunphantemente... invadindo gymnasios, academias, officinas, laboratórios, gabinetes de cirurgia e gabinetes de jurisprudência... conquistando profissões manuaes e de intellecto, professando idéas admiravelmente livres e esse magno, elevadissimo IDEAL, que consiste em tomar conta do escriptorio, e despachar para a cozinha os seus probres maridos. [...] Ridicularizemos as Lenitas, façamos-lhes presente da Educação, de Spencer, da Família, de Balmes; e, quando mais vibrante palpitar o entusiasmo de morte ao sexo forte, mandemos-lhes com uma dedicatória tremula de respeito, de recato e de mêdo – como uma assustada nota diplomatica -- o livro das Noivas, de Julia Lopes de Almeida. (Jornal Cidade de Campinas, de 12 de junho de 1909, apud Nascimento, 1999, p. 83).

Culturalmente, a educação das crianças, sobretudo dos filhos, sempre foi vista como tarefa da mulher, daí a conveniência de que ela soubesse como realizá-la, se não para ter uma profissão, ao menos para bem educar seus próprios filhos. Também a questão econômica se constituiu fator determinante para o ingresso da mulher no magistério, isto é, o salário pago aos docentes, principalmente o/a professor/a primário, nunca foi compensador para os homens, que devido a fatores culturais, tinham a responsabilidade de sustentar a família.

Historicamente, a mulher passou a ingressar no magistério no período da Independência. A Lei de 15 de outubro de 1827 criou as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império. Como as aulas eram ministradas em turmas

separadas por sexo, foi necessário que se admitissem mulheres para lecionar nas turmas femininas, e, assim, foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino.

A discussão em torno da feminização do magistério, numa perspectiva histórica, é complexa e título para longo trabalho, porém é fato, citado por vários autores, que a associação da mulher-mãe à mulher-professora foi determinante para o ingresso do elemento feminino no magistério.

3.5 – Avanços e Recuos

Nas duas primeiras décadas republicanas, a formação docente se deu em dois tipos de instituições: a escola normal e a escola complementar, sendo que a primeira era especificamente destinada à formação, desde sua inauguração, ainda no Império, e a segunda foi uma consequência dos resultados, considerados insuficientes, da Escola Normal da capital. Esta dualidade na formação passou a ser objeto de discussões por uma remodelação das escolas complementares ou até mesmo a extinção do seu caráter profissionalizante.

As polêmicas acerca da formação acentuaram-se por volta de 1910. Tanuri (1979) observa que os modelos de instituições do mesmo gênero, estrangeiras, sobretudo as dos Estados Unidos, *“forneciam os principais pontos de referência às análises críticas sobre a organização e a natureza do ensino normal.”* (p. 124).

Segundo a mesma autora, as escolas normais estadunidenses eram dotadas de um amplo currículo pedagógico, onde havia lugar para disciplinas como Pedagogia, Psicologia, Filosofia da Educação e História da Pedagogia, sendo que no Brasil este caráter pedagógico na formação era fálho, inclusive na Escola Normal de São Paulo. O Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, ressaltava as deficiências na formação de professores/as para o magistério primário:

“[...] a escola normal de São Paulo, apesar de tantas reformas, ainda não responde aos fins de semelhantes institutos, não possui, por seu programa e regime, feição profissional, constituindo tão-somente um curso de secundário com uma cadeira de Pedagogia no 4º ano e alguns

exercícios de prática de ensino." (Thompson, Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1910, apud Tanuri, 1979, p. 124).

Em 1907/1908, sob a direção de Oscar Thompson, a Escola Normal compreendia dois cursos: o secundário, com a duração de 4 anos, para os candidatos ao magistério, de ambos os sexos; e o constituído pelas escolas-modelo anexas. Estas compreendiam três partes:

a) o Jardim da Infância: destinado, segundo os processos de Froebel, a alunos de ambos os sexos;

b) a Escola Preliminar Modelo "Caetano de Campos": destinada a educar, em classes separadas, crianças de ambos os sexos, além de servir como prática de ensino para os alunos dos 3º e 4º anos dos cursos secundário e complementar da Escola Normal. O programa da Escola Preliminar Modelo era o mesmo adotado nos grupos escolares do Estado, e se constituía das seguintes disciplinas: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Ginástica e Exercícios Militares, Música, Desenho, Geometria, e Trabalhos Manuais.

c) a Escola Complementar Modelo: destinada a ampliar e complementar o ensino primário.

As escolas complementares tinham duração de quatro anos, com quatro professores (um para cada ano), e se destinavam aos alunos habilitados no curso preliminar. Correspondiam, tanto a uma tentativa de integração do ensino primário às escolas secundárias quanto a uma instrução intermediária entre o curso elementar e a escola secundária. Os alunos que concluíssem o curso e fizessem um ano de prática de ensino em grupos escolares, podiam lecionar em escolas públicas preliminares. Em 1906, a Lei nº 1051 garantia ao aluno diplomado nessas escolas o direito de se matricular no 3º ano da Escola Normal.

Além do Jardim da Infância, da Escola Preliminar Modelo "Caetano de Campos" e da Escola Complementar Modelo, havia sido instalada oficialmente, em 21 de janeiro de 1908, conforme decreto nº 1577, a Escola Modelo Isolada, subordinada à

Escola Normal da Capital, para servir de padrão às demais escolas isoladas do Estado. Funcionou em duas classes, uma masculina e uma feminina, em dois prédios contíguos, situados no Largo do Arouche, nos 58 e 60, doados ao Estado por Rego Freitas. O currículo dessa Escola Modelo Isolada era composto de Leitura, Linguagem, Números, Caligrafia, Geografia, História Pátria, Animais, Plantas, Lições Gerais, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica.

O decreto nº 1578, de 21 de fevereiro de 1908, criou um Curso Suplementar na Escola Normal. Durante a gestão de Oscar Thompson, como Diretor Geral da Instrução Pública, no período de 1901 a 1911, várias reformas na instrução pública foram implementadas. A partir dessa gestão, o método analítico passou a ser considerado, para o ensino de todas as matérias, como princípio de organização dos programas escolares e como base do ensino racional. A Escola Normal de São Paulo, que estava sobrecarregada de alunos e funcionava em três turnos, passou a se chamar Escola Normal Secundária de São Paulo, tendo anexa uma escola primária para possibilitar a prática de ensino dos seus alunos, uma vez que as escolas complementares foram convertidas em normais primárias, através do Decreto nº 2025, de 29.03.1911 (Tanuri, 1979).

A partir da publicação, em 1909, da cartilha *Meu livro*, de Theodoro de Moraes, professor da Escola-Modelo “Caetano de Campos”, segundo o método analítico, baseada em plano elaborado por Oscar Thompson, deflagrou-se um intenso movimento de produção de cartilhas baseadas nos métodos analíticos da sentencição ou palavração. Thompson, como Diretor Geral da Instrução Pública, retomou o método analítico e intuitivo para o ensino da leitura, antes circunscrito à Escola-Modelo “Caetano de Campos”, desde a década de 1890, tornando-o oficial (Monarcha, 1999).

As escolas complementares foram transformadas através do Decreto 2025, de 29 de março de 1911, em escolas em normais primárias. Quatro, das cinco escolas complementares do Estado, incluindo a anexa à Escola Normal da Praça, foram transformadas em normais primárias, com curso de quatro anos. Ao professor de Pedagogia, nova cadeira que passou a existir, competia a orientação para que seus alunos realizassem semanalmente exercícios práticos de ensino. Em 1912, a cadeira de Pedagogia passou a compreender três disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. A Escola Normal de São Paulo passou a ser denominada de Escola Normal Secundária

de São Paulo, a partir de 1911, também com curso de 4 anos, como ocorria em todas as escolas normais, sendo que no 3º e 4º anos havia “exercícios de ensino” nas classes da escola modelo anexa a cada escola normal.

Anteriormente à reestruturação de 1911 e 1912, as discussões em torno de remodelações nos cursos de formação giravam em torno do aumento do número de horas dedicadas à prática de ensino, da inclusão de Pedagogia e também da Metodologia na escola complementar, ampliando tais estudos e acrescentando Psicologia na Escola Normal. A metodologia de ensino, neste período, assumiu posição de destaque nas análises referentes à qualificação docente. Os estudos de psicologia experimental, que eram realizados pelo Professor Clemente Quaglio na cidade de Amparo, foram amplamente divulgados, através do livro *Compêndio de Pedagogia*. Este estudo, aliado às teorias de William James, Lange e Stuart Mill, sugeriam as contribuições desta ciência para a tarefa educativa e para a formação do professor e da professora.

Foi neste contexto que o ensino normal foi modificado nos anos de 1911 e 1912, através do Decreto nº 2025 de 29 de março e da Lei nº 1341 de 16 de dezembro. O primeiro transformou as escolas complementares em normais primárias e o segundo reformou as escolas normais em escolas normais secundárias. Consolida-se então a existência de dois tipos paralelos de instituições formadoras do magistério primário, ambas com suas peculiaridades.

Uma das mais importantes medidas da transformação da escola complementar foi a distribuição das atividades docentes entre onze professores (antes o cargo era responsabilidade de um único professor para cada ano). Também a reestruturação do currículo foi significativa. Novas condições de ingresso foram estabelecidas, uma vez que as escolas normais primárias ganharam uma roupagem estritamente profissional. As antigas complementares aceitavam todos os concluintes do ensino preliminar, independentemente da idade e do exame de admissão. A normal primária passou a exigir a idade mínima de 14 anos e a aprovação em exame de suficiência em Português, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História Pátria e Desenho a mão livre (Tanuri, 1979).

Nas escolas secundárias, foram ampliados os estudos pedagógicos. Assim, passaram a existir três cadeiras constituídas de disciplinas específicas de formação profissional, a saber, duas de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e

uma de Métodos e de Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino. Para Leonor Tanuri (1979), esta foi a principal alteração responsável pela formação profissional, devido à ênfase na profissionalização docente.

A Psicologia Experimental é apontada por Tanuri (1979) e por Monarcha (1999) como a melhor contribuição para o conhecimento da criança, por isso, a inclusão de Psicologia nos cursos de formação do professorado. Com a intenção de desenvolver os estudos desta disciplina, o Governo do Estado contratou, em 1912, o Professor Clemente Quaglio, que já desenvolvia estudos na área, para organizar o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Capital, sendo que no ano de 1914 mandou vir da Universidade de Modena, Itália, o Professor Ugo Pizzoli, para assumir a direção do referido laboratório.

O Professor Pizzoli, entre outras tarefas que cumpriu, organizou um curso de professores da Escola Normal da capital e um para diretores de grupos escolares. Também orientou vários professores paulistas, no desenvolvimento de trabalhos referentes à Pedagogia e Psicologia, os quais foram publicados na obra “O Laboratório de Pedagogia Experimental.”

As reformas de 1911/12 representaram um ensaio de resposta às críticas que estavam sendo anunciadas à deficiente formação profissional do/a professor/a oferecida pelas escolas complementares normais. Leonor Tanuri (1979) afirma que tais reformas não corresponderam às expectativas e exigências dos reformadores da educação, e por isso as críticas não cessaram. Neste sentido, apesar do reconhecido desenvolvimento do sistema educacional, sobretudo na formação do magistério, os problemas e falhas não foram esgotados.

Dois anos depois destas reformas, o Decreto 1.453, de 29/12/1914, extinguiu algumas das disciplinas profissionalizantes do currículo das escolas de formação de professores. As medidas e reformas constantes deste período revelam a falta de coesão pedagógica dos legisladores que pensavam sobre a instrução pública, marcando e caracterizando a educação brasileira por avanços e recuos.

Em 1917, uma nova lei recriou o curso complementar, que passou a ser uma espécie de primário avançado, com um mesmo professor para todas as disciplinas da mesma série, exceto para as práticas educativas, que eram de responsabilidade dos

professores da escola normal. A lei nº 1579, de 19 de dezembro, instituiu o curso complementar de dois anos, anexo a cada uma das escolas normais do estado, com o objetivo de preparar alunos e alunas para o primeiro ano das escolas normais. Em síntese, o reformador procurava restabelecer o curso complementar com objetivos culturais, segundo a concepção de 1892, que passaria a funcionar como curso básico na preparação para a escola normal. Este curso persistiu e esteve presente na legislação de São Paulo até 1933 (Tanuri, 1979).

Este novo curso, instituído em 1917, foi caracterizado pela simplicidade, ou seja, o currículo foi modificado, sendo que apenas um professor ensinava todas as disciplinas de cada série. A discussão que prevalecia e que justificou esta reforma foi a mesma de 1912, isto é, o caráter profissionalizante do ensino normal em detrimento da cultura geral. Por isso, alargar esta cultura geral era essencial para o desenvolvimento do conteúdo técnico-pedagógico das escolas normais. Assim sendo, *“o curso complementar significou a primeira tentativa no sentido da separação dos estudos propedêuticos e profissionais”* (Tanuri, 1979, p. 141).

Concomitantemente ao ideário de uma escola normal, com características estritamente profissionais, intensificam-se as discussões de algumas das idéias escolanovistas, sendo que neste período Dewey já era citado. Thompson dizia em 1917, enquanto Diretor Geral da Instrução Pública, em um de seus relatórios :

“Não mais o programa norteará o ensino, mas o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação. Fazer para aprender, mas fazer só, assistindo, acompanhado do professor, é processo da escola nova; fazer tudo, todas as lições, todos os exercícios, todas as experiências, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo aluno não sejam mais do que resultados de sua própria atividade mental e física. É a self-activity, ou melhor, a self-education dos anglo-saxões.” (Thompson, 1917, apud Tanuri, 1979, p. 142).

Outra relevante questão a destacar deste período (1911 a 1920) é que a procura por vagas nas escolas de formação de professores estava sendo crescente, porém o mesmo não equivalia para o ensino primário, ou seja, as escolas de formação

habilitaram, de 1911 a 1919, 6050 professores, mas em 1920 existiam apenas 4637 classes nas escolas da rede estadual, isto é, o número de docentes formados ultrapassava o número de classes disponíveis ao exercício do magistério. Tais números dão conta somente das classes do sistema estadual de ensino, porém Leonor Tanuri (1979) confirmou em suas pesquisas que os/as normalistas formados/as não estavam sendo absorvidos/as pelo sistema de ensino primário, devendo ressaltar ainda que existiam muitas crianças fora da escola, por isso a ociosidade de professores/as formados.

Em 1917, numa mensagem ao Congresso Legislativo, o Presidente do Estado dizia:

"[...] a dotação orçamentária, destinada ao ensino primário e ao provimento de novas cadeiras, não tem aumentado em proporção das exigências crescentes de nossa população e de nosso desenvolvimento material, donde resulta que, cerca de mil professores habilitados anualmente nos nossos institutos normais somente um pequena parte, um terço, talvez, pode ser aproveitada na regência efetiva das escolas."
(apud Tanuri, 1979, p. 145).

3.6 – O último decênio

Estudar a história da educação brasileira significa ultrapassar o fenômeno educacional isolado, e por isso é necessário haver uma articulação com as demais dimensões da realidade e totalidade de uma sociedade. No que concerne a este trabalho, a articulação da realidade educacional com a agitação social e a efervescência intelectual se faz necessária. Neste sentido, algumas questões peculiares marcaram o país a partir dos anos dez do século XX, sendo que algumas agitações explodiam num contexto mundial. A Primeira Guerra mundial chocara as nações, a Revolução Russa colocara o comunismo como alternativa aos movimentos sociais, os movimentos da classe operária marcaram 1922 com a marcha sobre Berlim, também houve a Guerra Civil Espanhola e o início da conquista dos Estados Unidos da América como pólo hegemônico do mundo.

No Brasil, começando dos anos 10, as agitações configuravam-se através das Ligas Nacionalistas, da organização operária, das greves de 1917 e 1919, entre outras. Nos anos 20, a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista Brasileiro, a motivação ideológica dos tenentes. Isto é, uma intensa movimentação social e intelectual traduziu os projetos de modernização e de construção da nacionalidade, na qual a educação foi considerada como elemento principal para a construção e concretização dos planos de modernização do país (Moraes, 2000).

Foi neste contexto que se impôs, pela segunda vez, durante a primeira República, na sociedade brasileira, a extrema necessidade de difusão do ensino, numa intensa luta contra o analfabetismo. Por isso, algumas soluções foram apontadas através de reformas de ensino, como a *“centralização da política da educação ao nível do executivo federal – como parte de uma série de outras políticas de caráter social – com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, nos trinta.”* (Moraes, 2000, p. 113).

Autores como Nagle (1976), Moraes (2000) e Monarcha (1989) apontam que os anos 20 foram marcados com o movimento de “republicanização da República”, onde os atores principais eram os próprios republicanos descontentes com o que tinha se constituído no Brasil em relação à instrução pública. Neste sentido, a difusão da educação foi tomada de um “entusiasmo e otimismo pedagógico”, num momento em que a instrução pública era principal tema nos programas de variadas organizações. *“Neste momento, a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda uma atividade suficientemente profissionalizada.”* (Nagle, 1976, p. 101-102).

Em São Paulo, a expressão das reformas tinha caráter escolanovista, divulgando-se, progressivamente, os fundamentos da escola nova. Assim, o movimento da escola renovadora centrava-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino, isto é, dos programas escolares, dos métodos didáticos, do processo ensino-aprendizagem, dos papéis do professor e aluno. Os programas não deveriam ser rígidos, mas flexíveis e adaptados ao desenvolvimento e individualidade das crianças; a educação deveria ser resultado das experiências e atividades do/a aluno/a e não do/a professor/a, e

conseqüentemente, o ensino ativo em oposição à exposição oral daquilo que passou a ser denominado de escola tradicional.

Neste contexto, surgem várias reformas do ensino primário e normal, tentando reunir as idéias da escola nova e reorganizar o ensino. Algumas das reformas no país: Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1928), Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), Lisímaco da Costa, no Paraná (1928), e de Carneiro Leão em Pernambuco (1928). Tais reformas foram significativas, pois remodelaram o sistema escolar e contribuíram para a divulgação das idéias e princípios da escola renovadora (Tanuri, 1979).

No Estado de São Paulo, a década de 20 se constituiu num período de reformas sucessivas. A primeira delas vai ao encontro dos princípios e aspirações do movimento que exigia transformações na educação. Tal reforma introduziu alterações no ensino elementar, priorizando a escola alfabetizante com dois anos de duração. No ensino normal a reforma trouxe a superação do sistema dual que marcava a formação de professores desde 1895. Leonor Tanuri afirma que: *“Assegurada essa conquista que, de resto, seria a principal desse decênio, as reformas posteriores (1925 e 1927) pouco mais fizeram do que um mero jogo de redistribuição dos anos de escolaridade entre os cursos complementar e normal.”* (1979, p. 157).

Enquanto vários Estados empenhavam-se em realizar grandes reformas, em São Paulo havia uma certa hesitação em aprofundar as mudanças. Temiam os reformadores paulistas abalar sua organização escolar, construída ao longo dos anos, após a proclamação da República. Assim sendo, a reforma de 1920 foi um esforço para oferecer instrução primária a todos, já que o grau de analfabetismo era um entrave para a almejada modernização do Estado. Esta preocupação foi articulada pelo Presidente do Estado em mensagem dirigida ao Congresso legislativo:

“Com nossa organização atual, só menos da metade da população escolar pode receber a instrução primária. Repetindo o envelhecido conceito de que o ensino é o pão do espírito, concluímos que, na sua mesa, São Paulo dá de comer fartamente a menos da metade de seus

filhos e deixa à fome a maioria desprezada, o que é profundamente iníquo. (...) Para fornecer as escolas necessárias às 247.000 crianças que não as têm, conforme a estatística oficial, seria preciso, com o sistema atual, gastar ainda mais de 19.000:000\$000, o que daria para o ensino a despesa de 43.000: 000\$000, no mínimo, num orçamento de 107.000:000\$000. (...) Mas, não sendo possível gastar 40% da receita do Estado com a instrução pública, visto que outras despesas inadiáveis, insuprimíveis, como polícia, justiça, saúde pública, saneamento, administração, meios de comunicação e vias de transporte, dívida pública, etc., etc., reclamam também vultuosos e imprescindíveis gastos, será necessário elevar ainda mais, o algarismo do orçamento, o que só se conseguiria aumentando-se 20% nos impostos.” (Washington Luís, 1920 apud Nagle, 1976, p. 207).

Posta tal situação, foi proposto, com a reforma, universalizar o ensino das primeiras letras erradicando com o analfabetismo. Assim, diz o próprio Sampaio Dória, autor da reforma: *“relewa atacar o pior, e, além de pior, aquele (mal) cuja solução constitui a base para a solução dos outros. Daí a campanha que vamos travar, contra o analfabetismo”* (Dória, 1920 apud, Nagle, 1976, p. 208).

O que ficou estabelecido então foi um ensino primário a ser ministrado em dois anos, nas escolas isoladas, reunidas ou nos grupos escolares. Houve três inovações com a reforma, a saber, a idade escolar passou dos sete aos nove, no período de escolarização primária, obrigatória e gratuita de dois anos e os programas foram reduzidos. Ao ensino primário se seguiria o ensino médio (segunda etapa do primeiro), sendo ministrado em dois anos nas escolas reunidas e grupos escolares, depois viria o ensino complementar, com duração de três anos, ministrado em escolas complementares (cursos anexos às escolas normais), com a finalidade de outrora, ou seja, preparar alunos/as, que já tiverem concluído o ensino médio, para prosseguir os estudos nas escolas normais ou nos ginásios.

A reforma, idealizada por Sampaio Dória, também remodelou alguns elementos do ensino normal. Foi proposta a instalação, na Escola Normal de Piracicaba, de um curso destinado a preparar professores para as escolas rurais, e também a criação de uma Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e a uniformização das escolas normais,

isto é, redução das escolas normais a um único tipo. A primeira e segunda medidas não chegaram a ser implantadas, a terceira foi incluída na Lei nº 1750 e colocada em prática.

O que pode ser considerado como mais importante desta resolução é que a unificação das escolas normais consagrou um padrão mais elevado de ensino de formação de professores primários, ao nível das normais secundárias. As principais alterações tocaram na formação profissional, reestruturando o currículo já existente. A Educação Cívica foi dissociada da cadeira de Psicologia e Pedagogia, a Metodologia Didática teve ampliação no currículo, devido ao fato de ser a principal disciplina que cuidaria da prática pedagógica, e a formação profissional foi distribuída nos três últimos anos do curso.

Outras disciplinas foram incluídas, como Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia, além de maior ênfase no desenvolvimento das disciplinas de Música e Desenho e Trabalhos Manuais, estas últimas inseridas no currículo pela influência do movimento escolanovista. Durante os quatro anos de curso as disciplinas estudadas eram as seguintes: Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia e Cosmografia, História do Brasil, Desenho, Música, Ginástica, Coreografia do Brasil, Física, Desenho, Música, Ginástica, Prática Pedagógica, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia, Psicologia, Literatura Vernácula, Higiene, História Geral, Pedagogia e Didática (regência de classe).

As principais premissas da reforma implantada em 1920 permaneceram inalteradas por toda esta mesma década.

Convém ressaltar que a concepção ideológica dos reformadores deste período ia ao encontro das propostas liberais para a construção de uma nova pedagogia; assim, todas as reformas educacionais no país, neste determinado momento, encontraram inspiração no ideário da Escola Nova.

Segundo Reis Filho (1995), o liberalismo foi trazido dos Estados Unidos como resultado da Independência do país, consistindo na crença de fundar uma organização política denominada Democracia Representativa. Os Republicanos de São Paulo almejavam fundar uma sociedade e um Estado Democrático, desde a proclamação do novo sistema de governo, através, principalmente, da remodelação do sistema

educacional; por isso, na década de 1920 reformadores e educadores liberais movimentam-se em torno da Escola Nova que tinha como proposta e fundamento uma “Ilusão Liberal”, parafraseando Reis Filho.

A principal resolução da reestruturação da escola, em 1920, foi a uniformização das escolas de formação em um único tipo. Tal medida não foi revogada, apesar das outras reformas que aconteceram no mesmo decênio. Em 1925 e 1927 aconteceram outras reformas, indicadores, segundo Tanuri (1979), de que o *“ensino normal passa a atrair, com maior intensidade, as atenções dos educadores, o que, até certo ponto, poderia ser considerado conseqüência dos amplos movimentos de renovação pedagógica que se difundiam nessa década e que não de ter seu reflexo nas estruturas escolares.”* (p. 168).

A reforma de 1925, pela Lei nº 2095, de 24 de dezembro, aprovou modificações no ensino primário, reconduzindo-o à organização anterior, ou seja, passou a ter duração de quatro anos nos grupos escolares e três nas escolas isoladas e reunidas, voltando a obrigatoriedade e gratuidade dos 7 aos 12 anos. A organização do ensino primário, com a reforma de Sampaio Dória, sofreu ferrenhas críticas, o mesmo não sucedendo ao ensino normal. Por isso em 1925 a alteração no curso de formação docente foi a seguinte: aumentou um ano no curso, passando a ter uma duração de cinco anos, e diminuiu um ano no complementar, ou seja, na prática a alteração foi quase nula. A ampliação do curso normal fez com que aumentasse a cultura geral da escola normal (outrora um fator criticado). As disciplinas foram rearticuladas, sendo introduzida a Puericultura como parte das disciplinas especificamente profissionais.

Como todas as outras reformas paulistas, a de 1925 foi criticada, tendo o menor tempo de vigência em relação às outras. Por isso, em 1927 novas alterações ocorreram no curso de formação docente e no ensino primário; a discussão que permeou esta reforma foi de que não existiam professores diplomados em número suficiente para o preenchimento das vagas nas escolas rurais, sendo urgente reorganizar o sistema de ensino para satisfazer esta real necessidade. Através da Lei nº 2269, de 31 de dezembro de 1927, ficou estabelecida a redução do curso primário, nas escolas rurais, para dois anos e a obrigatoriedade passou a atingir crianças de 8 a 10 anos.

Em relação à formação de normalistas, a reforma estabeleceu simplificação do currículo, o curso passando a ter três anos (somente a Escola Normal da Praça da

República conservou a organização anterior), com professores especializados por matérias e uniformização das escolas normais livres, ou seja, as municipais e particulares que surgissem no Estado de São Paulo deveriam ser como as oficiais com três anos de duração.

Reduziu-se o tempo de duração do ensino normal e aumentou-se o complementar para três anos. Este aspecto incomodou e sobre este assunto assim se pronunciou o deputado Gama Rodrigues:

“... nas circunstancias atuais, é na grande generalidade dos casos impossível fazer prover todas as escolas de nossa vastíssima e dilatada zona rural por professores diplomados. Mas, daí a concluir que o dever do Estado está em diplomar professores de poucas letras e nenhuma sabedoria, para despacha-lo para tais lugares e para tal incumbência, há uma distancia enorme. Para solução emergente do singular caso que todos observamos, oferece o projeto a entidade transitória do professor leigo, interino, que irá ensinando o que souber, mas só o Estado tenha podido encontrar outra e melhor solução. Mas deduzir daí que, paralelamente, é necessário baixar o nível do professor público, diminuir-lhe a cultura, cercear-lhe os conhecimentos, há um salto intransponível, porque esbarra com os básicos princípios da própria pedagogia.” (Anais da Câmara, 1927 apud. Tanuri, 1979, p. 181-182).

Anteriormente já foi afirmado, através de dados fornecidos por Leonor Tanuri (1979), que o contingente de professores formados superava a necessidade do ensino primário, o que indica que existia carência de professores dispostos a se deslocarem para a zona rural, tendo em vista que a maioria dos formados pertencia ao sexo feminino, sendo possível entender que, naquele período, a mulher encontraria muitas dificuldades em lugar estranho e distante de suas origens. Quanto aos homens, além de já serem minoria nos bancos de formação docente, quando formados encontravam outras possibilidades, mais vantajosas financeiramente em relação ao magistério, para onde se direcionavam.

Também houve exclusão de algumas disciplinas, que constavam do currículo. Esta reformulação disciplinar não tocou a Escola Normal da Praça da República. Por isso os formados ali tinham preferência no mercado de trabalho: quase sempre obtinham cargos de diretores/as, professores de escolas complementares e normais ou inspetores de ensino.

Esta última reforma, da primeira fase da República, não suscitou debates, discussões ou movimentações da opinião pública, não ganhando dimensão nem projeção no cenário educacional do país e do Estado. Diante das reformas que aconteciam em outros Estados, São Paulo já ia perdendo sua hegemonia no setor educacional. Num momento em que os paulistas esforçavam-se por mostrar à Associação Brasileira de Educação¹ os feitos educacionais do Estado, críticas surgiam à hegemonia paulista no sistema educacional.

Os antigos problemas educacionais, alguns existentes desde o Império, sobretudo em relação à formação de professores/as, foram abordados e discutidos nas primeiras reformas do setor educacional, logo após a revolução de 1930. Com esta revolução, aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais foram discutidos, questionados e reformados. Uma das primeiras reformas da educação foi idealizada por um normalista; Lourenço Filho.

4 – À guisa de conclusão

O que foi possível perceber, durante o período estudado (Primeira República), em relação à formação e instrução pública paulista, não se esgota devido ao fato do período de 40 anos ser excessivamente longo para ser estudado num curto espaço de tempo. Aspectos relevantes, na pesquisa em História da Educação, que justificam este estudo é: *“movidors por uma curiosidade ou espanto que um presente educacional lhes provoca, buscam na pesquisa em História da Educação parte das respostas para suas inquietações.”* (Lopes e Galvão, 2001, p. 31).

Isto posto, é possível pensar sobre os (des) caminhos percorridos pelo ensino normal de São Paulo. Paulatinamente, a Escola Normal foi se firmando enquanto

¹ Fundada em 1924. Primeira entidade a assumir as preocupações e responsabilidades dos assuntos educacionais do Brasil.

instituição indispensável para a formação e integração de uma sociedade intelectual e letrada, porém sempre teve como pano de fundo a concepção de educação, de política e de mundo dos diretores de instrução pública e dos diretores da Escola Normal, os maiores idealizadores das mudanças ocorridas neste período.

Desde o Império, autoridades políticas e administrativas consideravam a importância da formação de professores. Com as reformas republicanas e com o primeiro “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico,” o aparelho escolar paulista foi amplamente remodelado, sendo que para isto a Escola Normal de São Paulo se constituiu em uma instituição de formação pioneira no país e alicerce de propagação do sistema de ensino no Estado e no Brasil.

Monarcha (1999) diz que a Escola Normal da Praça da República “teve função simbólica de uma Escola Normal Superior”. Isto se verifica nas primeiras reformas, sob a direção de Caetano de Campos, com a implantação das escolas-modelo para centro de aprendizagem prática. Uma medida até então desconhecida no país. Assim, a Escola Normal da Praça da República tornou-se centro divulgador de saberes destinados às práticas educativas do magistério primário.

Os republicanos creditavam à instrução pública o sucesso da sociedade que almejavam estabelecer, desejavam levantar a bandeira de um país democrático e alfabetizado. A primeira constituição republicana absteve a União de compromissos com o desenvolvimento do ensino primário e normal. Assim, concomitantemente à valorização do ensino público primário e normal, várias iniciativas se registraram no Estado de São Paulo, visando alavancar e solidificar o sistema educacional público.

Foi ressaltado, em alguns momentos deste trabalho, o papel norteador e modelar das primeiras reformas republicanas perante o sistema escolar paulista. Em virtude destas reformas, foi possível impulsionar os primeiros passos rumo à competência e hegemonia de São Paulo na educação pública. As reformas posteriores, mesmo as da década de 1920, não desestruturaram em demasiado os padrões iniciais do ensino. Por isso, não é possível subestimar o papel desempenhado pelas escolas normais de São Paulo nos primeiros quarenta anos de República, ou seja a busca pela profissionalização da formação determinou algumas das reformas realizadas como as de 1910-11 e 1920.

A expansão qualitativa e quantitativa, neste período, foi relevante. Porém, alguns aspectos negativos devem ser destacados. Uma das principais questões se refere à grandiosidade das leis que reformavam o sistema de ensino. O reformador, associado ao legislador, parecia não ter dimensão da estrutura financeira disponível para viabilizar a lei ou decreto, então ambos, não raro, tornavam-se letra morta. Dada a inoperância das reformas para erradicar alguns dos grandes dilemas educacionais, como a erradicação do analfabetismo, discussões e debates arrastaram-se por todo o período aqui estudado, sendo possível encontrar alguns vestígios nos dias atuais.

Assim, o reformador parecia desconsiderar a realidade política e sócio-econômica do Estado para serem implantadas as reformas tal qual na letra da Lei. A hegemonia do Estado, no tocante ao pioneirismo da institucionalização do ensino normal na capital paulista, desfavorecia as cidades interioranas. Como em Campinas, que precisou transpassar algumas dificuldades para inaugurar sua própria Escola Complementar. O fato não era financeiro, mas sim ausência de apoio político, apesar de legalmente o Estado desejar expandir seu sistema de ensino

Interessante refletir que à medida que se expandiam as escolas normais e o número de diplomados/as, a profissão foi sendo desmerecida, a ponto de não ser mais interessante, aos elementos do sexo masculino, para exercício em sala de aula. Mas competia a eles cargos administrativos, como direção de escola, e da instrução pública. Não foi encontrado, na bibliografia estudada, nenhum nome de normalista do sexo feminino ocupando cargos administrativos, e isto provocou incomodo e incoerência, já que grande parte do corpo discente da Escola Normal e Complementar era constituído por mulheres. Tais mulheres iam para a sala de aula ou conformavam-se ao papel de esposa e mãe?

Talvez tenha sido neste momento que se verificou o ingresso da mulher no mercado de trabalho, já que lecionar não mais era atividade rentável aos homens. Ou seja, a desproporção salarial entre os dois sexos é histórica, porém esta seria outra discussão, que não compete a este trabalho.

Convém destacar, que este período é caracterizado por questionamentos políticos, econômicos, culturais e sociais profundos, talvez os mais importantes da história da República por estarem representando a configuração de um sistema de governo desconhecido para o Brasil até então. Porém, é fato que os embates políticos e

ideológicos se deveram ao “caráter pessoal” na forma de administrar o “bem público”, uma crítica que José de Alencar tecia nas últimas décadas do Império, mas que prevaleceu, e quem sabe prevalece até os dias atuais.

“É a classe que cria e forma as visões sociais de mundo, mas estas são sistematizadas e desenvolvidas por seus representantes políticos e literários, isto é, seus ideólogos (ou utópicos). Visão social de mundo (ideológica ou utópica) com seus diversos componentes corresponde não somente aos interesses materiais de classe mas também à sua situação social.”

(Karl Marx)

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Fernando Antonio (org). **Correspondência Passiva de Francisco Glicério**. Campinas: SMU/Unicamp, 1996.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. (org). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1997, 2v.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1889 a 1930**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

CALDEIRA, Jorge. **Mauá: o empresário do Império**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (72): 5-16, fevereiro 1990.

CAMPANHOLE, A. CAMPANHOLE H. L. **Todas as constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1971.

CARONE, Edgard. **A República Velha II: evolução política**. São Paulo: Difel, 1983.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In.: PRADO, Maria L. C. & VIDAL, Diana Gonçalves (orgs). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp, 2002.

CASTANHO, Sérgio E. M. **A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2002 (mimeo). (Palestra proferida no encontro do grupo de pesquisa HISTDBR – Região Sul, em Ponta Grossa, PR, 2002. Texto encaminhado para publicação).

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre: Globo, 1976, v. 1.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

_____. **Tempos de escola: a presença feminina na educação** - São Paulo – Século XIX. São Paulo: Plêiade, 1999.

INEP. **A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987, v.1.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. In.: **Cadernos de Pesquisa** n° 64. São Paulo, fev. 1988. p. 57-60.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Atica, 1989.

LOPES, Eliane marta Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a primeira década republicana, 1890-1900**. São Paulo: Editora Nacional, 1942, v.2.

_____. **A Instrução e a República, 1892-1899**. São Paulo: Editora Nacional, 1941, v.2.

_____. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Editora Nacional, 1937, v.2.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

MORAES, Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. R. do. **A administração do ensino público paulista na Primeira República**. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 1980.

_____. (org). **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, 1999.

_____. A formação do professor primário de São Paulo: a Escola Normal de Campinas. In.: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. R. do. (org). **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, 1999.

NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

PRATTA, Marco Antonio. **Mestres, Santos e Pecadores: educação, religião e ideologia na Primeira República brasileira**. São Carlos: Rima, 2002.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão neoliberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1890)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, maio-agosto, 2000, p. 61-88.

VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. (orgs). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A primeira escola normal no Brasil. In: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTE ELETRÔNICA

<http://www.crmariocovas.sp.gov>

<http://www.novomilenio.inf.br/festas/brasil00.htm>

<http://www.camara.gov.br/internet/camara/180>

ANEXOS

1 – Manifesto Republicano na íntegra.

Aos Nossos Concidadãos

É a voz de um partido a que se alça hoje para falar ao paiz. E esse partido não carece demonstrar a sua legitimidade. Desde que a reforma, alteração, ou revogação da carta outorgada em 1824, está por ella mesma prevista e auctorizada, é legitima a aspiração que hoje se manifesta para buscar em melhor origem o fundamento dos inalienáveis direitos da nação.

Só a opinião nacional cumpre acolher ou repudiar essa aspiração. Não reconhecendo nós outra soberania mais do que a soberania do povo, para ella apeliamos. Nenhum outro tribunal pode julgar-nos: nenhuma outra auctoridade pôde interpôr-se entre ella e nós.

Como homens livres e essencialmente subordinados aos interesses da nossa pátria, não é nossa intenção convulcionar a sociedade em que vivemos. Nosso intuito é esclarecê-la.

Em um regimen de compressão e de violência, conspirar seria o nosso direito. Mas no regimen das ficções e da corrupção, em que vivemos, discutir é o nosso dever.

As armas da discussão, os instrumentos pacíficos da liberdade, a revolução moral, os amplos meios do direito, postos ao serviço de uma convicção sincera, bastam, no nosso entender, para a victória da nossa causa, que é a causa do progresso e da grandeza da nossa pátria.

A bandeira da democracia, que abriga todos os direitos, não repelle, por erros ou convicções passadas, as adhesões sinceras que se lhe manifestem. A nossa obra é uma obra de patriotismo e não de exclusivismo, e aceitando a participação de todo o concurso leal, repudiamos a solidariedade de todos os interesses illegítimos.

Exposição de Motivos

Uma longa e dolorosa experiência ha doutrinado ao povo, aos partidos e aos homens públicos em geral da nossa terra. A imprevidencia, as contradicções, os erros e as usurpações governamentaes, influindo sôbre os negócios interno e externos da nossa pátria, hão creado esta situação depioravel, em que as intelligencias e os characteres políticos parecem fatalmente obliterados por um funesto eclipse.

De todos os angulos do paiz surgem as queixas, de todos os lados politicos surgem os protestos e as revelações estranhas que denunciam a existência de um vicio grave, o qual põe em risco a sorte da liberdade pela completa annuilação do elemento democratico.

O perigo está indicado e é manifesto. Sente-se a acção do mal e todos apontam a origem delle. E quanto maior seja o empenho dos que buscam occultar a causa na sobra de uma prerogativa privilegiada e quasi divina, tanto maior deve ser o nosso esforço para espancar essa sombra e fazer a luz sobre o mysterio que nos rodeia.

As condições da lucta politica hão variado completamente de certo tempo a esta parte. Já não são mais os partidos que pleiteam, no terreno constitucional, as suas idéias e os seus systemas. São todos os partidos que se sentem annuilados, reduzidos a impotência e expostos ao desdem da opinião pela influencia permanente de um principio corruptor e hostil à liberdade e ao progresso de nossa patria.

Os agentes reconhecidos pela lei fogem a censura pela allegação da força superior que os avassalla. A seu turno, o elemento accusado rethrae-se a sombra da responsabilidade dos agentes legaes.

Em taes condições, e abandonando a questão dos nomes próprios, que é mesquinha ante a grandeza do mal que nos assoberba e ante a idéia que nos domina, appresentamo-nos nós, responsabilizando diretamente à nossa forma de governo, ao nosso modo de administração, ao nosso systema social e politico.

Neste paiz, que se presume constitucional, e onde só deveram ter acção poderes delegados, responsaveis, acontece, por defeito do systema, que só ha um poder ativo, omnimodo, omnipotente, perpetuo, superior a lei e à opinião, e esse é justamente o poder sagrado, inviolavel e irresponsavel.

O privilegio, em todas as relações com a sociedade - tal é, em synthese, a fórmula social e política do nosso paiz - privilegio de religião, privilegio de raça, privilegio de sabedoria, privilegio de posição, isto é, todas as distincções arbitrarías e odiosas que cream no seio da sociedade civil e política a monstruosa superioridade de um sobre todos ou a de alguns sobre muitos.

A esse desequilibrio de forças, a essa pressão atrophiadora, deve o nosso paiz a sua decadência moral, a sua desorganização administrativa e as perturbações economicas, que ameaçam devorar o futuro depois de haverem arruinado o presente.

A sociedade brasileira, apoz meio século de existência como collectividade nacional independente, encontra-se hoje, apesar disso, em face do problema da sua organização política, como se agora surgisse do chãos colonial.

As tradições do velho regime, alliadas aos funestos preconceitos de uma escola política meticulosa e suspicaz, que só vê nas conquistas moraes do progresso e da liberdade invasões perigosas, para quem cada victoria dos princípios democraticos se affigura uma usurpação criminosa, hão por tal forma trabalhado o espírito nacional, confundido todas as noções do direito moderno, anarchisado todos os princípios tutelares da ordem social, transtornado todas as consciências, corrompido todos os instrumentos de governo, sophismado todas as garantias da liberdade civil e política, que no momento actual tem de ser forçosamente - ou a autora da regeneração nacional ou o accaso fatal das liberdades públicas.

Processo Histórico

Para bem apreciar as causas que hão concorrido para o relaxamento moral que se observa, e conhecer-se até que ponto a idéa do direito foi desnaturada e pervertida, é necessário remontar à origem histórica da fundação do imperio.

Iniciado o pensamento da emancipação do Brazil, o despotismo colonial procurou desde logo surprehender, em uma emboscada politica, a revolução que surgia no horizonte da opinião. Disfarçar a forma, mantendo a realidade do systema que se procurava abolir, tal foi o intuito da monarchia portugueza. Para isso bastou-lhe uma ficção - substituir a pessoa, mantendo a mesma autoridade a quem faltava a legitimidade e o direito.

Nos espíritos a independência estava feita pela influencia das idéas revolucionarias do tempo e pela tradição ensanguentada dos primeiros martyres brasileiros. Nos interesses e nas relações economicas, na legislação e na administração, estava ella tambem feita pela influencia dos acontecimentos que forçaram a abertura dos nossos portos ao commercio dos pavilhões estrangeiros e a desligação dos funcionarios aqui estabelecidos.

A democracia pura, que procurava estabelecer-se em toda a plenitude de seus princípios, em toda sanctidade de suas doutrinas, sentiu-se atraçoada pelo consorcio faliaz da realeza aventureira. Si elia triumphasse, como devêra ter acontecido, resguardando ao mesmo tempo as garantias do presente e as aspirações do futuro, ficaria quebrada a perpetuidade da herança que o rei de Portugal queria garantir à sua dymnastia.

Entre a sorte do povo e a sorte da familia, foram os interesses dymnasticos os que sobrepujaram os interesses do Brasil. O rei de Portugal, arrecciando-se da soberania democratica, qualificando-a de invasora e aventureira, deu-se pressa em leccionar o filho na theoria da traição.

O voto do povo foi dispensado. A forma da acciamação ficticia preterio a sancção da soberania nacional, e a graça de Deus, impiamente alliada à vontade astuciosa do rei, impôz com o imperio o imperador que o devia substituir.

O artificio era grosseiro. Cumpria disfarçado. A unanime acclamação dos povos carecia da corroboração nacional: a voz de uma constituinte era reclamada pela opinião. A realeza improvisada sentia a necessidade de legitimar a sua usurpação. A constituinte foi convocada.

A missão dessa primeira assembléa nacional era ardua e solemne. Assomando no horizonte político, tinha mais que uma nação para constituir, tinha um réo para julgar. A lucta pronunciou-se, porque era inevitavel. O intuito da realeza sentio-se burlado: o que elia pretendia era um acto de subserviência. A attitude da assembléa foi para elia uma surpresa.

Preexistindo a opinião e havendo-se constituido sem dependência do voto popular, não lhe convinha mais do que a muda sancção da sua usurpação; e nunca a livre manifestação da vontade do paiz.

A constituinte foi dissolvida a mão armada, os representantes do povo disperses, proscriptos e encarcerados.

A espada vitoriosa da tirania cortou assim violentamente o único laço que a podia prender a existência nacional e envenenou a unica fonte que lhe podia prestar o baptismo da legitimidade.

A consciência dos réprobos chega também a illuminação do remorso: o próprio receio, si nem sempre traz o arrependimento, presta ao menos a intuição do perigo. Cumpre iliudir a opinião, indignada e dolorosamente surprehendida. As idéas democráticas tinham já então bastante força pra que fossem desdenhosamente preteridas. A dissimulação podia, até certo ponto, suavisar a rudeza do golpe. A força armada, já destra nas manobras do despotismo, tranquilisava o animo do monarcha quanto à vehemencia das paixões que pudessem proromper. A carta constitucional foi outhorgada. E para que ainda um simulacro de opinião lhe emprestasse a força moral de que carecia, foram os agentes do despotismo os próprios encarregados do impôl-a a soberania nacional, sob a forma do juramento político.

Tal é a lei que se diz fundamental. Com ella firmou-se o império. Mescla informe de princípios heterogêneos e de poderes que todos se annuillam deante da unica vontade que sobre todos impera, é ella a base da monarchia temperada que, pela graça de Deus, nos coube em sorte.

Há 48 annos que o grande crime foi commettido; e dessa data em deante, de que se pode contar a hegyra da liberdade entre nós, começou também esse trabalho longo e doloroso que tem exaurido as forças nacionaes no empenho infructuoso de conciliar os elementos contradictorios e inconciliaveis sobro que repousa toda a nossa organização artificial.

A revolução de 7 de Abril, que poz termo ao primeiro reinado, pela nobreza de seus intuitos, pela consciência dos males soffridos, pela experiência dos desastres, que annuillaram, no exterior, o prestígio da nossa pátria e, no interior, todas as garantias civis e políticas do cidadão, estava destinada a resgatar a liberdade, a desaffrontar a democracia ultrajada e a repor sobres os seus fundamentos naturaes o edificio constitucional.

A legislação do período da regencia, apesar de haver sido truncada, desnaturada ou revogada, atesta ao mesmo tempo a elevação do pensamento democratico e o seu ardente zelo pela consolidação das liberdades públicas. Enquanto fora da influencia da realza, os governos se inspiram na fonte da soberania nacional, os interesses da pátria e os direitos do cidadão parecem achar melhor garantia e resguardo.

Cidadãos eminentes, nobilissimos characteres, almas robustas e sinceramente devotadas a causa do paiz, empregaram durante esse período grandes, nobres, mas infructiferos esforços. Si o systema contivesse em si a força, que só a verdade empresta, si a vontade dos homens pudesse ser efficaz contra a influencia dos principios falsos, a causa do paiz houvera sido salva.

A inefficacia da revolução comprova-se pelo vicio organico das instituições, deficientes para garantir a democracia e unicamente efficazes para perpetuar o prestígio e a força do poder absoluto.

A demonstração, offerece-a a própria reacção effectuada em 1837 em diante.

A conspiração da maioria coincide com a obra da reacção: procurou-se apagar da legislação até os últimos vestígios do elemento democratico que tentara expandir-se. A lei de 3 de dezembro de 1841, que confiscou praticamente a liberdade individual, é o corollario da lei da interpretação do acto adicional, a qual sequestrou a liberdade politica, destruindo por um acto ordinario a deliberação do unico poder constituinte que tem existido no Brazil.

Assim, pois, annullada a soberania nacional, sophismadas as gloriosas conquistas que pretenderam a revolução da independência de 1822 e a revolução da democracia em 1831, o mechanismo social e politico, sem o eixo sobre que devia gyrar - isto é, a vontade do povo, ficou gyrando em torno de um outro eixo - a vontade de um homem.

A liberdade apparente e o despotismo real, a fôrma dissimulando a substância, taes são os characteristics da nossa organização constitucional.

O primeiro, como o segundo reinado, são por isso semelhantes.

O Sophisma em Acção O último presidente do conselho de ministros do ex-imperador dos francezes, em carta aos seus eleitores, deixou escapar a seguinte

sentença: - A perpetuidade do soberano, embora unida à responsabilidade, é uma cousa absurda-, mas a perpetuidade unida à irresponsabilidade é uma cousa monstruosa.

Nesta sentença se resume o processo do nosso sistema de governo.

Por acto próprio, o fundador do império e chefe da dinastia reinante, se consagrou inviolável, sagrado e irresponsável. A infallibilidade de arbítrio pessoal substituiu assim a razão e a vontade colectiva do povo brasileiro.

Que outras condições, em diverso regimen, constituem o absolutismo?

Quando não fossem bastantes estes atributos de supremacia, as faculdades de que se acha investido soberano pela carta outorgada em 1824, bastavam para invalidar as prerrogativas apparentes com que essa carta similou garantir as liberdades públicas.

O poder intruso que se constituiu chave do systema, regulador dos outros poderes, ponderador do equilíbrio constitucional, avocou a si e concentrou em suas mãos toda a acção, toda a preponderancia. Nenhuma só das pretendidas garantias democraticas se encontra sem o correctivo ou a contradicção que a disvirtua e nulifica.

Temos representação nacional?

Seria esta a primeira condição de um paiz constitucional representativo. Uma questão preliminar responde à interrogação. Não há nem pôde haver representação nacional onde não há eleição livre, onde a vontade do cidadão e a sua liberdade individual estão dependentes dos agentes immediatos do poder que dispõe da força pública.

Militarisada a nação, arregimentada ella no functionalismo dependente, na guarda nacional pela acção do recrutamento ou pela acção da policia, é illusoria a soberania, que só pôde revelar-se sob a condição de ir sempre de accordo com a vontade do poder.

Ainda quando não prevalecessem essas condições, ainda quando se presumisse a independência e a liberdade na escolha dos mandatarios do povo, ainda quando ao lado do poder que impõe pela força não existisse o poder que corrompe pelo favoritismo, bastava a existência do poder moderador, com as faculdades que lhe dá a carta, com o veto secundado pela dissolução, para multificar de facto o elemento democrático.

Uma câmara de deputados demissível a vontade do soberano, e um senado vitalício a escolha do soberano, não podem constituir de nenhum modo a legítima representação do país. A liberdade de consciência nulificada por uma igreja privilegiada; a liberdade económica suprimida por uma legislação restrictiva; a liberdade da imprensa subordinada a jurisdição de funcionarios do governo; a liberdade de associação dependente do beneplacito do poder; a liberdade do ensino suprimida pela inspecção arbitraria do governo e pelo monopólio official; a liberdade individual sujeita à prisão preventiva, ao recrutamento, a disciplina da guarda nacional, privada da própria garantia do habeas-corpus pela limitação estabelecida, taes são praticamente as condições reaes do actual systema de governo.

Um poder soberano, privativo, perpetuo e irresponsavel forma, a seu nuto, o poder executivo, escolhendo os ministros, o poder legislativo, escolhendo os Senadores e designando os deputados, e o poder judiciario, nomeando os magistrados, removendo-os, aposentando-os.

Tal é, em assencia, o mechanismo político da carta de 1824, taes são os sophysmas por meio dos quaes o imperador reina, governa e administra.

Deste modo qual é a delegação nacional? que poder a representa? como pôde ser a lei a representação da vontade do povo? como podem coexistir como poder absoluto, que tudo domina, os poderes independentes de que falia a carta?

A realidade é que, si em relação a doutrina, as contradicções suffocam o direito, em relação a practica, só o poder pessoal impera sem contestatação nem correctivo.

Consenso Unanime

A democracia, accusam-na de intolerante, irritavel, exagerada e pessimista. Suspeita aos olhos da soberania, que pretende ser divina, os seus conceitos são inquinados de malevolência e prevenção. E justo em tão melindrosa questão buscar em fontes insuspeitas as sentenças que apoiam as nossas convicções.

Para corroboraras temos o juizo severo de homens eminentes do país, de todas as crenças e matizes políticos.

Nenhum estadista, nenhum cidadão que tenha estudado os negócios públicos, deixa de compartilhar connosco a convicção que manifestamos sobre a influencia perniciososa do poder pessoal.

acaba com a existência do systema representativo: - O poder moderador pôde chamar a quem quizer para organizar ministérios; esta pessoa faz a eleição porque ha de fazel-a; esta eleição faz a maioria. Eis ahi está o systema representativo do nosso paiz!"

Francisco Octaviano, quando redactor do Correio Mercantil, por mais de uma vez, estygmatisou em termos enérgicos o poder pessoal que se ostenta e as inconveniências que de semelhante poder resultam a nação.

Sayão Lobato e o mesmo Firmino Silva escreveram no Correio Mercantil, cuja redacção estava a seu cargo, as verdades seguintes:

Quem de longe examinar as instituições brasileiras pelos effeitos da perspectiva; quem contentar-se em observar o magestoso frontespicio do templo constitucional, suas inscripções pomposas, sua architectura esplêndida, ha de sem dúvida exclamar - eis aqui um povo que possui a primeira das condições do progresso e da grandeza.

"Aquelle, porém, que um dia estender o campo da observação até o interior do edificio na esperança de ahi admirar a realisação dos elementos de felicidade que as fôrmas ostensivas do governo affiançavam, e o regimen da liberdade tem desenvolvido em outros lugares, exclamará - que decepção!

" Sob a influencia do visconde de Camaragibe, Pinto de Campos e outros monarchistas por excellencia, foi publicado em Pernambuco no Constitucional em 1868 o seguinte:

"O governo, a nefasta política do governo do imperador foi quem creou este estado desesperado em que nos achamos... política de proscipção, de corrupção, de venalidade e de cynismo... um tal governo não é o da nação pela nação, é o governo do imperador pelo imperador... A proporção que o poder se une nas mãos de um só, a nação se desune e divide".

O Diario do Rio de Janeiro, escripto sob as inspirações do barão de Cotegipe, dizia no mesmo anno:

"Tudo está estremecido: a ordem e a liberdade. Se o presente afflige, o futuro assusta".

O mesmo Diário, e sob a inspiração dos mesmos homens, dizia eloquentemente em referência às insidiosas palavras - harmonia dos brasileiros.

"A harmonia imposta é a paz de Varsóvia, ou a obediência dos Turcos.

"Não pode haver harmonia entre oprimidos e opressores, entre usurpadores e usurpados, entre algozes e vítimas.

"Se os oprimidos supportam, chamae-os resignados.

"Se não promovem a reivindicação chamae-os covardes. Mas em respeito a Deus, que tudo vê, não chameis harmonia dos brasileiros o desprezo das leis, a ditadura disfarçada, a desgraça privada, o rebaixamento da dignidade nacional".

Silveira da Motta disse no Senado em 1859:

"As praticas constitucionaes enfraquecem-se todos os dias; o regimen representativo tem levado botes tremendos, a depravação do systema é profunda.

"No paiz o que ha somente é a forma de governo representativo: a substancia desapareceu.

"Tentêe-se esta chaga da nossa sociedade, e ver-se-ha que no Brazil o regimen constitucional é uma mera formalidade!

" Ainda este anno e nessa mesma casa do parlamento, accrescentou elle: "Cheguei a convicção de que o vicio não está nos homens, está nas instituições".

Francisco Octaviano, Joaquim Manoel de Macedo e outros, que em 1868 dirigiam o Diário do Povo, publicaram um artigo editorial em que se lia o seguinte:

"São gravissimas as circumstancias do paiz. "No exterior arrasta-se uma guerra desastrada...

"No interior um espetáculo. Formulas apparentes de um governo livre, última homenagem que a hipocrisia rende ainda a opinião do seculo: as grandes instituições politicas annulladas, e a sua acção constitucional substituída por um arbitrio distaçado.

"Para nós há uma só causa capital, dominante... esta causa não é outra sinão à cega obstinação com que desde annos, ora ás occultas, ora ás claras, se trabalha por

extinguir os partidos legítimos sem cuja acção o systema representativo se transforma no pior dos despotismos, no depotismo simulado. Chegadas as cousas a este ponto está virada a piramide; o movimento parte de cima: quem governa é a coroa..

" Em 21 de Julho do mesmo anno, dizia o mesmo jornal: "César passou o Rubicon. Começa o período da franqueza... preferimos a franqueza a dissimulação.

"Tinhamos mêdo do absolutismo atraído que escondia as garras do manto da constituição, absolutismo chato, burguez, deselegante. Mas o absolutismo, que não teme a luz, não nos mette medo".

A 24 de Julho de 1867 o Diário de S. Paulo, orgam do partido conservador naquelia província, sob a redacção de João Mendes de Almeida, Antônio Prado, Duarte de Azevedo e Rodrigo da Silva, sob o titulo O Baixo Império, escrevia o seguinte:

"Haverá ainda quem espere alguma cousa do Sr. D. Pedro li?

"Para o monarcha brasileiro só há uma virtude - o servilismo! "Para os homens independentes e sinceros - o ostracismo: para os lacaios e instrumentos de sua grande política os títulos e as condecorações!" José de Alencar antes de ser ministro escrevia;

"O que resta do paiz? o povo inerte, os partidos extinctos, o parlamento decahido!"

Depois que deixou o ministério, e com a experiência adquirida nos conselhos da coroa, disse:

"Ha com effeito uma causa que perturba em nosso paiz o desenvolvimento do systema representativo, fazendo-nos retrogradar além dos primeiros tempos da monarchia. Em principio latente, conhecida epenas por aquelles que penetravam os arcanos do poder; a opinião ignorava a existência desse principio de desorganisação. Por muito tempo duvidamos do facto.

"Hoje, porém, elle está patente, o governo pessoal se ostenta a todo instante, e nos acontecimentos de cada dia. Parece que perdeu a timidez ou modestia de outr'ora, quando se recatava com estudada reserva. Actualmente faz garbo de seu poder; e si acaso a responsabilidade ministerial insiste em envolvê-lo no manto das conveniências, acha meios de romper o véu e mostrar-se a descoberto.

"Como um políptico monstruoso, o governo pessoal invade tudo, desde as transcendentais questões da alta política até as nugas da pequena administração."

Antônio Carlos o velho, no primeiro anno do actual reinado, na discussão da lei de 3 de Dezembro, já dizia:

"O principio regulador de um povo livre é governar-se por si mesmo; a nova organização judiciária exclue o povo brasileiro do direito de concorrer a administração da justiça; tudo está perdido, senhores, abdicamos da liberdade para entrarmos na senda dos povos possuídos!

" O próprio barão de S. Lourenço teve a franqueza de dizer no Senado:

"A força e prestigio que com tanto trabalho os partidos tinham ganho para o governo do paiz estão mortos.

"As províncias perderam a fé NO GOVERNO DO IMPERIO".

Tal e a situação do paiz, tal é a opinião geral emitida no parlamento, na imprensa, por toda a parte.

A Federação

No Brasil, antes ainda da idéia democratica, encarregou-se a natureza de estabelecer o principio federativo. A topographia do noso territorio, as zonas diversas em que elle se divide, os climas varies e as produções differentes, as cordilheiras e as aguas estavam indicando a necessidade de modelar a administração e o governo local acompanhando e respeitando as proprias divisões creadas pela natureza physica e impostas pela immensa superficie do nosso território.

Foi a necessidade que demonstrou, desde a origem, a efficacia do grande principio que embalde a força compressorá do regimen centralizador tem procurado contrafazer e destruir.

Emquanto colônia, nenhum receio salteava o animo da monarchia portugueza por assim repartir o poder que delegava aos vassallos dilectos ou preferidos. Longe disso, era esse o meio de manter, com a metropole, a unidade severa do mando absoluto.

As rivalidades e os conflitos que rebentavam entre os differentes delegados do poder central, enfraquecendo-os e impedindo a solidariedade moral quanto as idéias e a

solidariedade administrativa quanto aos interesses e às forças disseminadas; eram outras tantas garantias de permanência e solidez para o princípio centralizador e despótico. A efficacia do methodo havia já sido comprovado, por ocasião do movimento revolucionaria de 1787 denominado - a Inconfidência.

Nenhum interesse, portanto, tinha a monarchia portugueza quando homisiou-se no Brazil, para repudiar o systema que lhe garantira, com a estrangulação dos patriotas revolucionarias, a perpetuidade do seu domínio nesta parte da America. A divisão política e administrativa permaneceu, portanto, a mesma na essencia apesar da transferência de sede monarchica para as plagas brazileiras.

A independência proclamada oficialmente em 1822 achou e respeitou a fôrma da divisão colonial.

A idea democratica representada pela primeira constituinte brazileira tentou, é certo, dar ao princípio federativo, todo o desenvolvimento que elle comportava e de que carecia o paiz para poder marchar e progredir. Mas a dissolução da assembléa nacional, suffocando as aspirações democráticas cerceou o princípio, desnaturou-o, e a carta outhogada em 1824, mantendo o status quo da divisão territorial, ampliou a esphera da centralisação pela dependência em que collocou as províncias e seus administradores do poder intruso e absorvente, chave do systema, que abafou todos os respiradores da liberdade, enfeudando as províncias a côrte, a sede do unico poder soberano que sobreviveu a ruina da democracia.

A revolução de 7 de Abril de 1881, trasendo a superficie as idéias e as aspirações suffocadas pela reacção monarchica, deu novamente azo ao princípio federativo para manifestar-se e expandir-se.

A autonomia das províncias, a sua desvinculação da côrte, a livre escolha dos seus administradores, as suas garantias legislativas por meio das assembléas provinciaes, o alargamento da esphera das municipalidades, essa representação resumida da familia política, a livre gerência dos seus negócios, em todas as relações moraes e economicas, taes foram as condições characteristics desse periodo de reorganisação social, claramente formuladas ou esboçadas nos projectos e nas leis que formaram o assumpto das deliberações do governo e das assembléas desse tempo.

A reacção democratica não armou sómente os espíritos para essa lucta grandiosa.

A convicção de alguns e o desencanto de muitos, fazendo fermentar o levedo dos odios legados pela monarchia que se desnacionalisára, a acção irritante do partido restaurador desafiando a colera dos opprimidos da vespera, armou também o braço de muitos cidadãos e a revolução armada pronunciou-se em varios pontos de paiz sob a bandeira das franquezas provinciaes.

Desde 1824 até 1848, desde a federação do Equador até a revolução de Pernambuco, pôde-se dizer que a corrente eléctrica que perpassou pelas provincias, abalando o organismo social, partio de um só fôco - o sentimento da independência local, a idéa da federação, o pensamento da autonomia provincial.

A obra da reacção monarchica triumphando em todos os combates, pôde até hoje, a favor do instincto pacifico dos cidadãos, adormecer o elemento democratico, embalando-o sempre com a esperanza do seu proximo resgate.

Mas ainda quando, por signaes tão evidentes, não se houvesse já demonstrado a exigência das provincias quanto a esse interesse superior, a ordem de coisas que prepondera não pôde deixar de provocar o estygma de todos os patriotas sinceros. A centralisação, tal qual existe, representa o despotismo, dá força ao poder pessoal que avassala, estraga e corrompe os characteres, perverte e anarchisa os espiritos, comprime a liberdade, constrange o cidadão, subordina o direito de todos os arbitrio de um só poder, nulifica de facto a soberania nacional, mata o estímulo do progresso local, suga a riqueza peculiar das provincias, constituindo-as satellites obrigados do grande astro da côrte - centro absorvente e compressor que tudo corrompe e tudo concentra em si - na ordem moral e politica, como na ordem economica e administrativa.

O acto adicional interpretado, a lei de 3 de Dezembro, o conselho de Estado, creando, com o regimen da tutela severa, a instancia superior e os instrumentos independentes que tendem a cercear ou annullar as deliberações dos parlamentos provinciaes, apesar de truncados; a dependência administrativa em que forão collocadas as provincias, até para os actos mais triviaes; o abuzo do effectivo sequestro dos saltos dos orçamentos provinciaes pra as despesas e para as obras peculiares do município neutro; a restficação imposta ao desenvolvimento dos legitimos interesses das provincias pela uniformidade obrigada, que fôrma o typo da nossa absurda administração centralisadora, tudo está demonstrando que posição precaria occupa o interesse

propriamente nacional confrontado com o interesse monarchico que é, de si mesmo, a origem e a força da centralisação.

Taes condições, como a historia o demonstra e o exemplo dos nossos dias está patenteando, são as mais proprias para, com a enervação interna, expôr a pátria às eventualidades e aos perigos da usurpação e da conquista.

O nosso estado é, em miniatura, o Estado da França de Napoleão III. O desmantelamento daquelle paiz que o mundo está presenciando com assombro não tem outra origem, não tem outra causa explicativa.

E a própria guerra exterior que tivemos de manter por espaço de seis annos, deixou vêr, com a occupação de MattoGrosso e a invasão do Rio Grande do Sul, quanto é impotente e desastroso o regimen de centralização para salvaguardar a honra e a integridade nacional.

A autonomia das províncias é, pois, para nós mais do que um interesse imposto pela solidariedade dos direitos e das relações provinciaes, é um principio cardeal e solemne que inscrevemos na nossa bandeira.

O regimen da federação baseado, portanto, na independência reciproca das províncias, elevando-as a cathegoria de Estados próprios, unicamente ligados pelo vinculo da mesma nacionalidade e da solidariedade dos grandes interesses da representação e da defeza exterior, é aquelle que adaptamos no noso progamma, como sendo o unico capaz de manter a communhão da familia brasileira.

Se carecêssemos de uma fórmula para assignalar perante a consciência nacional os effeitos de um e outro regimen, nós a resumiríamos assim: - Centralisação-Desmembramento. Descentralisação-Unidade.

A Verdade Democratica Posto de parte o vicio insanavel de origem da carta de 1824, imposta pelo principe ao Brazil constituído sem consti- tuinte, vejamos o que vale a monarchia temperada, ou monarchia constitucional representativa.

Este systema mixto é uma utopia, porque é utopia ligar de modo sólido e perduravel dous elementos heterogêneos, dous poderes diversos em sua origem, antinomicos e irreconciliaveis - a monarchia hereditaria e a soberania nacional, o poder

pela graça de Deus, o poder pela vontade collectiva, livre e soberana, de todos os cidadãos.

O consorcio dos dous princípios é tão absurdo quanto repugnante o seu equilibrio.

Ainda quando, como sonharam os doutores da monarchia temperada, nenhum dos dous poderes preponderasse sobre o outro, para que caminhando paralelamente, mutuamente se auxiliassem e fiscalisassem, a consequencia a tirar é que seriam iguaes.

Ora admitir a igualdade do poder divino ao humano é de impossivel comprehensão.

Mas admittir com o art. 12 da carta de 1824 que todos os poderes são delegações da nação, e aceitar o systema mixto como um systema racional e exequivel, é ultrapassar as raias do absurdo, porque é fazer preponderar o poder humano sobre o poder divino.

A questão é clara e simples. Ou o principe, instrumento e organ das leis providenciaes, pela sua só origem e predestinação, deve governar os demais homens, com os predicados essenciaes da inviolabilidade, da irresponsabilidade, da hereditariedade sem constraste e sem fiscalisação, porque o seu poder emana da Omnipotencia infinitamente justa e infinitamente boa; ou a Divindade nada tem que ver na vida do Estado, que é uma communhão a parte e extranha a todo interesse espirital, e então a vontade dos governados é o unico poder supremo e o supremo arbitro dos governos.

Quando a theocracia asiatica tinha um unguido do Senhor, ou os leudas da media idade acciamavam um rei, carregando-o triumphalmente depois de uma victoria, esse reconhecimento solemne do direito da força era logico; quando pelo mesmo principio a monarchia unia-se ás communas para derrocar o feudalismo, o despotismo monarchico era logico tambem. Mas depois da emancipação dos povos e da consagração da força do direito, o que é logico é o desaparecimento de todo o principio caduco.

A transação entre a verdade triumphante e o erro vencido, entre as conquistas da civilisação e os fructos do obscurantismo é que é inadmissivel.

Atar ao carro do Estado dous locomotores que se dirigem para sentidos oppostos é procurar - ou a immobilidade si as forças propulsoras são eguaes, ou a destruição de uma delias, si a outra lhe é superior.

É assim que as theorias dos sonhadores, que defendem o systema mixto, cahem na prática.

Para que um governo seja representativo, todos poderes devem ser delegações da nação, e não podendo haver um direito contra outro direito segundo a expressão de Bossuet, a monarchia temperada é uma ficção sem realidade.

A soberania nacional só pôde existir, só pode ser reconhecida e praticada em uma nação cujo parlamento, eleito pela participação de todos os cidadãos, tenha a suprema direcção e pronuncie a última palavra nos públicos negocios.

Desde que exista em qualquer constituição, um elemento de coacção ao princípio da liberdade democratica, a soberania nacional está violada, é uma cousa irrita e nulla, incapaz dos salutaes effeitos da moderna fórmula do governo o governo de todos por todos.

Outra condição indispensavel da soberania nacional é ser inalienavel e não poder delegar mais que o seu exercicio. A pratica do direito e não do direito em si é o objeto do mandato.

Desta verdade resulta que quando o povo cede uma parte de sua soberania, não constitue um senhor, mas um servidor, isto é um funcionario

Ora, a consequencia é que o funcionario tem de ser revogavel, movel, electivo, creando a fórmula complementar dos Estados modernos - a mobilidade nas pessoas e a perpetuidade nas funcções - contra a qual se levantam nos systemas, como o que nos rege, os phncipios da hereditariedade, da inviolabilidade, da irresponsabilidade.

Associar, uma a outra, duas opiniões ciosas de suas prerrogativas, com interesses manifestamente contrarios, é, na phrase de Gambetta, semear o germen de eternos conflictos, procurar a neutralisação das forças vivas da nação, em um duello insensato, e aguardar irremediavelmente um dos dous resultados: ou que a liberdade do voto e a universalidade do direito sucumbam ante as satisfações e os desejos de um só, ou que o poder de um só desapareça deante da maioria do direito popular.

Ainda mais: a soberania nacional não pôde sequer estipular sobre a sua própria alheiação. Porque é a reunião, a collecção das vontades de um povo. E como as gerações se succedem, e se substituem, fôra iniquo que o contracto de hoje obrigasse de antemão a vontade da geração futura, dispondo do que não lhe pertence, e instituindo uma tutela perenne que seria a primeira negação da própria soberania nacional.

A manifestação da vontade da nação de hoje pôde não ser a manifestação da vontade da nação de amanhã e dal-ii resulta que, ante a verdade da democracia, as constituições não devem ser velhos marcos da senda política das naciona lidades, assentados como a consagração e o symbolo de princípios immutaveis. As necessidades e os interesses de cada época têm de lhes imprimir o cunho de sua individualidade.

Si houver, pois, sinceridade ao proclamar a soberania nacional, cumprirá reconhecer sem reservas que tudo quanto ainda hoje pretende revestir-se de character permanente e hereditario no poder está eivado do vicio da caducidade, e que o elemento monarchico não têm coexistência possível com o elemento democratico.

É assim que o princípio dymnastico e a vitaliciedade do Senado são duas violações flagrantes da soberania nacional. e constituem o principal defeito da carta de 1824.

Em Conclusão

Espostos os princípios geraes que servem de base à democracia moderna, unica que consulta e respeita o direito e a opinião dos povos, temos tornado conhecido o nosso pensamento.

Como o nosso intuito deve ser satisfeito pela condição da preliminar estabelecida na própria carta outhorgada; - a convocação de uma assembléa constituinte com amplas faculdades para instaurar um novo regimen, é necessidade cardeal.

As reformas a que aspiramos são complexas e abrangem todo o nosso mechanismo social.

Negá-las absolutamente, fôra uma obra impia porque se provocaria a resistência.

Aprazá-las indefinidamente, fôra um artificio grosseiro e perigoso.

Fortalecidos, pois, pelo nosso direito e pela nossa consciência, apresentamo-nos perante os nossos concidadãos, arvorando resolutamente a bandeira do partido republicano federativo.

Somos da América e queremos ser americanos.

A nossa forma de governo é, em sua assencia e em sua prática, antinômica e hostil ao direito e aos interesses dos Estados americanos.

A permanência dessa forma tem de ser forçosamente, além da origem da opressão no interior, a fonte perpetua da hostilidade e das guerras com os povos que nos rodeiam.

Perante a Europa passamos por ser uma democracia monarchica que noa inspira sympathia nem provoca adhesões. Perante a América passamos por ser uma democracia monrchisada, aonde o instincto e a força do povo não podem preponderar ante o arbitrio e a omnipotencia do soberano.

Em taes condições pode o Brazil considerar-se um paiz isolado, não só no seio da América, mas no seio do mundo. O nosso esforço dirige-se a supprimir este estado de cousas, pondo-nos em contacto fraternal com todos os povos, e em solidariedade democratica com o continente que fazemos parte".

Dr. Joaquim Saldanha Marinho (advogado, ex-presidente de Minas e São Paulo, ex-deputado por Pernambuco).

Dr. Aristides da Silveira Lobo (advogado, ex-deputado por Alagoas).

Christinao Benedicto Ottoni (engenheiro, ex-deputado por Minas).

Dr. Flávio Farnese (advogado e jornalista).

Dr. Pedro Antonio Fernando Viana (advogado e jornalista).

Dr. Lafayete Rodrigues Pereira (advogado, ex-presidente do Ceará e Maranhão).

Dr. Bernardino Pamplona (fazendeiro).

João de Almeida (jornalista).

Dr. Pedro Bandeira de Gouveia (medico).

Dr. Francisco Rangel Pestana (advogado jornalista).

Dr. Henrique Limpo de Abreu (advogado, ex-deputado por Minas).

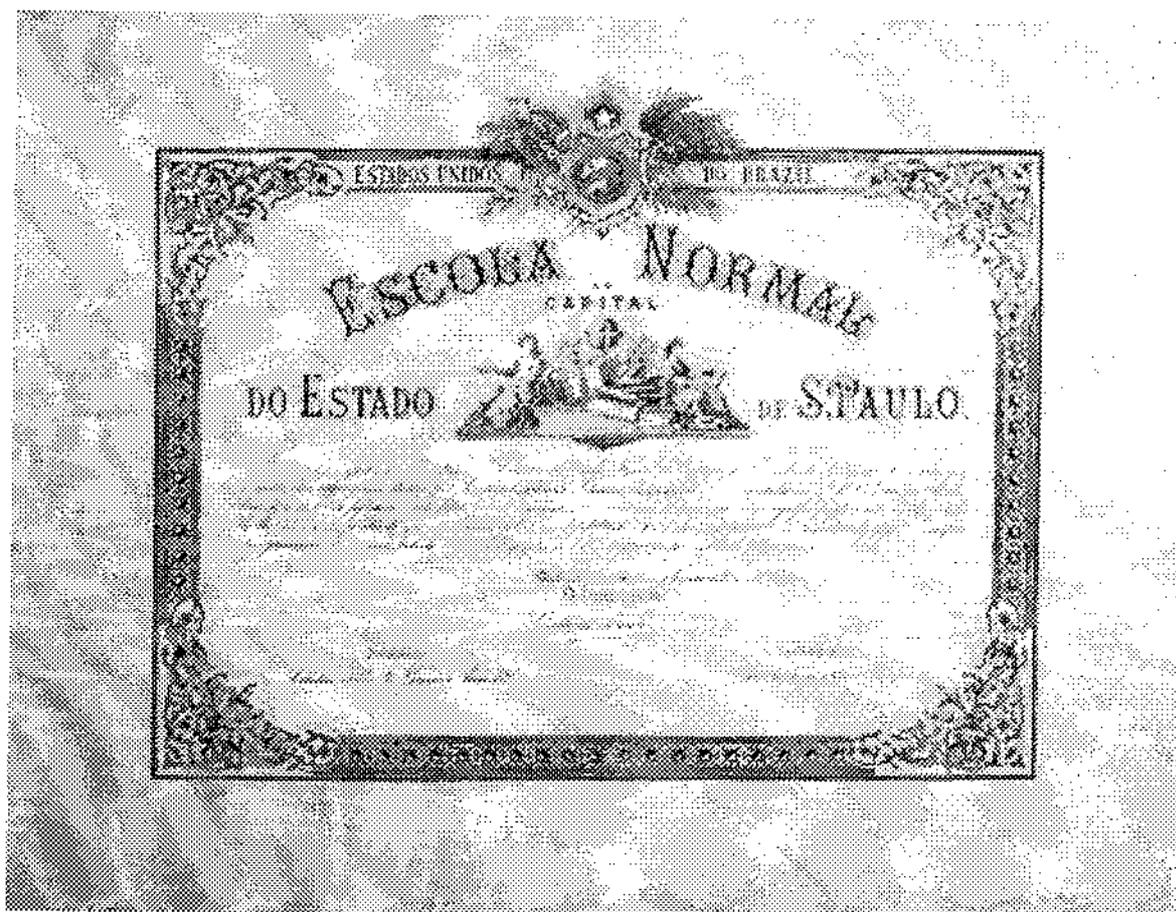
Dr. Augusto Cesar de Miranda Azevedo (medico).
Elias Antônio Freire (negociante).
Joaquim Garcia Pires de Almeida (jornalista).
Quintino Bocayuva (jornalista).
(2) Dr. Joaquim Mauricio de Abreu (medico).
Dr. Miguel Vieira Ferreira (engenheiro).
Dr. Pedro Rodrigues Soares de Meirelles (advogado).
Galdino Emiliano das Neves.
Dr. Julio Cesar de Freitas Coutinho (advogado).
Alfredo Moreira Pinto (professor).
Carios Americano Freire (engenheiro).
Jeronimo Simões (negociante).
José Teixeira Jordão (professor).
João Vicente de Brito Galvão.
Dr. José Maria de Albuquerque Mello (advogado, ex-deputado pelo Rio Grande Do Norte).
Gabriel José de Freitas (negociante).
Joaquim Heliodoro Gomes (empregado publico).
Francisco Antonio Castorino de Faria (empregado publico).
José Caetano de Moraes e Castro.
Octaviano Hudson (jornalista).
Dr. Luiz de Souza Araújo (medico).
Dr. João Baptista Lupez (medico).
Dr. Antonio da Silva Netto (engenheiro).
Dr. Antonio José de Oliveira Filho (advogado).
Dr. Francisco Peregrino Viriato de Medeiros (medico).
Dr. Antônio de Souza Campos (medico).
Dr. Manoei Marques da Silva Acauan (medico).
Maximo Antonio da Silva.
Dr. Francisco Leite de Bittencourt Sampaio (advogado, ex-deputado por Sergipe).
Dr. Salvador de Mendonça (jornalista).
Eduardo Baptista R. Franco.
Dr. Manoel Bonicio Fonteneili (advogado, ex-deputado pelo Maranhão).
Dr. Felix José da Costa e Souza (advogado). Paulo Emilio dos Santos Lobo. Dr. José

Lopes da Silva Trovão (medico).
Dr. Antonio Paulino Limpo de Abreu (engenheiro).
Macedo Sodré (negociante).
Alfredo Gomes Braga (empregado publico).
Francisco C. de Bricio.
Manoei Marques de Freitas.
Thome Ignacio Botelho (capitalista).
Eduardo Carneiro de Mendonça.
Julio V. Gutierrez (negociante).
Candido Luiz de Andrade (negociante).
Dr. José Jorge Paranhos da Silva (advogado).
Emílio Rangei Pestana (negociante).
Antonio Nunes Galvão.

2 – Imagens



Álbum de formatura das normalistas formadas em 1921 – Escola Normal do Brás. Fotografia registra crescente entrada das mulheres no magistério
<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>



Diploma da Escola Normal da Praça da República
<<http://www.crmariocovas.sp.gov>>

