



**A expansão da formação de professores em São Paulo (1889-1930):
reflexões entre o homogêneo e o desigual, o público e o particular**

The expansion of teacher training in São Paulo (1889-1930):
reflections between the homogeneous and the unequal, the public and the private

La expansión de la formación docente en São Paulo (1889-1930):
reflexiones entre lo homogéneo y lo desigual, lo público y lo privado

Leila Maria Inoue

Faculdade Católica Paulista (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-3238-6396>

<http://lattes.cnpq.br/4404113569573431>

leilinoue@gmail.com

Resumo

Neste artigo, problematizo a história da formação de professores primários em São Paulo e discuto sobre sua expansão durante o Período Republicano. O ponto de partida são as medidas que alguns reformadores empreenderam com o intuito de ampliar a formação de professores para atender a demanda das escolas. Desse modo, busco compreender o processo de expansão da formação de professores por meio do estudo e análise das reformas educacionais, refletindo sobre elementos discrepantes que envolvem o ensino público e o particular e certa desigualdade entre as regiões do estado. O objetivo deste trabalho é compreender e analisar essas políticas públicas que ampliaram as instituições de formação. Considero que houve os três momentos de expansão da formação de professores (Reforma de 1892; a Reforma de 1911 e Reforma de 1927) e que esse processo não foi homogêneo em todas as regiões do estado em virtude das características de cada uma delas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Primário; São Paulo; Instrução Pública; Primeira República.

Abstract

In this article, I discuss the history of primary school teacher training in the state of São Paulo and discuss its expansion during the Republican period. The starting point is the measures that some reformers have undertaken in order to expand teacher training to meet the demand of schools. Therefore, I seek to understand the process of expansion of teacher training through the study and analysis of educational reforms, reflecting on disparate elements that involve public and private education and certain inequality between regions of the state. The objective of this study is to understand and analyze these public policies that have expanded training institutions. I consider that there were three moments of expansion of teacher training (the Reform of 1892; the Reform of 1911 and Reform of 1927) and that this process was not homogeneous in all regions of the state due to the characteristics of each of them.

Keywords: Teacher training; Primary school; São Paulo; Public Instruction; First Republic.

Resumen

En este artículo problematizo la historia de la formación docente primaria en São Paulo y discuto su expansión durante el período republicano. El punto de partida son las medidas que algunos reformadores han emprendido para ampliar la formación de los maestros para satisfacer la demanda de las escuelas. Por lo tanto, busco comprender el proceso de expansión de la formación docente a través del estudio y análisis de las reformas educativas, reflexionando sobre elementos discrepantes que involucran la educación pública y privada y cierta desigualdad entre las regiones del estado. El objetivo de este trabajo es comprender y analizar estas políticas públicas que han ampliado las instituciones de formación. Considero que hubo tres momentos de expansión de la formación docente (Reforma de 1892; Reforma de 1911 y Reforma de 1927) y que este proceso no fue homogéneo en todas las regiones del estado debido a las características de cada una de ellas.

Palabras clave: Formación de profesores; Escuela Primaria; São Paulo; Instrucción Pública; Primera República.

Recebido: 26/01/2024

Aprovado: 08/04/2024

O alvorecer da profissão docente

A história da formação de professores no estado de São Paulo tem sido tem sido a preocupação de muitos pesquisadores, como Carvalho (1989; 2000; 2003), Nery (2009a; 2009b), Vicentini e Lugli (2009), Almeida (2016), entre outros. Contudo, por existirem diversos tipos de instituições de formação de professores primários, pesquisar sobre o tema tornou-se um trabalho delicado. Essas questões estiveram presentes em todo meu percurso como pesquisadora e me moveram na escrita deste artigo, que se ocupa em problematizar a história da formação dos professores primários e discutir sobre a sua expansão no estado de São Paulo, durante a Primeira República Brasileira (1889-1930), contribuindo com as demais pesquisas da área. As reformas da instrução pública, envolvidas pelo movimento de ampliação da educação, foram fundamentais para legitimar os “novos tempos” esperados com a República. Para essa ampliação ser efetivada era necessário formar professores em número suficiente, com base nos métodos considerados modernos, para atender à crescente demanda da escola primária. Sendo assim, busco compreender o desenvolvimento do processo de expansão da formação de professores por meio do estudo e análise das reformas educacionais, refletindo sobre elementos discrepantes que envolvem o ensino público e o particular, a falta e o excesso e certa desigualdade entre as regiões do estado, em termos de distribuição dessas instituições. Questiono sobre como e por quais instituições se desenvolveu esse processo.

Na análise empreendida, considero que durante a Primeira República houve três momentos de expansão da formação de professores, para além da existência da Escola Normal de São Paulo e da unificação das Escolas Normais em 1920: o primeiro momento foi com a Reforma da Instrução Pública de 1892, que criou as Escolas Complementares e, posteriormente, em 1895, as transformou em instituições de formação de professores; o segundo momento foi com a Reforma da Instrução Pública empreendida pelo Diretor Geral da Instrução Pública Oscar Thompson, em 1911, que transformou as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias e Secundárias e criou novas escolas desses dois segmentos; e o terceiro momento foi com a Reforma da Instrução Pública de 1927, implantada pelo então Diretor Geral da Instrução Pública Amadeu Mendes, que equiparou as Escolas Normais Livres às Escolas Normais Oficiais. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é estudar, analisar e compreender essas políticas públicas que ampliaram as instituições de formação de professores primários no período proposto em São Paulo.

Este texto é resultado de questões e reflexões que se desenvolveram durante todo meu percurso como pesquisadora, desde a iniciação científica, passando pelas pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Essas pesquisas foram de cunho histórico, documental e bibliográfico, tendo por finalidade discutir a formação de professores e seu processo de expansão no estado de São Paulo.

Para a construção desta narrativa, busco dialogar com fontes privilegiadas como a legislação educacional estadual, documentos oficiais como os Relatórios e os Anuários de Ensino e também, com estudos sobre a história da educação e sobre a história da formação de professores no período em tela, como os trabalhos como de Tanuri (1973; 1979; 2000), Antunha (1976), Carvalho (1989; 2000; 2003), Souza (1998), Monarcha (1999), Nosella e Buffa (2002), Villela (2003), Honorato (2011), Nery (2009a; 2009b), Almeida (2016), Vicentini e Lugli (2009), Inoue (2015; 2021), Inoue e Nery (2021), Corbage (2021), entre outros.

Para a análise das fontes, tomo como referência os pressupostos da História Cultural, especialmente fundamentada em Chartier (1990), considerando sua natureza documental e dos sujeitos que a subscrevem, tendo o intuito de compreender os sentidos construídos em torno das instituições de formação de professores por meio dos impressos, documentos e materiais que foram preservados por alguém, por um determinado motivo. Nessa perspectiva, questionar os documentos e as fontes é uma prática necessária.

A discussão sobre a necessidade de uma preparação adequada para os professores surgiu no início do século XIX, com a preocupação em elevar o nível intelectual e moral da população imersa no analfabetismo e sentindo as mudanças na estrutura do sistema de ensino brasileiro. Com o intuito de expandir a instrução à população brasileira, a Lei de 15 de Outubro, de 1827 – Primeira Lei do Ensino brasileira, criada por Dom Pedro I – determinou que: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa Lei estimulou a criação de escolas primárias públicas pelo país e também colocou em discussão a necessidade de formação dos professores.

As primeiras experiências com instituições destinadas à formação de professores no Brasil – as Escolas Normais – foram marcadas pela ideia de que somente pela instrução o país atingiria “os mais elevados estágios de civilização”. Seguindo as nações europeias como modelo, “entendiam que a falta de instrução do povo era a verdadeira causa da distância existente entre Brasil e as nações civilizadas” (VILLELA, 2003, p. 103). Cabia a essas instituições a ilustre “missão” de formar os professores responsáveis por elevar o nível intelectual e moral da população¹.

As primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas após o *Ato Adicional de 1834*, que transferiu para as províncias a responsabilidade pela organização e administração do Ensino Primário e a formação de professores². Com a descentralização administrativa, os governos provinciais criaram, organizaram e fiscalizaram as primeiras Escolas Normais para atender a demanda do Ensino Primário. Cada província pôde criar suas Escolas Normais, e assim, foi criada a Escola Normal de São Paulo, fundada pela Lei Provincial n. 34, de 16 de março de 1846³.

Para Villela (2003, p. 100-101), a criação das Escolas Normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão docente, “batizado por um duplo movimento: de um lado, o controle do estado se faz mais restrito, de outro, os docentes, em posse de um conhecimento especializado, melhoravam seu estatuto socioprofissional”. Paulatinamente, os professores pouco instruídos do início do século XIX foram substituídos pelos profissionais formados para exercer a atividade docente.

Mesmo com a criação das Escolas Normais pelo país, essa autora considera que, de modo geral, as décadas de 1850 e 1860 não foram propícias para consolidar a formação de professores nessas instituições. Esse período foi marcado pela instabilidade devido aos fechamentos e reaberturas, reformas, entre outros. Os governos provinciais “oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la” (VILLELA, 2003, p.115).

¹ Villela (2003) esclarece que, nesse período de criação das primeiras Escolas Normais, a instrução da população não significava que todas as classes sociais deveriam chegar ao mesmo estágio de formação. Era necessário apenas elevar o nível intelectual e moral, unificando certos padrões culturais e de convivência social.

² Para Villela (2003), “esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização política”.

³ Segundo os estudos sobre a história da formação docente no Brasil, como de Villela (2003) e de Vicentini e Lugli (2009), o período anterior à criação das primeiras Escolas Normais caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para exercer a docência. O candidato a professor deveria apresentar um atestado de moralidade e o comprovar conhecimento do que se deveria ensinar por meio de concursos de nomeação, ou também, novos mestres, denominado professor adjunto ou professor leigo, poderiam aprender a lecionar acompanhando um profissional mais experiente durante suas aulas. Esse modelo de formação é chamado pelas autoras de “modelo artesanal”. Mesmo com a criação das primeiras Escolas Normais brasileiras esse modelo de formação “artesanal” permaneceu ainda por um certo período.

Esse fato é evidenciado nos estudos sobre a Escola Normal de São Paulo, no período em questão, como o de Monarcha (1999), Tanuri (1973; 1979), Dias (2008) e Menezes (2012). De acordo com esses autores, há indícios de que ela funcionava em condições muito precárias, o que ocasionou alguns fechamentos, reaberturas e reformas. Somente a partir da década de 1880 a instituição encontrou solo fértil⁴. Todavia, as críticas pela pouca formação pedagógica e as condições precárias não cessaram. Mesmo com as deficiências, “foi a partir da década de 1880, que a Escola Normal de São Paulo adquiriu um papel de centralidade para a efetiva reforma da instrução primária” (MENESES, 2012, p. 46). Isso pode ter contribuído para que a instituição ganhasse destaque nas reformas do ensino. Monarcha (1999, p. 343) alude que a partir de meados do Segundo Reinado, a Escola Normal de São Paulo foi ganhando relevância na vida intelectual e cultural na Província. Com as reformas de ensino efetuadas nas décadas iniciais da Primeira República, essa instituição transformou-se “em padrão de excelência e respeitabilidade do aparelho escolar do Estado de São Paulo, base institucional do sistema de formação de professores primários e centro de produção de uma cultura urbana recorrentemente atualizada” (MONARCHA, 1999, p. 343).

Após a proclamação da República, o movimento contra o analfabetismo que assolava o país ganhou ainda mais força e as questões educacionais ganharam evidência nos debates políticos, sobretudo em relação à ampliação da formação de professores. No ideário republicano, a escola se tornou o símbolo da modernidade e por meio dela seria construído o progresso da nação. Nesse período, o estado de São Paulo “destacava-se no cenário educacional nacional, tornando-se um dos espaços privilegiados de transformações econômicas e sociais” (BITTENCOURT, 1990, p. 19). Na ausência de modelos e normas fixadas pelo governo federal, o estado de São Paulo, além de distinguir-se nos setores político e econômico, destacou-se também no setor educacional pelas ações e reformas da instrução pública empreendidas. A Reforma da Instrução Pública de 1890, conhecida como Reforma Caetano de Campos, que reorganizou a Escola Normal de São Paulo, é parte dessas ações.

Souza (1998) alude que, em 1890, os republicanos paulistas iniciaram a reforma do ensino pela reforma da Escola Normal, sinalizando a importância da instituição para o projeto de extensão da escolarização e a necessidade de uma formação docente baseada em métodos considerados modernos. A formação de professores foi estruturada com ênfase na formação prática, com base na aprendizagem dos métodos de ensino e resultou na criação da escola primária modelo. Essa instituição constituiu o primeiro ensaio de implantação de uma escola primária pública graduada (agrupamentos de várias escolas em um único prédio; distribuição e classificação dos alunos em classes e divisão do trabalho docente). Anexa à Escola Normal de São Paulo, ela funcionava como espaço de formação pedagógica dos normalistas que se concretizaria pela observação do uso do método intuitivo. Considerada como o embrião da escola graduada, ela se constituiu no modelo a ser seguido pelos alunos da Escola Normal e no paradigma para a organização de todas as escolas primárias do estado.

Segundo estudos de Marta Carvalho (1989; 2000; 2003), nesse período o sistema público de ensino paulista foi assim estruturado com base nos preceitos da pedagogia moderna,

⁴ A Lei n. 130, de 25 de abril de 1880, reabriu a Escola Normal de forma definitiva (DIAS, 2008). Vale ressaltar que, inicialmente, a Escola Normal de São Paulo era destinada apenas para homens. Ela foi aberta às mulheres em 1874, porém os prédios eram separados.

sob o “primado da visibilidade” e seria na escola modelo que os futuros mestres poderiam ver como as crianças eram instruídas. “Ver para reproduzir os procedimentos vistos e dar a ver sua prática como modelo de outras era o que se propunha aos futuros mestres” (CARVALHO, 1989, p. 31). A visibilidade não se centrava apenas na observação do método intuitivo pelos normalistas, mas também nos prédios escolares majestosos, nas comemorações cívicas, nos ritos e símbolos que extrapolaram o âmbito escolar.

Anos mais tarde, a criação e difusão das escolas graduadas – os grupos escolares⁵ organizados nos moldes da escola modelo –, contribuíram para a reafirmação da importância do professor para a constituição da nova sociedade. De acordo com Souza (1998, p. 16), os grupos escolares se tornaram escolas modelares, pois nessas instituições era ministrado o Ensino Primário completo, com um programa de ensino enriquecido e utilizando métodos modernos. “Conseqüentemente, eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino”.

A formação de professores foi elemento importante na consolidação do regime republicano, pois os reformadores entendiam que não era possível modernizar o ensino sem o preparo adequado dos professores. “Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública” (SOUZA, 1998, p. 61). Como um dos pilares do modelo escolar paulista, proposto por Carvalho (2000), a formação de professores foi tema central nas reformas da instrução pública do período.

A Escola Normal de São Paulo se tornou, desde o fim do Período Imperial, a instituição de excelência da instrução pública paulista, responsável por formar professores qualificados. Porém, como não formava professores em número suficiente para atender a demanda do Ensino Primário, houve a necessidade de expandir a formação de professores para o interior do estado. Sem os recursos suficientes para expandir outras Escolas Normais no mesmo padrão da Escola Normal da Capital, a opção dos reformadores foi expandir as Escolas Complementares, criadas pela Reforma de 1892, e transformá-las em instituições de formação de professores. Sobre a insuficiência das primeiras Escolas Normais e conversão das Escolas Complementares Vicentini e Lugli (2009, p. 39) consideram que:

Pode-se dizer que se tratava muito mais de instituições nas quais eram estabelecidos os padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores primários da República. Esses cursos funcionavam em número insuficiente para formar todos os professores necessários. Diante dessas limitações, a tentativa de garantir que todos os alunos tivessem ao menos professores minimamente preparados para lecionar resultou na transformação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores.

A opção mais viável economicamente naquele momento, segundo os reformadores, foi a transformação das Escolas Complementares em instituições de formação de professores para as escolas primárias que se expandiam.

⁵ Criados pela Lei n. 169, de 1893 e pelo Decreto n. 248, de 1894.

Primeiro momento de expansão da formação de professores: a Escola Complementar (1892-1910) formando professores no interior paulista

A Escola Complementar foi criada pela Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892⁶, como parte do Ensino Primário paulista – dividido entre curso primário preliminar (ou elementar) e curso primário complementar. Era destinada aos alunos habilitados no curso primário preliminar, “preenchendo a lacuna entre o ensino preliminar e o secundário; para tanto, ofertava um programa de ensino propedêutico” (HONORATO, 2011, p. 34), com duração de quatro anos. Sua finalidade inicial consistia em “complementar a escolarização iniciada na escola primária, daí a denominação de Escola Complementar” (ALMEIDA, 2016, p. 83). No entanto, essa função idealizada pelos primeiros reformadores não se realizou, pois, essa instituição foi transformada em uma instituição de formação de professores primários, antes mesmo de ser implantada, pela insuficiência da Escola Normal da Capital.

O estudo de Corbage (2021) indica que ela foi transformada em uma instituição para a formação de professores devido ao seu baixo custo e por ser mais fácil de ser implantada em relação à Escola Normal. Ao longo da sua existência, ela esteve atrelada à Escola Normal, sendo muitas vezes confundida com ela, especialmente na memória local. Ainda para essa autora (2021, p. 22): “É de se supor que a Escola Complementar estaria suprimindo a ausência do Ensino Secundário no estado, dadas as condições efetivas proporcionadas pela Constituição Federal, com a prevalência da responsabilidade do Estado sobre o Ensino Primário”.

Com a finalidade de reduzir os custos das Escolas Complementares, a Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893, reduziu o quadro de professores e também dos demais funcionários. Anos mais tarde, a Lei n. 374, de 03 de setembro de 1895, reduziu novamente sua estrutura, estabelecendo um professor para cada ano do curso e a transformou em uma instituição de formação de professores, alterando completamente o propósito pelo qual foi criada. Segundo Tanuri (1973, p. 132-133), “baixavam as pretensões dos primeiros legisladores republicanos: caracterizar-se-ia a escola complementar, mas como uma estrutura bem mais modesta do que a idealizada por eles com o carácter de uma escola profissional, de utilidade imediata”.

O artigo 1º, parágrafo único, estabeleceu que os alunos que concluíssem o Curso Complementar e tivessem um ano de Prática de Ensino, cursado nas escolas-modelo do estado, poderiam ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal da Capital (São Paulo, 1985). Os reformadores compreendiam que a formação pedagógica se desenvolveria, sobretudo, pela observação da prática de um professor primário mais experiente.

De modo geral, estudos pioneiros como os de Tanuri (1973; 1979) e Antunha (1976) consideram que a Escola Complementar oferecia formação inferior à Escola Normal, sobretudo, pela pouca formação pedagógica, restrita à Prática de Ensino realizadas nas escolas primárias. Tanuri (1973) critica o descaso e o desinteresse designado à formação teórica do professor pelo fato de não haver nenhuma matéria pedagógica incluída no programa da Escola Complementar.

⁶ Essa Lei previa a criação de mais três Escolas Normais no estado, mas essa medida não se concretizou. Segundo a Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946), Gabriel Prestes foi um dos principais colaboradores da Reforma de 1892. Formou-se na Escola Normal da Capital, em 1888. Foi deputado estadual pelo Partido Republicano Paulista nas primeiras décadas republicanas, eleito como representante dos professores. Teve papel fundamental nos debates educacionais do período, principalmente como membro da Comissão de Instrução Pública responsável pela discussão e elaboração da Reforma. Foi nomeado diretor da Escola Normal da Capital entre 1893 a 1898. Enquanto diretor dessa instituição, contribuiu para as discussões da ampliação da formação de professores na Escola Normal e nas Escolas Complementares.

A autora alude que a proposta inicial dessa instituição pode ser considerada uma proposta “nativimorta” pelas reduções que sofreu, e sobretudo, pela sua conversão em uma instituição de formação de professores⁷, em 1895. Para a autora (1973, p. 113), “elas passariam, devido à necessidade de pessoal docente para o ensino primário, a desempenhar um importante papel no mecanismo da formação de professores”, especialmente em cidades do interior do estado.

Antunha (1976, p. 82-83) também levanta críticas à Escola Complementar paulista. Ele considera que, as vicissitudes que a instituição sofreu em sua breve história mostram a “fragilidade de sua concepção e a precariedade de sua localização na escala ascensional do sistema de ensino da época”.

A primeira Escola Complementar foi instalada em 1895, anexa à Escola Normal de São Paulo, com a finalidade “de servir de paradigma para as demais, bem como de escola de aplicação para os normalistas, uma vez que a eles caberia, fundamentalmente, o exercício da atividade docente nos cursos complementares” (TANURI, 1973, p. 130-131). Vale inferir que a instalação das Escolas Complementares estava subordinada aos interesses e condições financeiras dos municípios, pois o artigo 10, da Lei n. 88, de 8 de setembro, de 1982, determinava que: “as escolas complementares serão instaladas, de preferência, nas cidades cujas municipalidades se comprometam a fornecer prédios e terrenos apropriados as aulas e aos diversos trabalhos”.

Mais quatro Escolas Complementares foram criadas, totalizando cinco escolas desse tipo. Em 1897, foram criadas as Escolas Complementares de Piracicaba, Itapetininga e a Escola Complementar Prudente de Moraes, anexa à Escola-Modelo Prudente de Moraes, na Capital paulista, sendo transferida para Guaratinguetá, em 1903. Em 1903, foi criada também a Escola Complementar de Campinas. Inicia-se assim, a dualidade na formação de professores em São Paulo com dois tipos distintos de instituições: a Escola Normal, “com um ensino de qualidade superior, e as Escolas Complementares, com um ensino pouco mais aprofundado que o elementar” (SOUZA, 1998, p.64).

Com a transformação das Escolas Complementares em uma instituição de formação de professores não houve alterações curriculares⁸, permanecendo o mesmo currículo enciclopédico com características do Ensino Primário. Os programas da Escola Normal e da Escola Complementar permaneceram distintos por anos. Sobre essas diferenças, Honorato (2011, p.40-41) alude que:

Sem se considerar o conteúdo, a carga horária e os professores responsáveis por cada disciplina nas escolas complementares, duas das diferenças em relação à Escola Normal da Capital podem ser destacadas no programa acima. A primeira concerne a quatro professores polivalentes, um para cada ano, enquanto que a Escola Normal necessitava 16 catedráticos, um para cada cadeira do currículo, e sete professores de aulas como música, ginástica, trabalhos manuais; a segunda diferença consiste na inexistência da disciplina de Pedagogia no programa, provavelmente aos reformadores a prática de ensino realizada, durante um ano nas escolas-modelo, era alternativa suficiente.

⁷ É importante mencionar que a *Reforma de 1892* também estabeleceu que os alunos formados pelos Ginásios poderiam se formar professores primários desde que realizassem a Prática de Ensino nas escolas primárias indicadas pelo governo.

⁸ O programa compreendia: Moral e Educação Cívica, Português e Francês; Noções de História, Geografia Universal, História e Geografia do Brasil; Aritmética Elementar e Elementos de Álgebra, até equações de 2º grau, inclusive; Geometria Plana e no Espaço; Cosmografia; Noções de Trigonometria e Mecânica; Noções de Física e Química Experimental e História Natural, especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e a agricultura; Noções de Higiene; Escrituração Mercantil; Noções de Economia Política, para os homens, e Economia Doméstica, para as mulheres; Desenho a mão livre; Caligrafia; Exercícios militares, ginásticos e manuais apropriados à idade e ao sexo (DECRETO n. 218, de 27 de novembro de 1893).

A Prática de Ensino nas escolas-modelo ou nos grupos escolares indicados pelo estado, que habilitava de fato os complementaristas ao exercício do magistério, passou por mudanças ao longo dos anos. O Regimento das Escolas Complementares de 1896 estabeleceu que a Prática de Ensino deveria ser realizada durante os dois últimos anos do curso. Em 1902, a Lei n. 861, reduziu a sua duração para seis meses e determinou que ela seria realizada após o término do curso, podendo ser realizada em grupos escolares, nas localidades onde não houvesse escolas-modelo. Anos mais tarde, a Lei n. 1.846, de 1910, estabeleceu que a prática de ensino, com a duração de seis meses, deveria ser organizada pelo diretor da Escola Complementar e poderia iniciar em qualquer dia do ano letivo.

Os estudos sobre a Escola Complementar, enquanto instituições de formação de professores, de modo geral, indicam que apesar do prestígio dessas instituições e do significativo número de professores que formou, ela foi considerada inferior à Escola Normal. Segundo estudos de Honorato (2011) e Corbage (2021), as Escolas Complementares foram responsáveis por formar a maior parte dos professores para as escolas primárias e também representam um avanço na formação cultural da população. Para Corbage (2021, p. 52), essa instituição “se tornou uma alternativa maleável dentro da legislação, concorreu em status social com os grupos escolares, forneceu a maioria da mão de obra docente para o estado e cumpriu um papel importante para o Primado da Visibilidade do chamado Modelo Escolar Paulista”.

Contudo, tais estudos também indicam que a precariedade do ensino nessas instituições foi uma preocupação de educadores e legisladores. Honorato (2011) apresentou, em seus estudos sobre a Escola Complementar e Normal de Piracicaba, um levantamento sobre as críticas e sugestões dos diretores das Escolas Complementares ao Ensino Complementar presente no Anuário de Ensino (1909-1910). É possível considerar que essas críticas influenciaram as medidas de reestruturação da formação de professores propostas por Oscar Thompson a partir de 1910.

Apesar das críticas, a Escola Complementar se destacou no ensino paulista pela necessidade de professores formados e por “fazer o papel” de uma instituição secundária em localidades onde não haviam ginásios⁹. Segundo Tanuri (1979, p. 120-121), a Escola Normal da Capital, de 1890 até 1911, diplomou 1.186 professores, enquanto que as Escolas Complementares diplomaram, desde suas aberturas até 1911, 2.382 professores. De fato, a Escola Complementar formou mais professores do que a Escola Normal da Capital.

Em virtude desse destaque, muitos municípios solicitaram sua criação ao governo estadual. O trabalho de Corbage (2021) discute sobre essas solicitações pelos municípios paulistas, como Botucatu, Tatuí, Amparo, Mogi Mirim, entre outros municípios, publicadas nos jornais do período. Contudo, essas solicitações não foram atendidas de imediato. O estado de São Paulo permaneceu com seis instituições de formação de professores até 1911 – a Escola Normal de São Paulo e as cinco Escolas Complementares.

Esse quadro foi ampliado em 1911 com a Reforma Oscar Thompson – segundo momento de expansão da formação de professores. Essa reforma (Decreto n. 2025, de 29 de março de 1911) transformou as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias e criou novas Escolas Normais Primárias e Secundárias pelo estado. As Escolas Complementares foram recriadas em outros períodos pela legislação paulista, anexas às Escolas Normais, porém com um propósito de preparar os candidatos para o Curso Normal, como elo entre o Primário e o Normal, tal qual considera Corbage (2021).

⁹ A expansão dos ginásios públicos ocorreu somente na década de 1930. Antes desse período havia o Ginásio de Campinas e Ribeirão Preto.

Com a análise dos trabalhos sobre e a educação no período proposto e sobre as Escolas Complementares, considero que essas instituições tiveram papel importante na composição do ensino paulista, formando professores para atender a demanda da escola primária que se ampliava. Elas representavam o progresso para as cidades que as receberam e foram uma oportunidade para rapazes e moças do interior ampliarem os estudos e obterem uma profissão.

Segundo momento de expansão: Escolas Normais Primárias X Escolas Normais Secundárias

Por volta da década de 1910, sob a influência das inovações educacionais internacionais, iniciaram-se movimentos em prol de uma escola renovada e moderna em combate à escola considerada tradicional. Segundo Toledo (2001, p. 45), esses movimentos pela educação pressionaram, sobretudo, os governos estaduais a promoverem mudanças na educação, desencadeando diversas reformas da Escola Primária e Normal.

Segundo Nery (2009b), Thompson, formado pela Escola Normal de São Paulo, foi personagem ativo nas transformações da instrução pública na passagem entre os séculos XIX e XX. Em sua trajetória profissional, exerceu vários cargos do magistério e na administração da instrução paulista, destacando sua atuação como adjunto na Escola Modelo do Carmo, em 1892, onde pode trabalhar com a diretora Miss Márcia Browne e também a substituiu, em 1893. Ao lado de Miss Browne, teve os primeiros contatos com o grupo de origem norte-americana. Foi também Diretor da Escola Normal de São Paulo, em 1909 e em 1910, foi Diretor Geral da Instrução Pública paulista e implantou medidas importantes para a expansão e a formação de professores, o que denomino de segundo momento. Ainda conforme essa autora (2022, p. 144), a atuação de Thompson teve o intuito de “colocar em ação muitos dos elementos presentes nas reformas Caetano de Campos e Gabriel Prestes, estruturar a administração superior da instrução pública e preparar o terreno para a reforma que deveria dar cabo do analfabetismo”. De acordo com Nery (2009b, p. 31):

Thompson, neste momento, parece compartilhar os preceitos da Pedagogia Moderna que concebe a educação como arte de ensinar uma vez que além de sua participação no periódico ele, enquanto adjunto de direção da Escola Modelo também tinha a incumbência de orientar a prática pedagógica dos alunos normalistas. Contudo, ao lado de Miss Browne, terá contatos com a Escola Americana (Mackenzie College), em especial, com Horace Lane.

A Reforma Oscar Thompson marca o fim da Escola Complementar como uma instituição de formação de professores. Para Nery (2009b), a partir de 1910, Thompson iniciou um processo de reestruturação da rede de instituições de formação de professores e o desenvolvimento do processo de expansão seguiu, de certa forma, por novos tipos de instituições: as Escolas Normais Primárias e as Escolas Normais Secundárias. Assim, as Escolas Complementares encerraram sua primeira fase com a função de formar professores. De acordo com Nery (2009b, p. 37):

O que ocorre com a transformação da Escola Complementar em Normal Primária não é a elevação de uma à outra, mas, o término de um tipo de formação de professores. Assim, elimina-se um modelo para implantar um único, com base no desenvolvido pela Escola Normal da Capital, porém diferentes quanto à estrutura curricular, orçamento e destinação dos egressos.

A Reforma Oscar Thompson transformou as Escolas Complementares de Piracicaba, Guaratinguetá e Campinas em Escolas Normais Primárias e novas instituições foram criadas, como a Escola Normal Primária de Pirassununga (1910), Escola Normal Primária de Botucatu (1911), Escola Normal Primária da Casa Branca (1912), Escola Normal Primária do Bráz¹⁰ (Capital, 1912). Vale mencionar que, quando essas duas últimas escolas foram criadas, Thompson já não estava mais à frente da Diretoria Geral, porém, compreendo que a criação dessas duas instituições dá continuidade ao segundo momento de expansão da formação de professores desenvolvido por ele.

Além dessas instituições foram criadas a Escola Normal Secundária de São Carlos¹¹ (1911) e a Escola Normal Secundária de Itapetininga (1911). Segundo Corbage (2021), a Escola Complementar de Itapetininga foi extinta e criada a Escola Normal Secundária de Itapetininga, cumprindo assim, o Decreto n. 245, de 1982. Tais medidas marcam o segundo momento de expansão da formação de professores e o estado de São Paulo passa a contar com dez instituições.

Corbage (2021) alude que as cidades onde as instituições foram criadas já estavam pleiteando esse tipo de instituição (complementar ou normal) há algum tempo junto ao poder público. A justificativa recaía sobre a necessidade de ampliação da escolarização para além do Ensino Primário e de professores formados para atender à crescente demanda da localidade. Cabe ressaltar que, segundo os estudos sobre essas instituições, a influência política contribuiu para que tais cidades as recebessem, sobressaindo de certo modo, a real necessidade de professores.

Com a Reforma Oscar Thompson, o estado de São Paulo passou a ter dois tipos de Escolas Normais: as Escolas Normais Primárias – que formavam professores para as escolas primárias, e as Escolas Normais Secundárias – que formavam os professores para os ginásios do estado, para as Escolas Normais de ambos os tipos e também para as escolas primárias. Assim, foram introduzidos estudos pedagógicos, primeiramente evidenciados por meio de matérias curriculares em ambas as instituições.

Estudos desenvolvidos por Tanuri (1973; 1979; 2000), Antunha (1976) e Almeida (2016) indicam, de certa forma, que tanto as Escolas Complementares, como as Escolas Normais Primárias e Secundárias tiveram um currículo voltado para a formação propedêutica em detrimento da formação profissionalizante (pedagógica). Nery (2009b) considera que a partir dessas análises, podemos inferir que a formação dos professores nessas instituições era apoiada nos conteúdos que seriam ensinados nas escolas primárias. Entretanto, Nery e demais pesquisadores como Silva (2009), Inoue (2010), Silva (2019) e Santiago (2022) indicam em seus estudos novos elementos que possibilitam compreender que a formação pedagógica se desenvolvia por meio de outras práticas que vão além das matérias dos currículos, como os grêmios normalistas, os impressos educacionais e as bibliotecas escolares. Segundo Nery (2009b, p. 12):

Assim, pensando o currículo da escola para além das disciplinas escolares, há que se considerar que nestas escolas havia uma circulação de saberes pedagógicos, através dos impressos, e, sobretudo, através de práticas a serem observadas, aprendidas, treinadas e aplicadas, posteriormente, pelo aluno-mestre.

¹⁰ Criada exclusivamente para o sexo feminino (Corbage, 2021).

¹¹ Segundo Silva (2009) a Escola Normal Secundária de São Carlos foi instalada no prédio que seria a Escola Complementar Conde do Pinhal. Essa Escola Complementar não chegou a funcionar pela extinção desse tipo de escola, mas seu prédio foi aproveitado para receber a Escola Normal.

A Escola Normal Primária tinha quatro anos de duração e seu currículo era composto por diversas matérias de cultura geral (seis cadeiras e cinco matérias). A única matéria responsável pela formação pedagógica era a de Pedagogia, incluindo exercícios práticos de ensino nos grupos escolares que se iniciava a partir do segundo ano do curso (ALMEIDA, 2016). Em relação a essa matéria, Tanuri (1979, p. 130) considera que: “Dada a inexistência de outras disciplinas de caráter profissional que pudessem proporcionar um embasamento teórico, a Pedagogia foi desenvolvida nas escolas normais primárias de maneira muito mais prática que nas secundárias”.

Já nas Escolas Normais Secundárias, o currículo era composto por treze cadeiras e dez matérias. A formação pedagógica se dava por meio de um número maior de matérias do currículo, comparado ao currículo das Escolas Normais Primárias, como Psicologia Experimental; Caligrafia e Desenho, Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino e Pedagogia e Educação Cívica. De acordo com Almeida (2016), os exercícios de prática de ensino eram desenvolvidos pela matéria de Métodos e Processos de Ensino e Crítica Pedagógica nas escolas primárias anexas.

É evidenciada na formação das Escolas Normais a importância da prática de ensino, desenvolvida nos grupos escolares e escolas-modelo. Além de funcionarem como campo de observação e experimentação dos normalistas, que colocavam em prática as teorias, métodos e processos ensinados pelos catedráticos, serviam de padrão para a organização do ensino dos demais grupos escolares e escolas isoladas do estado.

Considero, com base nos estudos de Antunha (1976) e Tanuri (1973; 1979) que, com as medidas propostas por Thompson, a dualidade entre a instituição de professores não se encerrou. Ela chegou ao fim, anos mais tarde, com a unificação das Escolas Normais com a Reforma Sampaio Dória, em 1920. Segundo Honorato (2011, p. 54-55), essas instituições eram interdependentes e distintas, pois:

os indivíduos nas figurações escolas normais primárias dependiam das inovações produzidas nas normais secundárias; os indivíduos das normais secundárias dependiam das normais primárias para disseminar um padrão de ensino. Essa relação de interdependência funcional não significa que os indivíduos numa dada figuração seriam improdutivos e/ou reprodutores, mas implica, em princípio, que nas figurações secundárias os indivíduos seriam mais proativos no aperfeiçoamento dos métodos de ensino e processos didáticos.

Honorato (2011) também evidencia as diferenças entre essas instituições, pois uma Escola Normal Secundária comportava Curso Normal, escola-modelo e duas escolas isoladas-modelo; já a Escola Normal Primária, comportava um Curso Normal, um grupo escolar modelo e duas escolas isoladas-modelo. As Escolas Normais Secundárias tinham status superior às Escolas Normais Primárias. Entretanto, a Escola Normal da Capital foi consagrada em sua história como instituição superior a todas as outras, um modelo a ser seguido, mesmo pelas extintas Escolas Complementares, pois a instituição e suas escolas anexas foram o *locus* privilegiado de produção e circulação de saberes e pela formação de profissionais de excelência que atuariam como professores primários nas escolas modelos e grupos escolares, como diretores e inspetores de ensino e outros cargos administrativos da instrução pública e particular.

Nery (2009b) afere que tais distinções estimularam o embate no campo educacional em torno de qual o melhor modelo e qual a melhor instituição de formação. Tal embate culminou com a Reforma Sampaio Dória, que unificou todas Escolas Normais segundo o modelo considerado superior – o da Escola Normal Secundária. Desse modo, a dualidade

entre as instituições de formação de professores iniciou-se desde a constituição das Escolas Complementares e, posteriormente, com as Escolas Normais Primárias e Secundárias, encerrando-se com a Reforma Sampaio Dória.

Uma das medidas propostas por Thompson ao criar a Diretoria Geral da Instrução Pública foi dividi-la em três seções. Uma delas ficou sob a responsabilidade de Clemente Quaglio, que “tinha por atribuição, dentre outras, a realização de estudos de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de questões técnico-pedagógicas” (NERY, 2009b, p. 34). Com essa medida, foram instalados Gabinetes de Psicologia Experimental em algumas Escolas Normais. Com relação ao trabalho do professor, Thompson oficializou o método analítico para o ensino de leitura nas escolas primárias e a partir de então, diversas cartilhas foram organizadas com base nele. Nery (2009b, p. 36) considera que, com essas medidas, Thompson estabelece “uma série de elos entre as alterações que realiza na instrução pública, desde a escola primária, até a escola normal, tendo por eixo princípios pedagógicos bem definidos”.

O período entre 1911 e o final da década de 1920 marca a consolidação de um modelo de formação de professores no estado de São Paulo pela Escola Normal. Nas palavras de Nery (2009b, p. 57):

O período que vai do início da década de 1911 até o final da década de 1920 marca a consolidação de um modelo de formação de professores no Estado de São Paulo. No entanto, experiências anteriores, vivenciadas pela Escola Complementar, marcam este modelo que se consolida. A necessidade de criação de Escolas Normais pelo interior do estado era uma reivindicação dos tempos iniciais da República. No entanto, é no período analisado que a formação de professores passa a ocorrer na Escola Normal. As dez Escolas Normais existentes então resistiram aos entraves enfrentados tais como a baixa procura dos alunos em determinadas unidades e a oposição de alguns professores quanto à manutenção de todas elas. Por outro lado, as Escolas Normais Livres franqueadas a partir de 1927 alcançaram números bastante superiores às públicas já em 1928. Isso demonstra que havia demanda não atendida pelas normais públicas, demonstrando a existência de uma política educacional equivocada para o atendimento dos candidatos ao ensino normal pelas instituições públicas. As Normais Livres eram equiparadas às públicas provando a consolidação do modelo.

Mesmo com as experiências anteriores, desenvolvidas pelas Escolas Complementares, a superioridade da Escola Normal da Capital contribui para consolidar esse modelo que, como aponta Nery (2009b), resistiu a diversos entraves. No estudo sobre a antiga Escola Normal de São Carlos, Nosella e Buffa (2002, p. 16) consideram que: “A importância do estudo da Escola Normal desses tempos deve-se ao fato de que essa Escola era hegemônica, ou seja, era o quartel general pedagógico de todo o sistema de ensino”. Nesse sentido, essas instituições ganham papel relevante para o desenvolvimento do ensino, apesar das críticas pelo seu caráter propedêutico, pelo baixo número de formandos e também por não formar professores suficientes para regiões de difícil acesso que marcaram as décadas de 1910 e 1920. Algumas dessas críticas são discutidas pelos intelectuais que participaram do Inquérito de 1926¹², organizado por Fernando de

¹² Os participantes do Inquérito de 1926 foram: Lourenço Filho, Sud Mennucci, José Escobar, Renato Jardim, Almeida Junior e Francisco Azzi. Todos ex-membros da Sociedade de Educação de São Paulo.

Azevedo. Alguns deles pontuam que havia Escolas Normais em excesso no estado, como Almeida Júnior, por exemplo. Contudo, em virtude das críticas às deficiências da instrução pública, desde décadas anteriores, foi posta em evidência a necessidade de uma reestruturação do ensino para expandir a instrução para as diversas regiões do estado. Outros intelectuais e educadores, como Amadeu Mendes, consideravam que era necessário expandir a formação de professores, sobretudo, para o interior, onde novos núcleos urbanos se formavam com o avanço do processo de povoamento, urbanização e imigração (em decorrência da cultura cafeeira) e também nas áreas rurais (INOUE, 2015, 2021; Inoue; Nery, 2021). Essa necessidade é evidenciada nos Relatórios dos Delegados Regionais de Ensino do estado de São Paulo das décadas posteriores de 1930 e 1940.

O número de Escolas Normais Oficiais se manteve em dez instituições até o fim da década de 1930. Com a Reforma da Instrução Pública de 1927 – terceiro momento de expansão da formação de professores – a expansão se desenvolveu pelas Escolas Normais Livres (municipais e particulares). Implantada pelo então Diretor Geral da Instrução Pública (1927-1930), Amadeu Mendes, essa Reforma equiparou as Escolas Normais Livres¹³ às Escolas Normais Oficiais, com exceção da Escola Normal da Capital, com a finalidade de formar professores para prover as escolas primárias de regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

Com essa e outras medidas, a Reforma de 1927 (Lei n. 2.269, de 31 de dezembro, de 1927) promove uma série de transformações importantes no cenário educacional paulista, expandindo e rompendo com o monopólio do estado quanto à formação de professores. Assim, como pontuou Nery (2009b, p. 57), a equiparação das Escolas Normais Livres às Oficiais consolida a Escola Normal como modelo de formação de professores e traz à tona “a existência de uma política educacional equivocada para o atendimento dos candidatos ao ensino normal pelas instituições públicas”.

Terceiro momento de expansão: a iniciativa municipal e particular

A Reforma de 1927 marca o terceiro momento de expansão da formação de professores em São Paulo. Nesse momento, a expansão se desenvolve pelas Escolas Normais Livres, mantidas pelos municípios ou por associações particulares ligadas ou não a alguma instituição religiosa como a Igreja Católica. Elas cobravam mensalidades e taxas de seus alunos para se manterem, enquanto as Escolas Normais Oficiais cobravam apenas taxas anuais de matrícula¹⁴. Para obterem a equiparação, elas deveriam se submeter à fiscalização dos Inspetores Fiscais, nomeados pelo governo e seguirem as orientações da Diretoria Geral da Instrução Pública.

O ensino particular foi regulamentado no final do século XIX¹⁵. No entanto, quanto à formação docente, o estado de São Paulo reconhecia apenas os títulos de estabelecimentos oficiais, constituídos pela Escola Normal da Capital e pelas Escolas Complementares. De acordo com Tanuri (1973, p. 252-253), o primeiro projeto de lei que pretendeu equiparar as Escolas Normais Livres às Escolas Normais Oficiais é datado no ano de 1900, na Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo, mas não obteve sucesso. Desse modo, essas instituições já existiam anteriormente à Reforma de 1927, como o

¹³ O termo livre se refere às escolas que não eram oficiais mantidas pelos estados. Era aplicado aos casos de escolas municipais e particulares. Naquele período os municípios não eram entes federados e nem responsáveis pelo ensino oficial e, portanto, precisavam do reconhecimento do Estado. Durante a pesquisa foram encontradas instituições denominadas Escola Normal Livre e Escola Complementar Livre.

¹⁴ Conforme o Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929, que regulamenta a Reforma de 1927.

¹⁵ A Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892 e o Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892 já haviam regulamentado o exercício da iniciativa particular no setor do ensino em São Paulo.

Liceu Feminino Santista¹⁶, mas seu diploma não era reconhecido pelo estado e seus egressos atuavam em escolas primárias particulares ou como professores leigos nas escolas primárias públicas estaduais. Entretanto, com a equiparação, os egressos passaram a ter os mesmos direitos e benefícios¹⁷ que os demais normalistas.

Amadeu Mendes se formou na Escola Complementar de Itapetininga, em 1899. Segundo Nery (2009a, p. 104-105), ele era emergente do magistério público paulista e foi, por muitos anos, diretor do Ginásio de Campinas. Durante sua administração, esteve preocupado em expandir as escolas primárias para todas as regiões e provê-las com professores devidamente diplomados com o intuito de diminuir o analfabetismo que assolava o estado há décadas. A expansão do Ensino Primário estava atrelada à expansão da formação de professores para prover as escolas. Essa foi a justificativa do Diretor para a equiparação das Escolas Normais Livres às Normais Oficiais, haja vista a quantidade de professores leigos e de escolas isoladas e rurais não providas pelo estado. Mendes, em seu Relatório, justifica que (1929, p. 46):

As 10 escolas normais officiaes, diplomando uma média de 345 alumnos por anno, eram insufficientes para attender ás necessidades do ensino, pois para cumprir o encargo constitucional de fornecer instruccção gratuita ás 150.000 crianças em idade escolar e sem matricula nas zonas ruraes do Estado, devendo cada classe ter, em média 30 alumnos, seriam necessários 5.000 professores, número esse que as escolas officiaes só num prazo minimo de 6 anos poderiam dar. O alvitre adoptado para supprir tal deficiencia foi a instituição do regime das escolas normais livres, que funcionando sob a immediata fiscalização desta Diretoria, vem solucionar um dos nossos problemas mais sérios, o da diffusão do ensino alphabetizante, facilitando o provimento de escolas, máxime na zona rural, onde, já em 1926, existem 2.156 escolas criadas, que se acham vagas por falta de professores diplomados. Cercados de todas as garantias de uma severa fiscalização e sujeitos a rigorosas disposições regulamentares, esses estabelecimentos funcionaram, no anno findo, aparelhados para a realização de seus fins – formar professores habilitados para prover, num futuro próximo, o maior número possível de escolas ruraes e urbanas [sic].

Para Mendes, as dez Escolas Normais Oficiais demorariam muito anos para formar os professores que o estado necessitava. Então, as Escolas Normais Livres foram convidadas (ou forçadas) a contribuir com a missão patriótica de formar professores. Tais instituições formariam os profissionais de forma econômica, uma vez que o estado não teria custos com a criação e manutenção delas.

¹⁶ O Liceu Feminino Santista foi criado em 1902, na cidade de Santos (CAMPOS, 2018). Messenberg (2012) indica, sem muitas informações, a existência de uma Escola Normal Masculina em Sorocaba, onde Renato Sêneca de Sá Fleury lecionou em 1913. O Anuário de Ensino do estado de São Paulo de 1918, também indica, sem muitas informações, a existência do Externato Normal em São Paulo, localizado na rua Amaral Gurgel, n. 22; do Externato Normal em Itapetininga e do Collegio Normal na cidade de Santa Rita.

¹⁷ Os egressos da Escola Normal de São Paulo tinham mais benefícios que todos os outros, uma vez que poderiam assumir cargos de diretores de escolas e outros cargos administrativos da Diretoria da Instrução Pública, entre outros cargos.

Para acelerar a formação, a Reforma de 1927 – considerada medida de emergência – também reduziu o Curso Normal de cinco para três anos¹⁸, além de estabelecer uma série de condições que as Escolas Normais Livres deveriam cumprir para serem equiparadas. Essa Reforma beneficiou municípios que há tempos requeriam escolas secundárias junto ao poder estadual. Assim, a possibilidade de equiparação às Escolas Normais Oficiais estimulou a criação de Escolas Normais Livres, que superou em número as instituições oficiais, que permaneceram com o mesmo número até o fim da década de 1930¹⁹.

Conforme determinou a Reforma de 1927, para obterem a equiparação as Escolas Normais Livres deveriam se submeter à fiscalização do governo estadual por meio dos Inspectores Fiscais e cumprir algumas condições: serem fundadas e mantidas por brasileiros; terem corpo docente integrado por professores brasileiros; terem cursos e programas em conformidade com os das Escolas Normais Oficiais; serem situadas em cidades onde não houvesse Escolas Normais Oficiais; ter o lente de Pedagogia e Didática nomeado pelo estado; e possuir patrimônio mínimo de 200 Contos de Réis. Além dessas condições, era vetada a equiparação de duas Escolas Normais Livres em regime de internato ou externato no mesmo município e, as escolas equiparadas deveriam também depositar, a cada seis meses, na Coletoria Estadual, o valor correspondente aos vencimentos anuais do Inspetor Fiscal e do professor de Pedagogia e Didática (SÃO PAULO, 1927).

Essas condições demonstram preocupação e controle sobre o funcionamento e a formação pedagógica dessas instituições pelo poder público. Ao estabelecer que as Escolas Normais Livres equiparadas fossem situadas em cidade onde não houvesse Escolas Normais Oficiais, houve uma tentativa de direcionar a expansão da formação de professores para cidades não providas por esse tipo de instituição. Outra condição importante é o fato do professor de Pedagogia e Didática ser nomeado pelo governo. Conforme indicado por Inoue e Nery (2021, p. 7), esse professor, formado em alguma Escola Normal Oficial, seria uma forma de garantir, como também fiscalizar, “que a formação pedagógica fosse o mais próximo possível daquela ofertada pelas Normais Oficiais”.

Para alcançar o propósito do reformador, a Reforma também determinou que os professores diplomados nas Escolas Normais Livres poderiam lecionar em uma escola urbana somente depois de passar duzentos dias letivos em exercício em escolas rurais e, poderiam ser professores de grupos escolares após duzentos dias letivos em escolas urbanas ou quatrocentos dias em escolas rurais. Vale sublinhar que nesse momento essa exigência não se estendia aos diplomados pelas Normais Oficiais. Desse modo, Inoue e Nery (2021, p. 7) consideram que: “Mais do que hierarquizar os diplomas, essa determinação era uma tentativa de se fazer cumprir os propósitos de Amadeu Mendes de prover as escolas primárias de difícil acesso com professores formados”.

Com a implantação da Reforma de 1927, é possível observar vertiginosas transformações no cenário educacional paulista, sobretudo na formação de professores. O Quadro abaixo, mostra a relação dessas escolas equiparadas segundo o Relatório de Mendes (1929)²⁰.

¹⁸ Com exceção da Escola Normal da Capital, que permaneceu com sua estrutura organizada em cinco anos, implantada em 1925 pela Reforma Pedro Voss.

¹⁹ Segundo os dados levantados, após as ações de Oscar Thompson, houve a criação de uma Escola Normal Oficial apenas em 1938, com a Escola Normal de Mococa.

²⁰ Vale pontuar que, ao cruzar as informações apresentadas no Relatório de Mendes com outros documentos, como a Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal (1946), por exemplo, observo que o número de Escolas Normais Livres criadas nesse ano é superior ao que foi apresentado pelo Diretor.

Quadro 1: Escolas Normais Livres Paulistas Equiparadas em 1928

Estabelecimentos de ensino	Localidade	Data da equiparação	Regime
1- Colégio Puríssimo Coração de Maria	Rio Claro	16/02/1928	Internato Externato
2- Colégio Sagrado Coração de Jesus	Campinas	16/02/1928	Internato
3- Escola Normal Livre de	Tietê		Externato
4- Ginásio Municipal Mackenzie	Araraquara	16/02/1928	Externato
5- Ginásio de São Luiz	Jaboticabal	16/02/1928	Externato
6- Colégio Santa Inês	São Paulo	16/02/1928	Internato
7- Escola de Farmácia e Odontologia	Ribeirão Preto	16/02/1928	Externato
8- Colégio Nossa S. Auxiliadora	Batatais	20/02/1928	Internato Externato
9- Escola Normal Livre de	Franca	20/02/1928	Internato Externato
10- Escola Normal Livre de	São Simão	20/02/1928	Externato
11- Colégio Progresso Campineiro	Campinas	23/02/1928	Internato
12- Colégio N. S. do Amparo	Amparo	23/02/1928	Internato Externato
13- Escola Normal da Assoc. Instrutiva José Bonifácio	Santos	29/02/1928	Externato
14- Colégio Santo André	Jaboticabal	29/02/1928	Internato
15- Colégio N. S. do Carmo	Guaratinguetá	01/03/1928	Internato
16- Escola Normal Livre Guedes de Azevedo	Bauru	01/03/1928	Externato
17- Colégio N. Sra. d' Assunção	Piracicaba	01/03/1928	Internato
18- Colégio Progresso	Araraquara	08/03/1928	Internato
19- Escola Professoral Patrocínio São José	Lorena	15/03/1928	Internato Externato
20- Ginásio Municipal de	Jaú	29/03/1928	Internato Externato
21- Colégio Patrocínio	Itú	29/03/1928	Internato Externato
22- Colégio Imaculada	Mogi Mirim	12/04/1928	Internato Externato
23- Colégio São José	Limeira	12/04/1928	Internato Externato
24- Colégio Florence	Jundiaí	12/04/1928	Internato Externato
25- Colégio Batista Brasileiro	São Paulo	12/04/1928	Internato
26- Colégio São José	Pindamonhangaba	19/04/1928	Internato Externato

Fonte: Elaborado com base nas informações apresentadas no Relatório de Amadeu Mendes (1929, p. 59).

Como é possível observar pelo Quadro 1, houve nesse momento ímpar, significativas transformações que mudariam os rumos da história da formação de professores no estado. No ano seguinte à Reforma de 1927, em 1928, pelo menos vinte e seis Escolas Normais Livres – duas na Capital e vinte e quatro no interior – foram instaladas e equiparadas. Grande parte delas está localizada em regiões mais populosas e desenvolvidas, cuja cidades não eram providas por Escolas Normais e Ginásios Oficiais, com algumas exceções. Isso demonstra que essas instituições foram importantes para ampliação da instrução nessas localidades. É possível pontuar também que, essas proporções podem ter levado Tanuri (1973; 1979) a considerar que a expansão do Ensino Normal ocorreu de forma acelerada e desorganizada.

As Escolas Normais Livres foram criticadas por alguns educadores por temerem a perda da qualidade pela formação oferecida não estar sob a tutela do estado. De acordo com Peres (1966, p. 14), Lourenço Filho, ao assumir a Diretoria da Instrução Pública após a saída de Amadeu Mendes, procurou “cassar a equiparação das Escolas Normais Livres para sujeitá-las a

disposições legais mais rigorosas e eficientes, dando-lhes uma organização mais condizente com os interesses do ensino”. Contudo, apesar dessas críticas, o levantamento realizado durante minhas pesquisas (INOUE, 2015; 2021) indica que essas instituições foram as responsáveis por expandir a formação de professores aproximadamente até o fim da década de 1950. Ao encerrar a Primeira República, o estado de São Paulo contava com pelo menos quarenta e oito instituições, sendo dez Escolas Normais Oficiais e trinta e oito Escolas Normais Livres.

A partir dos estudos sobre as Escolas Normais Livres da região oeste paulista, é possível sublinhar que inicialmente essas instituições funcionam de maneira precária em alguns aspectos e que a oficialidade não se apresentava conforme indicado na legislação. Esses estudos destacam que o processo de expansão da formação de professores ocorreu de forma desigual nas diversas regiões do estado de São Paulo (INOUE, 2015; 2021). Na região oeste e norte é possível observar que ainda há um número reduzido dessas instituições.

Inoue e Nery (2021) destacam também que, as ações municipais protagonizaram a criação de Escolas Normais Livres para ampliarem a formação de professores e a escolarização ofertada na localidade para além da escola primária. A ampliação do Ensino Normal teve como principal finalidade a expansão da escola primária, pois muitas classes fechavam por não haver professores para trabalhar em regiões de difícil acesso. Assim, na impossibilidade de criar novas Escolas Normais Oficiais para atender a demanda do Ensino Primário, o governo equiparou as Escolas Normais Livres para expandir a formação de professores. Porém, regiões ainda em processo de povoamento, como a região oeste paulista, receberam poucas instituições nesse período.

Considerações Finais

Na análise empreendida, é importante destacar que o processo de expansão da formação de professores iniciou, em um primeiro momento, com as Escolas Complementares, uma instituição primária convertida para a função de formar professores; num segundo momento, com as criação das Escolas Normais Primárias e Secundárias, continuando, de certo modo, a dualidade entre as instituições de formação e, em terceiro momento, com as Escolas Normais Livres – particulares e municipais – que romperam com o monopólio do estado e superaram o número das Escolas Normais Oficiais.

Ao analisar as reformas na instrução pública que buscaram expandir a formação de professores em São Paulo durante a Primeira República, considero que elas contribuíram para consolidar a Escola Normal como “modelo ideal” de formação de professores, mesmo tendo a Escola Complementar assumido essa função por certo período. Essas reformas certamente irradiavam a importância da Escola Normal para outros estados brasileiros e promoveram transformações importantes.

O processo de expansão se desenvolveu de forma desigual, esteve relacionado aos aspectos políticos, econômicos e culturais de cada região e precisa ser considerado pela historiografia para a compreensão da expansão de formação de professores em cada localidade. A região oeste paulista, por exemplo, teve sua ocupação mais tardia em relação às outras regiões do estado e a expansão do Ensino Normal e Primário esteve relacionada ao movimento de ocupação e desenvolvimento da região. Esse processo não foi homogêneo (uniforme) em todas as regiões paulistas, pois a criação das primeiras instituições parece estar mais ligada a interesses e relações políticas entre lideranças locais com poderes estaduais do que às reais necessidades da população escolar. Desse modo, as considerações de Honorato (2011) sobre a possibilidade de haver um desequilíbrio regional, em termos de distribuição educacional, por não haver Escolas Complementares na região norte e oeste paulistas, são pertinentes para a compreensão dos rumos tomados no processo de expansão da formação de professores durante a Primeira República, pois esse desequilíbrio parece permanecer por décadas.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. *A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática do ensino em questão*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo. Editora Loyola, 1900.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1937.
- BRASIL, *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gmsE0>. Acessado em: 20 fev. 2023.
- CAMPOS, Ângela Bonardi Micci Borges de. *O curso Normal do Liceu Feminino Santista: a longa busca pela equiparação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelo de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, p.111-120, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CORBAGE, Debora Maria Nogueira. *A Escola Complementar em São Paulo (1892-1933)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.
- DIAS, Marcia Hilsdorf. A Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAUJO, José C. de Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de P. C. (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 75-90.
- HONORATO, Tony. *Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, civilidade e poder (1897-1921)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.
- INOUE, Leila Maria. *Entre Livres e Oficiais: a expansão do Ensino Normal em São Paulo (1927-1933)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

INOUE, Leila Maria. *Entre livros e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

INOUE, Leila Maria; NERY, Ana Clara Bortoleto. “Difundir as luzes para o progresso”: a expansão do Ensino Normal pela iniciativa municipal e particular em São Paulo (1927-1930). In: *Cadernos de História da Educação*, v.20, n.1, p.1-17, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-11>.

LINS. *Relatório da Delegacia de Ensino*. Lins, 1937. [Datilografado]

MENDES, Amadeu. *Relatório*: apresentado ao Secretário do Interior Dr. Fabio de Sá Barreto (1927-1928). São Paulo: Irmão Ferraz, 1929.

MENESES, Marcelo Figueiredo. *Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2012.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *A série Na roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora UNICAMP, 1999.

NERY, Ana Clara B. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora Unesp, 2009a.

NERY, Ana Clara B. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. Tese (Livre Docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009b.

NERY, Ana Clara B. Oscar Thompson (1872-1935): Um educador à meia-luz? In: MENEZES, Lis Angelis P (Org.). *Educadores Paulistas: histórias de vida e ações no âmbito educacional*. Campinas: Editora Autores Associados, 2022, p. 141-152.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos-SP: EDUFSCAR, 1996.

PERES, Tirsia Regazzini. *O advento da Escola Normal Livre e seus resultados comparados com os da Normal Oficial (1927-1930)*. Araraquara, 1966. Mimeo.

SANTA CERUZ DO RIO PARDO. *Relatório da Delegacia de Ensino*. Santa Cruz do Rio Pardo, 1936. [Datilografado].

SANTIAGO, Caroline Fernandes de Souza. *Educação do corpo na formação de professores em São Paulo (1911-1923)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Provincial n. 34*, de 16 de março de 1846. Dá organização às escolas de instrução primária de cria a escola normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>. Acesso em 10 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 88*, de 8 de setembro de 1892. Reforma a Instrução pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64173>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 169*, de 7 de agosto de 1893. Addila diversas disposições à lei n.88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 374*, de 3 de setembro de 1895. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1895/lei-374-03.09.1895.html. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 374*, de 3 de setembro de 1895. Providencia sobre o ensino das materias do Curso das Escolas Complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64465>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 400*, de 6 de novembro de 1896. Aprova o Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-400-06.11.1896.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 2.025*, de 29 de março de 1911. Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Anuário do Ensino do estado de São Paulo*. Diretoria da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1918.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 2269*, de 31 de dezembro de 1927. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>. Acesso em: 10 maio. 2013.

SILVA, Emerson Correia da. *A configuração do habitus professoral para o aluno mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)*. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2009.

SILVA, Laís Marta Alves da. *Saberes Pedagógicos na Formação de Professores em São Paulo (1890 – 1920)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. *A Escola Normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República: contribuições para o estudo de sua estrutura didática*. 1973. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1973.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: FEUSP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, 2000.

TOLEDO, Maria Rita. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Formação docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.