UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

OMAIR GUILHERME TIZZOT FILHO

# A Argentina como referência de instrução pública: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920).

São Paulo

2013

OMAIR GUILHERME TIZZOT FILHO

# A Argentina como referência de instrução pública: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
História da Educação e Historiografia.

Orientador:
Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior.

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81.61) Tizzot Filho, Omair Guilherme

V658f A Argentina como referência de instrução pública : visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920) / Omair Guilherme Tizzot Filho ; orientação Bruno Bontempi Jr. São Paulo : s.n., 2013.
85 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. História da educação – São Paulo – 1890-1920 2. Magistério – São Paulo - História 3. Escola pública – História - Argentina I. Bontempi Jr., Bruno, orient.

Nome: TIZZOT Filho, Omair Guilherme

Título: A Argentina como referência de instrução pública: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

A meus pais

Clarice Saliby Tizzot

Omair Guilherme Tizzot

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço a meu orientador Professor Doutor Bruno Bontempi Júnior pelo valioso acompanhamento ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita do trabalho.

À minha mãe, Clarice Saliby Tizzot, por todo o suporte oferecido para que eu chegasse à conclusão desta etapa da minha vida.

À Professora Mestra Yara Cristina Gabriel pelo incentivo aos estudos em história da educação e pela sólida amizade ao longo de todo o percurso.

Às Professoras Doutoras Gabriela Pellegrino Soares e Maria Lucia Spedo Hilsdorf pelas importantes contribuições oferecidas na qualificação.

Às Professoras Doutoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Denice Barbara Catani, Gabriela Pellegrino Soares e a meu orientador Professor Doutor Bruno Bontempi Júnior pelo conhecimento obtido durante as disciplinas de pós-graduação ministradas.

Aos funcionários das Bibliotecas da Faculdade de Educação e do Museu de Zoologia que sempre me apoiaram com toda a atenção nas demandas da pesquisa.

Só precisamos de iniciativa e de ação. Somos um povo de patriotas.

José Escobar

**RESUMO**

TIZZOT Filho, Omair Guilherme. **A Argentina como referência de instrução pública: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920).** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

Esta dissertação procura explorar as ideias sobre instrução pública da elite da geração dos educadores normalistas de São Paulo, utilizando-se como fonte de pesquisa dos escritos que produziram, tendo a organização do sistema escolar argentino como referência importante e próxima. O período escolhido para a pesquisa iniciou-se em 1890, ano da reforma republicana da Escola Normal, prosseguindo até 1920, quando Oscar Thompson, expoente máximo da geração de mestres normalistas, retirou-se da instrução pública paulista. Os mestres consideravam que o sistema escolar do estado estava em um nível superior em relação aos outros membros da federação, e por isso somente os centros mais avançados no exterior tinham o que lhe acrescentar. A Argentina era uma nação próspera, pela riqueza gerada no comércio de produtos agropecuários, e Buenos Aires, uma referência importante da civilização europeia na América do Sul. Tendo aprovado uma legislação nacional sobre instrução pública em 1884, construiu sua organização escolar com significativa anterioridade em relação ao Brasil. O estudo procurou mapear os escritos dos membros mais influentes do grupo de professores paulistas que trabalhou com informações sobre a educação argentina para o reforço de seus argumentos em prol de reformas na instrução pública do estado. Breves biografias dos educadores selecionados na pesquisa foram abordadas, assim como as circunstâncias nas quais escreveram sobre a instrução pública da nação vizinha. Temáticas variadas geraram textos que incluíram a Argentina como conteúdo, tendo sido selecionados como exemplos para esta análise os escritos publicados sobre a Escola Normal e Método Intuitivo; Conselho Superior; Trabalho Manual e Ensino Profissional; Educação Física. Os resultados indicaram que a luta dos mestres normalistas para que a instrução pública tivesse um peso maior na sociedade os impulsionou a olhar para a organização escolar argentina.

Palavras-chave: normalistas; São Paulo (Estado); Argentina; instrução pública

**ABSTRACT**

TIZZOT Filho, Omair Guilherme. Argentina as a reference of public education: visions of the elite from São Paulo Normal School (1890-1920)**.** Thesis (master) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

This thesis explores ideas about public education of the elite from São Paulo Normal School educators, using as a source of research the writings they produced considering the organization of the Argentine school system as an important reference and near abroad. The period chosen for the survey began in 1890, year of the republican reform of Normal School, continuing until 1920, when Oscar Thompson, the greatest exponent of Normal School teachers, retired from public education in São Paulo. The teachers felt that the school system of the state was at a higher level compared to the other members of the federation, and therefore only the most advanced centers abroad had something to add. Argentina was a prosperous nation due to wealth generated in agricultural trade, and Buenos Aires an important reference of European civilization in South America. Having adopted national legislation on public education in 1884, built its school organization with significant precedence over Brazil. The study sought to map the writings of the most influential members of the group of São Paulo teachers who worked with information of the Argentine education to strengthen the arguments that intended to prove. Brief biographies of the educators selected in the survey were discussed, as well as the circumstances in which they wrote texts where it was mentioned public instruction of the neighboring nation. Various themes generated texts that included Argentina as content, having been selected as demonstrative examples for analyzing the published writings of the Normal School and Intuitive Method; Board; Craft and Vocational Education, Physical Education. The results indicated that the struggle of Normal School teachers for public education had a greater wheight in society led them to look at the Argentine school organization.

Key words: Normal School educators; São Paulo (state); Argentina; public instruction

**SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO ..... 11

2. CAPÍTULO I – Mestres Normalistas e Jornalistas Paulistas que abordaram a Argentina nos textos sobre educação..... 25

3. CAPÍTULO II – Temáticas da instrução pública abordadas pelos Mestres Normalistas e Jornalistas Paulistas. ..... 44

3.1 - Escola Normal e Método Intuitivo..... 44

3.2 - Conselho Superior..... 55

3.3 -Trabalho Manual e Ensino Profissional ..... 61

3.4 - Educação Física ..... 69

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 76

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 80

# 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das ideias sobre instrução pública, defendidas por uma geração de educadores paulistas que observou pessoalmente ou conheceu por meio de impressos a organização escolar argentina de fins do século XIX e início do XX. Procura investigar as motivações que levaram mestres de atuação destacada a se utilizar, na construção de seus discursos reformistas, de informações que obtiveram do aparelho escolar da nação vizinha, bem como as formas como esse conhecimento era obtido; apurar os julgamentos das observações de viagem; verificar como se apresentava a Argentina nos textos que tratavam de ideias para a instrução pública paulista. Os sujeitos desta história fazem parte de um grupo de formados pela Escola Normal, que vivenciou as consequências da reforma de 1890 e a experiência da Escola Modelo. Utilizou-se como fonte os discursos que deixaram em periódicos educacionais, relatórios oficiais e no jornal *O Estado de S. Paulo*, do qual apresentam-se também textos de jornalistas sobre o assunto.

A carreira no magistério público deste seleto grupo de educadores deu-se entre o final do século XIX e o começo do XX, com acesso a cargos públicos na administração educacional. Incentivaram o método analítico de alfabetização, lideraram movimentos associativos e expressaram-se em publicações como a *Revista de Ensino* e o *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, além de escreverem livros didáticos. O expoente máximo dessa geração foi Oscar Thompson, por duas vezes diretor geral da Instrução Pública. A pesquisa abrangeu um período de 30 anos a partir de 1890, ano da reforma da Escola Normal, prosseguindo até 1920, quando Thompson retirou-se da Diretoria Geral da Instrução Pública.

A elite da geração dos educadores paulistas que tomou a Argentina como referência no processo de escolarização vivenciou o destaque que o estado de São Paulo teve no esforço de constituir um sistema educacional a partir da proclamação da República[1], assumindo uma

[1]A Constituição de 1891 não previu a obrigatoriedade, nem a gratuidade da instrução básica. Deixou-se para os estados que legislassem a respeito, o que já acontecia desde o Império, pois em função de uma interpretação do texto do Ato Adicional de 1834, era possível que as províncias legislassem sobre a instrução pública nas diversas esferas. O poder central reservava para si a exclusividade dos cursos superiores das faculdades de medicina,

posição de ponta e de modelo para outros estados a partir da reforma da Escola Normal, efetuada em 1890. (ANTUNHA, 1976, p.46; TANURI, 1979, p.75-78; CATANI, 1989, p.15)

A consolidação da Escola Normal para a formação do professorado foi um dos vários desafios na educação que tanto a Argentina quanto o Brasil tiveram de enfrentar para o progresso de seus sistemas.[2] No território paulista a reforma foi arquitetada por uma figura chave na construção da consciência sobre educação no estado, Francisco Rangel Pestana. Bacharel pela Faculdade de Direito, foi um dos signatários do Manifesto Republicano de 1870. Atuando como elemento transformador da sociedade, foi jornalista, político e educador, sempre defendendo a extensão do ensino elementar a todos. Era uma personalidade representativa da crença liberal de que o ensino poderia transformar a sociedade, o que combinava com o discurso de propagação da instrução popular defendido pelo Partido Republicano Paulista (HILSDORF, 1986, p.171). Sua atuação em campos variados pela defesa da educação, inclusive como professor e diretor de escolas, inspirou a geração de educadores paulistas que o seguiram. Suas concepções na criação, direção e escrita do jornal *A Província de São Paulo*, fundado originalmente em 1875 para divulgar as ideias do Partido Republicano, contribuíram para formar uma tradição jornalística de defesa da educação, levada adiante quando o jornal mudou seu nome para *O Estado de S. Paulo*, logo após a proclamação da república. O jornal também atuou na difusão da imagem da vizinha Argentina como uma referência importante de progresso nacional, o que abrangeu o tema da educação. Conforme Ramos (2012, p.2), "o desejo de rompimento com a tradição imperial impulsionou a busca de novos referenciais por parte do jornal, e estes foram encontrados no continente americano, notadamente nos Estados Unidos e na Argentina".

O pensamento de Rangel Pestana, voltado à qualificação dos professores e ao ensino livre, em oposição ao conservadorismo católico, norteou a reforma da Escola Normal em 1890. Ela já havia se transformado, desde a década de 1880, em um foco de propagação das ideias republicanas (REIS, 1981, p.29). A ausência do poder central federal na educação básica permitiu que o governo do estado de São Paulo se lançasse na ponta para a construção de um sistema educacional que inserisse a população nos desafios de uma nova realidade, começando as reformas educacionais pela formação dos professores a fim de propiciar meios

---

direito, academias existentes e outros estabelecimentos que fossem criados por lei geral. Consultar a respeito HAIDAR, Maria de Lourdes M., *O Ensino Secundário no Brasil Império*, São Paulo: Edusp, 2008.

[2]A formação de professores na Escola Normal foi iniciada na Argentina com a criação em 1870, durante a presidência da república de Domingo Faustino Sarmiento da Escuela Normal de Paraná, dirigida inicialmente pelo norte-americano George Stearns, que migrou para a Argentina especialmente para essa finalidade.

para a ampliação da malha escolar republicana paulista. A lógica da reforma de 1890, vivenciada pela geração de educadores que é objeto do presente estudo, instaurara um esforço inicial para que houvesse a formação sólida de um quadro de educadores aptos a civilizar por meio da escola pública.

Civilização e educação rumo ao progresso através da escolarização, nesse contexto de influência cultural, caminhavam decididamente juntas, tanto no Brasil quanto na Argentina. São Paulo, em sua consciente posição de liderança no que se referia à organização de um sistema de educação republicano, procurava as informações e o diálogo com o que havia de mais evoluído em educação popular. Dessa forma, para os educadores paulistas o mais importante era o acesso aos significativos centros de conhecimento, líderes do movimento em prol da escolarização, para neles encontrar lições e exemplos para a melhoria do estado de coisas da instrução em São Paulo. O grande foco do interesse daqueles que batalhavam pela causa da educação pública era o olhar para o exterior da nação -- o que incluía o exemplo argentino -- e não para outros estados da federação brasileira que, em sua visão, pouco ou nada tinham a lhes acrescentar (BONTEMPI, 2008, p.272-273).

Uma fonte importante para a pesquisa do período é a *Revista de Ensino*, periódico da educação que surgiu em 1902 para expressar o ponto de vista do professorado paulista associado. Anteriormente à reforma da Escola Normal, ainda no período imperial, já podia ser percebido um embrião de um movimento associativo capitaneado pela liderança dos educadores. Havia um movimento originado por um pensamento coletivo sobre o fortalecimento da profissão de professor e da educação pública em São Paulo:

> [...] o professorado primário paulista vem-se arregimentando para organizar um grêmio do magistério. Seus líderes trazem também, para discussão na imprensa, sua posição frente aos problemas da instrução popular. Mais do que uma consciência de grupo profissional, defendendo interesses específicos, os artigos assinados por esses líderes destacam aspectos importantes da instrução pública daquela época. Há considerável grau de consciência política em relação ao papel do ensino (REIS, 1981, p.29).

Denice Catani procurou traçar características referentes ao seleto grupo de educadores que escrevia na *Revista de Ensino*, considerando que a elite dessa geração tinha em comum a formação na Escola Normal e a defesa de uma tradição de qualidade da instrução pública, que havia se originado a partir da reforma em 1890:

> As informações acerca do grupo de integrantes da Associação faz ressaltar sua origem comum – a Escola Normal -, enquanto que o ideal que os

> congregava era o de poder recuperar para a instrução paulista as luzes do "período aúreo". Concebiam-se como herdeiros de uma tradição que, sem ser antiga, estava, no início do século, ameaçada. A excelência do sistema educacional paulista era, então, o móvel da luta a ser empreendida (CATANI, 1989, p.65).

Ilíada Pires da Silva estudou as características da formação da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, responsável pela *Revista de Ensino*, o que teria ocorrido por meio da atuação de uma elite de professores formados pela Escola Normal, que não eram simplesmente "professores":

> A Associação Beneficente do Professorado Público foi criada pelo esforço organizativo de um restrito grupo de profissionais do magistério paulista, no qual o número de inspetores escolares prevalecia e os professores representavam apenas um terço (1/3) dos presentes na constituição de sua própria entidade e, possivelmente, na participação de seu projeto. Ademais, a Inspetoria Geral do Ensino Público era constituída naquele momento por 10 inspetores de escola (ou 12?), o que implica a presença quase total dos inspetores na assembleia de fundação. O que significa isto: uma associação do professorado fundada principalmente por inspetores? Quais as implicações que esse processo de ajuntamento das diferenças traz ou trouxe para a constituição da categoria que estava sendo constituída? Por que inspetores, diretores, (assim como professores) estão constituindo um grupo a partir de um processo de identificação com os professores e apagando as diferenças a partir de uma identidade docente? (SILVA, 2004, p.74)

Ainda conforme Silva, um representante significativo do pensamento e atuação da elite da primeira geração de educadores republicanos foi João Lourenço Rodrigues. A carreira do mestre esteve atrelada ao governo do estado; seus escritos eram alinhados com a posição oficial, como se pode perceber no texto sobre ele escrito na *Polianteia Comemorativa do 1º. Centenário da Escola Normal*: "O historiador de nosso ensino e uma das figuras mais expressivas de nossa aristocracia moral e cultural" (1946, p.98). O cargo público mais importante que ocupou foi o de inspetor geral da Instrução Pública, de 1907 a 1909. Foi autor de um livro memorialístico sobre o período publicado em 1930, denominado *Um Retrospecto – Alguns Subsídios para a História do Ensino Público em São Paulo*, elaborado por ocasião do cinquentenário da Escola Normal da Capital, obra de referência para a construção da "memória-história" do período (REIS, 1981, p.50), no qual procurou mostrar as grandes reformas da instrução pública que sua geração havia vivenciado na última década do século XIX a partir de 1890, e a atuação dos educadores formados no período para honrar com o trabalho o que havia sido recebido:

> O ponto de vista adotado por ele é o de um professor normalista, cujas reminiscências se organizam em torno das representações da época – década de 1890 --, ou seja, em um momento em que o diploma da Escola Normal

> representava um sinal de distinção com relação ao restante da categoria; um sinal de competência profissional e recompensas materiais garantidas pelo acesso às posições mais elevadas, tanto no que se refere à docência quanto à prática administrativa-burocrática. A superioridade dos profissionais que passavam por esta instituição centrava-se, conforme o discurso da época, na longa duração do curso e no tipo de conhecimento adquirido, seja pelo aspecto abstrato, com acento no saber enciclopédico, seja pelo aspecto prático, com ênfase na prática desenvolvida junto às Escolas-Modelo. É deste lugar, o qual pressupõe que os sinais de competência sejam compreendidos e reconhecidos socialmente, que se inscreve o discurso da superioridade do especialista e da competência do profissional, cujo suporte é a posse do diploma fornecido pela instrução pública, isto é, pelo Estado, para grupos restritos. Remete para as relações estabelecidas entre um nível de instrução mais elevado e as posições assumidas na hierarquia da Instrução Pública do estado de São Paulo, que lhe conferem autoridade para construir e valorizar as suas competências a partir de uma suposta objetividade institucional, pois os peritos "diplomados" tendem a ocupar o centro dos campos discursivos, donde provem o discurso mais verdadeiro (SILVA, 2004, p.40).

Em São Paulo, a reforma da Escola Normal foi exaltada como um saudoso marco exemplar na construção da memória pela geração de educadores que se formou nesse período (CATANI, 1989, p.12). Por indicação de Rangel Pestana ao governador Prudente de Morais, a concretização da reforma foi liderada por aquele que entraria para essa geração como um símbolo heroico da luta pelo bom nível do ensino paulista, o educador por excelência, Caetano de Campos. Médico e professor, falecido prematuramente no auge do exercício de suas atividades, foi encarregado de dirigir os esforços para a caminhada rumo à civilização iluminista. Redigida pelos anseios republicanos de Rangel Pestana, a reforma da Escola Normal buscava a expansão educacional em território paulista, por meio da formação de professores que pudessem irradiá-la para todos os cantos possíveis. Tal momento de transformação consagrou-se com o tempo como um *mito fundador*, um tempo de elevada luz, em contraste com a ampliação subsequente do ensino, que não conseguiu manter um padrão elevado para a formação de professores, como inicialmente se planejava. Essa construção de um jogo de luz e sombras, ação e marasmo, progresso e decadência, marcada pela nostalgia de um "período áureo" teve como um de seus protagonistas mais importantes João Lourenço Rodrigues (CATANI, 1989, p.12.). A Escola Normal, a partir do Decreto de março de 1890, tornou-se referência para a organização do sistema educacional, não somente paulista, como também brasileiro. A lógica legislativa da normatização, regulamentação letrada organizada pelo poder constituído, comum ao Brasil e à Argentina, instaurava uma ordem que rompia com o passado, entendido como inadaptado às novas exigências da sociedade, tais como ditadas pelo topo. A reforma arquitetada pelo anseio de políticos republicanos paulistas ligados à educação, e reverenciada pela geração dos educadores a ela contemporâneos,

almejava ser o primeiro passo para a formação de um sistema de magistério de alto nível, capaz de expandir a malha educacional para todo o estado. Conforme o Regulamento da Escola Normal de 1890, o seu objetivo era "dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária ao bom desempenho dos deveres do professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária." (apud TANURI, 1979, p.89).

Reorganizada a Escola Normal, era preciso estabelecer um espaço para que a nova geração de aspirantes a mestres dela oriundos pudesse ter contato na prática de sala de aula com o método intuitivo, uma preocupação central para a elite dos educadores paulistas desse período. Ainda em 1890, em um sobrado da Igreja do Carmo, em São Paulo, era inaugurada a Escola-Modelo. Para atingir o fim que se pretendia, Caetano de Campos contratou duas professoras que vivenciaram o método nos Estados Unidos: D. Maria Guilhermina e a norte-americana Miss Browne.[3] O diferencial dessa escola, o que a caracterizou e marcou sua identidade foi o tipo de ensino que se procurava praticar, focado nas lições práticas para os alunos, o que era considerado o método mais moderno e adaptado aos novos anseios civilizatórios republicanos (SOUZA, 1998, p.40). Ainda que as mestras fundadoras da instituição não fossem exímias comunicadoras, conforme a memória de João Lourenço Rodrigues, o mais importante era o estabelecimento de uma escola na qual o método pudesse ter visibilidade, a fim de convencer sobre a sua importância e aplicação prática em sala de aula (CARVALHO, 1989, p.31). O método intuitivo era o caminho para o progresso educativo:

> [...] arte da Minúcia, da dosagem, da gradação, que se queria fundada na observação da cada aluno, na experiência de cada situação, na concatenação minuciosa dos conteúdos de ensino pacientemente isolados e colecionados no cultivo de cada faculdade da criança numa ordenação que se pretendia fundada na natureza. (CARVALHO, 1989, p.31-32)

A identificação da geração de educadores normalistas formados pela Escola Normal de São Paulo com a defesa do método analítico de alfabetização foi salientada por Mortatti, ao referir-se à atuação desse grupo, que

> [...] passa – em substituição ao bacharel em direito – a ocupar cargos na administração educacional, liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático e de divulgação das novas idéias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura (2000, p.78).

[3]As mestras foram indicadas pelo Diretor da Escola Americana em São Paulo, Horace Lane.

A atuação dessa geração ocorreu

> [...] mediante a produção de cartilhas, de artigos “de combate” e de instruções normativas para seu uso, contribuindo para a institucionalização do método no aparelho escolar paulista, situação que perdura até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” prevista na Reforma Sampaio Dória, de 1920 (MORTATTI, 2000, p.26).

Não bastava, porém, o cuidado com a formação de professores; era necessário que o estado concretizasse o alicerce da instrução pública pelo fortalecimento do ensino primário. A Constituição Paulista de 1891 expressava aquilo de que o Poder Federal se absteve: “Ensino primário, secundário, superior e profissional, que será gratuito e obrigatório no primário, e livre em todos os graus; podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionadas ou não pelo Estado” (apud REIS, 1981, p.75). A lei de 8/9/1892 reformou o ensino público no estado de São Paulo, mediante projeto elaborado por Gabriel Prestes, normalista e parlamentar do Congresso Paulista, defensor no legislativo e na imprensa do progresso da educação. A lei, executada por Cesario Motta Junior, então Secretário do Interior do governo Bernardino de Campos, dividia o ensino público em primário, secundário e superior. O ensino primário foi considerado obrigatório dos 7 aos 12 anos de idade, compreendendo na legislação um curso preliminar de quatro anos e outro complementar de mesma duração, o que era avançado para a época, mesmo para os países mais adiantados; tratava-se de um esforço legislativo para integrar através da norma o estado ao movimento da escolarização (ANTUNHA, 1976, p.63).

Outro importante marco na formação do sistema paulista de ensino vivenciado por essa geração de educadores foi a criação dos grupos escolares, regulamentada pouco tempo depois em 1894, reunindo escolas de uma determinada região em função da densidade populacional para o fortalecimento do ensino primário seriado e graduado (TANURI, 1979, p.90-91). O projeto republicano previa a formação de grupos escolares em conformidade arquitetônica com as diretrizes mais atualizadas a respeito da organização de um ambiente pedagógico propício ao ensino. Tais edifícios representavam o progresso escolar almejado pelos republicanos paulistas, defensores da transformação e da inclusão mediante o ato civilizatório de educar. Grupos escolares de referência, como o do Brás e o Prudente de Morais foram construídos como modelos para a evolução do ensino no estado por suas concepções pedagógicas, notadamente as higiênicas. Tanto na capital quanto no interior, eram edificações que se destacavam na paisagem por suas características arquitetônicas (SOUZA,

1998, p.16-19; 50-51). Os grupos escolares foram projetados para serem de fato vistos, devendo ser apelativos à grandeza do majestoso, projetando uma imagem de inovação e associação com o resplendor de uma nova ordem, a do progresso republicano (CARVALHO, 1989, p.25).

As transformações experimentadas na escola pública pela geração de normalistas ao longo da década de 90 do século XIX moldaram o seu comportamento, influenciando aqueles que chegaram posteriormente para que se mantivesse a tradição de um passado republicano glorioso, como aponta Monarcha:

> Anualmente, um grande contingente de normalistas ingressa no magistério primário. Inquieta com a possibilidade de perder-se a tradição, a pequena elite à frente da hierarquia da Diretoria Geral da Instrução Pública e da cultura normalista procura imprimir continuidade entre o presente e um passado recente e digno de memória.
>
> Essas gerações mais jovens de normalistas são enredadas em rituais formais e repetitivos, cultuando os heróis do período áureo e luminoso da instrução pública paulista – Antonio Caetano de Campos, Prudente de Morais, Márcia Priscilla Browne, Bernardino de Campos, Cesário Motta Júnior e, por vezes, Gabriel Prestes – e suas respectivas realizações: as escolas-modelo, os grupos escolares, as leis relativas à instrução, o método intuitivo e analítico para o ensino de leitura, o ensino racional ou científico (MONARCHA, 1999, p.240).

Nesse período importante da nascente república, no qual se deu o percurso de organização da estrutura da instrução pública, a geração de elite dos educadores procurava se informar e divulgar as realizações dos sistemas escolares das nações mais avançadas, como os Estados Unidos e a Alemanha, motivando reflexões que eram compartilhadas por aqueles que buscavam o progresso escolar (BONTEMPI, 2008, p.274-276). Brasil e Argentina eram nações periféricas do mundo burguês civilizado, que dispunham do esforço de suas elites para acompanhar a evolução liberal no movimento pela modernização. Para integrar-se ao progresso, era necessário adotar como estratégia republicana a construção da nacionalidade pela cultura letrada e pela escolarização, a qual deveria progressivamente se universalizar. Em ambas as nações republicanas, governadas por suas respectivas oligarquias, “assumia-se o desafio de ampliar os domínios da circulação da cultura letrada, apropriando-se de concepções ilustradas para definir as letras como chave de transformação social, condição cultural e política para fazer face a desafios históricos que se projetavam” (SOARES, 2007, p.19)

A organização do sistema de ensino em São Paulo caminhava junto com o crescimento da capital do estado. Os ideais da vida urbana estavam presentes na geração dos educadores republicanos formados na Escola Normal, um dos edifícios mais majestosos da cidade. Conforme Monarcha, a capital paulista passava por grandes transformações que procuravam trazer o progresso para a cidade, tomando como modelo as referências cosmopolitas de civilização:

> Adotando a flor, o ferro e o maquinismo como símbolos de uma época e de um modo de vida, São Paulo ingressa na *belle époque* como uma sociedade de massas moderna, com predomínio das dimensões urbana e industrial. [...] Tornando sinônimos os ideais de progresso e cosmopolitismo, as administrações dos prefeitos conselheiro Antonio Prado (1899-1910) e do barão Raimundo Duprat (1911-1914) promovem reformas urbanas significativas [...] prolongam-se e alargam-se ruas e avenidas, e as várzeas pestilentas cedem lugar a parques centrais providos de ar, luz, sol, alamedas e lagos graciosos, harmonizando-se paisagismo e arquitetura (1999, p.223).
>
> Na aurora do século, o prefeito Antonio Prado empreende o ajardinamento da Praça da República, definindo à moda inglesa a paisagem circundante que acompanhará o edifício da Escola Normal da Praça por décadas a fio: gramados sulcados por alamedas sinuosas, repuxos d'água, vegetação com árvores de várias partes do mundo e que propiciam sombras refrescantes. Durante os dias escaldantes, os recantos umbrosos são ocupados por transeuntes, [...] nas noites frescas, por famílias burguesas – expoentes de uma elite afrancesada – que, exercitam o hábito de exibir-se em público, distraindo-se com amenidades, a atestarem o padrão superior da vida urbana (MONARCHA, 1999, p.224)

A Argentina por sua vez, era uma nação próspera economicamente, pela riqueza gerada pela exportação de produtos de origem agropecuária. Apesar da prosperidade, como apontou Adriana Puiggrós (2006, p.80), o país não escapava do lugar que coubera à América Latina na divisão internacional do trabalho, pois realizava o movimento de importar manufaturas e exportar carnes, couros e grãos. A capital Buenos Aires era uma referência próxima de progresso do que era valorizado como civilização, uma metrópole que se destacava na América do Sul e que tinha importantes conexões com os grandes centros internacionais, como afirma Katia Gerab Baggio:

> Ir à Argentina significava não só uma tentativa de estreitar os laços diplomáticos, culturais e comerciais com o país vizinho -- principalmente no caso de autores vinculados à diplomacia --, mas também uma incursão por um país de reconhecido vigor intelectual e cultural entre fins do século XIX e as primeiras décadas do XX. Ou seja, para os brasileiros, ir à Argentina também significava fazer uma viagem de formação intelectual (2011, p.2).

O interesse dos educadores paulistas dos primeiros tempos republicanos em observar e refletir sobre as realizações de seus pares argentinos insere-se em um amplo panorama no

qual as estruturas dos sistemas de educação foram se estabelecendo nos Estados Nacionais através das trocas culturais promovidas pela circulação de pessoas e ideias. Esse movimento ocorria em várias direções, como afirmam Gondra e Mignot:

> O processo de afirmação da escola moderna supõe observar seu aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais, na medida em que discursos, livros e materiais, produzidos em um determinado local, foram difundidos de modos variados, dentro e fora dos limites nacionais. [...] No movimento de constituição do Estado Nacional é possível evidenciar empréstimos e diálogos com modelos internacionais nos mais diversos domínios. No campo da instrução, este fenômeno também é observável na produção das instituições educativas, na legislação educacional, nos livros estrangeiros, nas traduções, no modelo de imprensa, materiais pedagógicos, métodos de ensino e até no vocabulário empregado (2007, p.7).

Vidal e Ascolani partem da premissa de que as histórias da educação brasileira e argentina estão conectadas no contexto de um amplo movimento internacional pela escolarização popular:

> [...] partilhamos de problemas educativos similares, como, por exemplo, a desigualdade de acesso e permanência das classes populares à educação formal. O desenvolvimento da escola tanto no Brasil quanto na Argentina se coadunava ao movimento internacional de difusão da escolarização de massa. São evidentes as trocas estabelecidas, nos séculos XIX e XX, entre os países latino-americanos e as nações europeias e os Estados Unidos da América e a semelhança na implantação da forma escolar moderna. Por outro lado, são inegáveis a circulação de educadores entre Argentina e Brasil no mesmo período e a remissão à bibliografia local. Os dois processos indiciavam que, a despeito de histórias nacionais específicas, a organização da educação formal nos dois países extrapolava os limites geográficos e se enlaçava de múltiplas maneiras (2009, p.7-8).

A Argentina desenvolveu uma política educacional republicana, controlada pelo poder central com significativa antecedência em relação ao Brasil. Para Bontempi, “enquanto a primeira constituição republicana do Brasil era reticente quanto aos direitos e deveres relativos à educação, na Argentina, os governos de Mitre, Sarmiento e Avellaneda (de 1862 a 1880), já a entendiam como um dever do Estado” (2008, p.280). Em 1884, ocorreu na nação vizinha a promulgação da lei 1.420 de Educación Común, centralização de poder que, no contexto brasileiro dos primeiros tempos de república, ainda não encontrava condições políticas para se concretizar. Uma vez que o tema não era prioritário em nível nacional, a elite de São Paulo, com a vontade de mostrar-se dirigente de um estado de ponta na modernização, havia feito a partir de 1890 um esforço para estar à altura de países mais adiantados na estrutura da educação. É nesse contexto que se estabelece a investigação a respeito da

existência desse olhar paulista à vizinhança; tão significativo, tornou-se uma das justificativas centrais para o início da publicação a mando governamental do *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* de 1907-1908. Como um estado tão próspero economicamente, dirigido por políticos liberais conectados com o melhor que poderia existir na civilização, poderia sustentar um discurso de liderança de seus educadores que afirmasse estar São Paulo na retaguarda em relação às repúblicas vizinhas sul-americanas? No final da Explicação Preambular da primeira edição do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, publicação elaborada a mando do governo do estado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública, dirigida no período por João Lourenço Rodrigues, pode-se claramente constatar:

> Não são em pequeno número, mesmo na América do Sul, os países que mantêm publicações da natureza desta que ora empreendemos. Não admira, pois, que o Anuário de 1908, posto em confronto com trabalhos congêneres, fique em plano secundário. Essas imperfeições não devem evidentemente constituir um motivo de adiamento, que só poderia prejudicar nosso crédito no exterior (1907-1908, p. VII).

A percepção de que havia uma constante presença da Argentina na elaboração discursiva das lideranças que tratavam do tema da instrução pública nos periódicos de ensino paulistas da primeira República foi a motivação geradora do presente trabalho, voltado inicialmente à indagação do porquê dessa persistência. Para a concretização da proposta, a interpretação de textos publicados nos periódicos de ensino e no jornal *O Estado de S. Paulo* que tratavam da Argentina de formas variadas foi fundamental. Por meio da leitura de periódicos paulistas, destinados especificamente à recepção de um público ligado à educação, como o *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, a *Revista de Ensino*, *A Escola Pública* e a *Revista da Escola Normal de São Carlos*, verificou-se que a presença de referências à educação sul-americana era pautada por uma permanência cuja lógica já se fazia presente no Manifesto Republicano de 1870, conforme suas últimas palavras: "O nosso esforço dirige-se a suprimir este estado de coisas, pondo-nos em contato fraternal com todos os povos, e em solidariedade democrática com o continente que fazemos parte."[4] Em 1882, *A Província de São Paulo* de Rangel Pestana já se posicionava muito favoravelmente ao Congresso Pedagógico Argentino, tanto quanto recusava a influência do poder central monárquico na educação paulista (HILSDORF, 1986, p.117). No ano seguinte, Rui Barbosa apoiava-se nos exemplos dos Estados Unidos e da Argentina para justificar o seu parecer de que deveria haver uma direção do poder central, uma política nacional para o ensino básico que abrangesse todas as províncias (AZEVEDO, 1976, p.118). A presença discursiva da

[4]O grupo de republicanos que assinou o manifesto incluía Francisco Rangel Pestana.

Argentina, dessa forma, poderia servir a diferenciadas conveniências políticas. Recuando no tempo um pouco mais, podemos encontrar vestígios de um bem sucedido relacionamento entre o eminente educador e político argentino Sarmiento e D. Pedro II.

Para analisar os escritos da elite de educadores paulistas, parto do conceito de geração, considerado por Ortega y Gasset o mais importante da história. Para este autor, as gerações são estabelecidas através das variações de sensibilidade vital decisivas na história. Uma geração é como um novo corpo social íntegro, composto por uma minoria elitizada e uma multidão, que vive a experiência humana com uma determinada trajetória. Compromisso dinâmico entre a massa e o indivíduo, a geração é peça fundamental para que a história execute seus movimentos (ORTEGA Y GASSET, 1950, p.15). A geração é uma variedade humana, cujos membros chegam ao mundo dotados de certas características, o que lhes confere uma fisionomia comum, diferenciada da geração anterior. Indivíduos os mais diversos podem ter este marco de identidade, a ponto de sentirem-se completamente antagônicos, ainda que sejam contemporâneos (ORTEGA Y GASSET, 1950, p.16). A presente dissertação trabalha com um recorte do conceito de geração proposto pelo autor, uma vez que se concentra no pensamento da elite dos normalistas do estado, aqueles que se destacaram no magistério, não tendo por escopo a multidão.

Ainda para Ortega y Gasset, cada geração representa um certo nível vital, de onde vem um sentimento de viver a existência de uma determinada forma. Pensando-se em termos de conjunto na elevação de um povo, cada uma suas gerações se apresenta como um momento de vitalidade, uma pulsação de sua potência histórica e com uma experiência específica, uma força vital que a leva para as realizações típicas de seu momento (ORTEGA Y GASSET, 1950, p.17). A elite dos normalistas é fruto de reformas importantes que ocorreram a partir da reforma da Escola Normal em 1890, em um momento de transformações permitidas pelo poder republicano paulista, que acompanhava de perto as demandas para a organização da instrução pública.

Outra reflexão importante do autor para o presente trabalho é a que trata das diferentes formas de uma geração se relacionar com a herança recebida, possibilidades de lidar com o legado da geração anterior, o que pode implicar tanto em um movimento acumulativo de absorção quanto de negação da experiência precedente. Cada geração recebe o vivido, composto por ideias, valores, instituições etc., que vieram da antecedente e, ao mesmo tempo, procura fluir seu movimento de acordo com características próprias. O que foi feito por outros

que vieram antes aparece como consagrado, o que faz crer que não foi obra de ninguém, a não ser da própria realidade (ORTEGA Y GASSET, 1950, p.18). Houve gerações que sentiram uma suficiente homogeneidade entre o recebido e o próprio delas, quando se pode falar em épocas cumulativas, nas quais os jovens se solidarizam com os mais velhos e se submetem a seu domínio na política, na ciência e nas artes. Para outras, houve forte heterogeneidade, o que gerou épocas eliminatórias e polêmicas, geradoras de combate para construir o novo, nas quais o foco dos jovens é destruir e substituir, assim como assumir o poder que estava nas mãos dos mais velhos (ORTEGA Y GASSET, 1950, p.19). No caso da elite dos normalistas paulistas, havia a vontade de seguir a trilha dos primeiros reformadores republicanos da instrução pública, construindo através da melhoria do sistema escolar uma nova sociedade, inserida na cultura letrada, que acompanhasse os grandes centros de civilização.

Karl Mannheim dedicou-se também a problematizar o conceito de geração, destacando que o fenômeno geracional é um dos fatores básicos para que o dinamismo histórico aconteça. Para a compreensão dos acontecimentos históricos é preciso dedicar-se ao estudo do funcionamento combinado das forças que operam em determinado momento (MANNHEIM, 1993, p.240). Na obra denominada *Sociologia da Cultura,* ao abordar a formação da consciência de grupo, também apresentou importante reflexão, que contribui com a análise do comportamento dessa geração de educadores paulistas que se identificaram com o tema do progresso da escola pública, em um período no qual a escolarização era uma experiência que ocorria em escala mundial. Para Mannheim, a origem típica da consciência de grupo começa com a tentativa de situar-se diante de uma nova situação, como ocorreu com as mulheres na busca por maior independência na sociedade. O autor aponta também outros grupos que nas primeiras décadas do século XX intensificaram o questionamento de sua posição, como os jovens e idosos. No presente trabalho, a análise das fontes procura mostrar como a elite dos normalistas procurava sensibilizar o governo do estado sobre a necessidade de não ficar para trás no movimento pela escolarização que era liderado pelos grandes centros de civilização, posicionando-se para que a instrução pública em São Paulo melhorasse e o espaço de atuação na sociedade do grupo fosse ampliado. Ao procurar definir o papel próprio na sociedade, os grupos precisam fazer autoavaliações e críticas a interpretações existentes sobre eles (MANNHEIM, 2008, p.74), o que era realizado pela elite dos normalistas através da imprensa escrita e dos periódicos de ensino. Os normalistas paulistas formam um grupo, como outros, cujas aspirações pertencem ao mundo moderno, uma vez que anteriormente prevalecia a

naturalidade do poder de um grupo sobre outro, com o aceite do dominador pelo dominado (MANNHEIM, 2008, p.75).

Jean-François Sirinelli enfatizou a importância do uso do conceito de geração para a escrita da história, ao considerar que se trata de uma estrutura necessária para a análise histórica. Incluir o conceito de geração caminha no sentido da reabilitação do valor do acontecimento, o que é perdido quando se leva em conta somente as estruturas sócio-econômicas. O autor considera que o acontecimento "pode ser gerador de estruturas: por exemplo, as gerações criadas ou modeladas por um acontecimento inaugurador" (2005, p.137). A presente dissertação inicia-se em 1890, ano de característica marcante pelo fato de ter sido o de um movimento de impulso organizador da instrução pública paulista através da reforma da Escola Normal, que marcou toda uma geração de mestres.

O propósito desta pesquisa é a análise dos textos produzidos pela geração a que pertenciam os educadores paulistas, a fim de investigar o que era visto no ordenamento educacional vizinho e os chamava a pesquisar, divulgar e refletir publicamente nos canais especializados, compartilhando o conhecimento obtido de variadas formas, como intercâmbio de publicações e viagens pedagógicas. A dissertação procura explorar a questão da presença da Argentina nos discursos educacionais em dois capítulos; o primeiro apresenta o grupo de elite dos educadores normalistas que se interessaram em escrever sobre a instrução pública argentina, bem como jornalistas de *O Estado de S. Paulo* que o fizeram no mesmo período. O segundo capítulo trata de discussões temáticas importantes, realizadas com a utilização da Argentina como referência nos escritos e confrontadas com a história da educação na nação vizinha.

## 2. CAPÍTULO I – Mestres Normalistas e Jornalistas Paulistas que abordaram a Argentina nos textos sobre educação.

O presente capítulo procura apresentar a geração de elite de mestres paulistas que trataram a Argentina como referência na instrução Pública, mencionando algumas circunstâncias nas quais a nação vizinha aparece nos discursos. Foram considerados para a análise os seguintes educadores, formados pela Escola Normal, que atuaram na instrução pública: Aprigio Gonzaga, Augusto Ribeiro de Carvalho, Carlos da Silveira, João Chrisóstomo Bueno dos Reis Jr, José Ribeiro Escobar, Mariano de Oliveira, Oscar Thompson, Pedro Voss e Ramon Roca Dordal. Também foram incluídos os jornalistas Mario Cardim e Paulo Pestana, atuantes no jornal *O Estado de S. Paulo.* Os escritos foram selecionados em fontes como os periódicos de ensino paulistas *A Escola Pública*, *Revista de Ensino, Anuário de Ensino do Estado de S. Paulo* e *Revista da Escola Normal de São Carlos*, além do jornal *O Estado de S. Paulo*. Para essa geração de educadores a Argentina havia construído um modelo de instrução pública merecedor de atenção, como relatou um de seus membros mais importantes, João Lourenço Rodrigues. Na obra memorialística que escreveu sobre o período, observou que a Argentina havia organizado uma instrução pública da qual podia tanto honrar-se, lembrando que a implantação da reforma na nação vizinha fora feita com a ajuda de mestres vindos dos Estados Unidos (RODRIGUES, 1930, p.196).

O seleto grupo da geração de educadores paulistas que abordaram a Argentina em seus textos se destacou em sua atuação partindo inicialmente do prestígio concedido pelo fato de terem sido normalistas, o que os posicionava em um patamar superior no conjunto da população. Este status era ainda mais reforçado por outros fatores, como a ocupação de cargos chave na administração educacional, a representação do professorado, a autoria de livros didáticos, a elaboração de textos em periódicos de ensino, a defesa da modernidade proposta pelo método analítico de alfabetização. A formação normalista e as atividades de destaque lhes concediam legitimidade para tratar publicamente dos assuntos de seu campo profissional. Eram herdeiros dos primeiros reformadores republicanos, razão pela qual acreditavam poder lidar com o tema educacional satisfatoriamente, de modo a transformar a realidade social, cultivar o caráter nacional e conduzir ao progresso da civilização em solo paulista,

aproximando o estado dos grandes centos de civilização.[5] Eram filhos da Ilustração, na qual reinava absoluta a supremacia da racionalidade humana, exaltada pelo avanço da ciência. O acesso ao conhecimento científico, acrescido do pertencimento a um estado que se encontrava em franca expansão econômica e política e, portanto, na vanguarda brasileira, gerou uma crença de que seriam portadores da luz que irradiaria o caminho do *progresso* na rota republicana paulista para a construção da nacionalidade. Dessa forma, faziam parte de um grupo que compartilhava de representações próprias, da visão e prática sobre o mundo em uma época marcada pela influência da civilização burguesa francesa. Era a consagração do modo de viver típico da *Belle Époque*, com todo o otimismo na crença da evolução da sociedade, o que seria decisivamente abalado com as consequências da 1ª Guerra Mundial. Em um estado brasileiro dotado de uma elite com forte orgulho pela sua franca prosperidade econômica originada pelos lucros da produção do café, as ideias típicas da modernização burguesa triunfavam na nascente república (MONARCHA, 1999, p.223).

Se ao longo do período imperial predominava nos escritos de políticos e de homens das letras o movimento brasileiro de diferenciação e afastamento da nação vizinha, vista como palco de desordem, a proclamação da república contribuiu para que houvesse maior interesse em conhecer melhor a Argentina, especialmente a cidade de Buenos Aires, identificada como símbolo bem sucedido de civilização a ser seguido (PRADO, 2010, p.8). Sabemos, pelos próprios periódicos de ensino paulistas, que os educadores tinham acesso às publicações argentinas escritas por seus pares.[6] O jornal *O Estado de S. Paulo*, de afinidade republicana desde o início, sempre procurou veicular notícias que acompanhavam os acontecimentos na Argentina, o que incluía a organização do sistema educacional. Essa tradição do jornal explicaria o porquê da razoável incidência de escritos da geração de educadores que de alguma forma se utilizaram da imagem da Argentina em suas análises. Conforme Hilsdorf, a tradição de abordar temas educacionais do periódico remontava à época em que o jornal se chamava "*A Província de S. Paulo*, no qual havia seções permanentes como, por exemplo, 'O que vai pelo mundo' e 'O que vai pelo Brasil', em que eram veiculadas 'notícias locais e do exterior' a respeito de escolas, professores e alunos e todo o tipo de iniciativa referente à educação escolar ou não" (HILSDORF, 1986, p.51).

---

[5] "A ideia de república associa-se ao messianismo político. Os olhares revolucionários se elevam para o horizonte, pressentindo-se a realização de um prodígio: a construção do reino secular que realiza a suprema aspiração cristã – a igualdade das almas." *A Escola Normal da Praça e o Clima Normalista de Belle Époque*, do livro *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.* MONARCHA, Carlos. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p.168.

[6] Vide por exemplo as seções Bibliografia de *A Escola Públic*a e Noticiário da *Revista de Ensino*.

**Aprígio Gonzaga**

Aprígio de Almeida Gonzaga diplomou-se pela Escola Normal em 1904, quando Oscar Thompson já era diretor da instituição. Foi professor da 1° escola isolada masculina da Villa de Pedreira, de 1907 a 1908, e, a partir de maio de 1908, diretor das Escolas Reunidas de Pedreira. Posteriormente tornou-se professor adjunto em 1909 do Grupo Escolar Barnabé, em Santos, sendo em março do mesmo ano promovido a diretor interino do Grupo Escolar Cesario Bastos (MENESES, 2012, anexo 11). Foi o primeiro diretor da Escola Profissional Masculina da Capital, criada em 09/1911, cargo que ocupou até 1934 (MARQUES, 2003, p.121). O Jornal *O Estado de S. Paulo* publicou na edição de 05/11/1911 o Regulamento das Escolas Profissionais da capital de S. Paulo, assim como a nomeação de Aprigio Gonzaga, então adjunto do Grupo Escolar da Consolação, para o cargo de diretor da Escola Masculina, enquanto que Miguel Carneiro Jr. era nomeado para a direção da Escola Feminina Profissional da Capital no mesmo dia.

Em dezembro de 1933, o mestre normalista José Escobar escreveria na *Revista Educação* um texto intitulado História da Instrução Pública Paulista, feito originariamente para o *Anuário do Ministério da Educação*. No conteúdo do artigo, mencionou a viagem que os normalistas Aprígio Gonzaga e Miguel Carneiro Jr.(formado em 1893) empreenderam para a Argentina para observar as características do ensino profissional na nação vizinha, destacando a originalidade na atuação dos normalistas quando diretores: “Em 1911 foram fundadas as primeiras escolas técnico-profissionais, masculina e feminina, instaladas no Braz. Foram enviados à Argentina dois normalistas que lá aprenderam e depois imprimiram cunho original às novas escolas” (ESCOBAR, 1933, p.176).

A capacidade de inovar na direção das escolas profissionais a partir do modelo observado na Argentina foi também apontada pelo mestre João Lourenço Rodrigues (formado em 1890 pela Escola Normal) em *Um Retrospecto...*: “Em 1910 fundaram-se em S. Paulo as primeiras escolas profissionais e os normalistas a que se confiou a sua organização não foram meros imitadores dos modelos que se observavam na República Argentina” (RODRIGUES, 1930, p.434).

O relato da experiência de viagem de Aprígio Gonzaga à Argentina foi materializado em relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Carlos A. Pereira Guimarães, publicado pela tipografia do Diário Oficial em 1912. O relatório foi dividido por Gonzaga em seis partes: fiscalização do ensino. Conselho Nacional da Educação; trabalho manual nas escolas primárias; ensino profissional público e particular; laboratório de psicologia experimental e antropologia pedagógica; escola normal de educação física e escola

para meninos débeis; bibliotecas e revistas pedagógicas. Gonzaga afirmou em seu relatório ter visitado três grandes estabelecimentos na Argentina: Escola Industrial da Nação, Sociedade de Educação Industrial e Escola Profissional dos Salesianos. Gonzaga é referência de análise da experiência de viagem de um educador que foi além do discurso, uma vez que as observações por ele efetuadas e relatadas foram um ponto de partida para a experiência prática de direção de um estabelecimento de ensino, a Escola Profissional Masculina.

**Augusto Ribeiro de Carvalho**

Augusto Ribeiro de Carvalho diplomou-se em 1893 pela Escola Normal de São Paulo. Seu primeiro cargo foi na Escola Modelo anexa à Escola Normal, tendo chegado a diretor do Grupo Escolar de Jacareí e a inspetor geral de exercícios físicos para o período pós-1914 (MENESES, 2012, p.171). Foi autor de *Recruta sem Arma*, *Escola de Recruta com Arma*, *Escola de Companhia*, *Escola de Batalhão e Toques de Corneta Relativos ao Contexto do Livro* (SILVA, 2004, quadro VII*)*. Foi colaborador da revista *A Escola Pública*, em 1896. Ocupou cargos na diretoria da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, tendo sido seu redator secretário no período de 1906 a 1910. Na *Revista de Ensino* escreveu vários artigos sobre o tema de instrução militar. No Grupo Escolar de Jacareí fundou uma Associação de Escoteiros (CATANI, 1989, p.65).

Em junho de 1912, aparecia na *Revista de Ensino* o artigo intitulado "Educação Primária na República Argentina", de sua autoria. O mestre paulista revelava o entusiasmo pela obra de Domingo Faustino Sarmiento, eminente educador, intelectual e político argentino, logo ao início do texto.[7] A importância da atuação de Sarmiento precisava ser dividida com outros professores, que deveriam se informar tanto a respeito de sua obra, quanto da própria educação no país vizinho, uma vez que "pouco, ou quase nada, se conhece no Brasil, a respeito das escolas públicas argentinas (CARVALHO, 1912, p.137)." O artigo foi escrito em um momento no qual a *Revista de Ensino* se encontrava plenamente alinhada com a direção da Instrução Pública, uma vez que o órgão passara a arcar com os custos de publicação do periódico. Era necessária a aprovação oficial dos textos de autores que tinham interesse em publicar; eram autorizados aqueles que se enquadravam naquilo que se julgava adequado como expressão pedagógica (CATANI, 1989, p.230). Nessa perspectiva, Augusto

[7]Sobre a luta de Sarmiento pela civilização, contra a barbárie, ver PRADO, Maria Ligia C. "Para Ler o Facundo de Sarmiento". In: América Latina no Século XIX. Tramas, telas e Textos. São Paulo:EDUSP/EDUSC,1999. A atuação imperativa de Sarmiento também foi analisada por PUIGRÓSS, Adriana; em Que Pasó em La Educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires, Galerna, 2006.

de Carvalho não economizava palavras elogiosas ao famoso personagem argentino, destacando o seu caráter exemplar:

> Desde que a iniciativa patriótica de Sarmiento espalhou o primeiro gérmen da escola moderna argentina – de ano em ano, sem parar na estrada luminosa das reformas, sem abrir parênteses de desânimo no decurso da jornada, os legisladores nacionais, como o genial precursor da Renascença pedagógica platina, que foi tão grande na potência de suas lucubrações como seu país na fecundidade de seu imenso território – nunca se descuraram da educação popular, porque sabiam que aí é que se encontra a melhor cornucópia de riquezas, que pode fazer conhecer com mais facilidade os caracteres e as aptidões de uma nação, para seu desenvolvimento na história como entidade soberana (CARVALHO, 1912, p.137).

É notável neste pequeno trecho a profusão de adjetivos positivos relacionados à atuação de Sarmiento, como patriota, pioneiro, iluminador, incansável, visionário, grande pensador, renascentista, representante da civilização europeia. Tratava-se da expressão escrita e respaldada oficialmente de um educador influente no Estado de São Paulo, território exemplo de atuação de ponta no campo da educação, a servir de modelo para outros estados brasileiros (TIZZOT, 2011, p.2).

**Carlos da Silveira**

Carlos da Silveira diplomou-se na Escola Normal em 1903. No ano seguinte, tornou-se professor da escola da Freguesia da Nossa Senhora do Ó, tendo, em 1907, conseguido o cargo de diretor da Escola Reunida da Avenida Paulista. Possivelmente, formou-se bacharel em direito, dado que o *Diário Oficial* do estado em 1912 o indicava com o título de doutor, na nomeação de secretário da Escola Normal de São Carlos (MENESES, 2012, anexo 11). Ao longo do ano de 1915, a *Revista de Ensino* publicou uma série em quatro edições do texto intitulado “O Movimento Pedagógico na República Argentina”, escrito pelo professor italiano Pietro Romano e traduzido por Silveira, apresentado como lente de pedagogia da Escola Normal de São Carlos. Na introdução da primeira parte publicada, era salientada a importância que a Argentina concedia à educação, através da circulação de periódicos, livros e da qualidade da instrução pública:

> [...] tentarei por em relevo o culto da ciência da educação, representado por periódicos que, cultores da pedagogia, vão indicando qual o campo em que velhos e moços estudiosos podem livremente trabalhar, e ainda pelas melhores publicações em forma de livro, que trazem à luz os resultados das suas meditações e pelo ensino pedagógico oficial nas Escolas Normais e na Universidade (ROMANO, 1915, p.7).

**João Chrysostomo Bueno dos Reis Jr.**

João Chrysostomo formou-se na Escola Normal da capital em 1891, na mesma turma de Oscar Thompson. Atuou, entre 1892 e 1895, como professor em Mogi Mirim, Bairro de Baguary e no Grupo Escolar do Tietê. Em 1896, tornou-se inspetor escolar do 21º. Distrito. Em 1900, trabalhou como professor na 2ª Escola Masculina de Mogi Mirim e no Grupo Escolar de Mogi Mirim; em 1901, na 2ª Escola Modelo da Capital (MENESES, 2012, p.241). Fez parte, em 1901, do quadro dos sócios fundadores da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, conforme os estatutos da entidade (SILVA, 2004, p.72). Ainda em 1901, diplomou-se no curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito de São Paulo, tendo, em 1902, atuado na Escola do Alto da Serra em São Bernardo e no Grupo Escolar da Bela Vista, além de participar como redator da *Revista de Ensino* (MENESES, 2012, p. 241). Em 1903, permanecia na Comissão de Redação do periódico. Entre 1904 e 1911, exerceu o cargo de inspetor escolar, tendo organizado a Escola Normal de São Carlos (BONTEMPI, 2009, p.81) e assumido em 1911 a diretoria da Instituição (MENESES, 2012, anexo 2, p.241). Ocupou a Direção Geral da Instrução Pública de forma intercalada com Oscar Thompson, tendo sido nomeado em 1911 após a exoneração deste, e a ocupado até 1917, em função de ter sido promovido a diretor geral da Secretaria dos Negócios do Interior, quando o então diretor da Escola Normal retornaria sob a subordinação de Chrysostomo até a retirada definitiva de Thompson da Instrução Pública em 1920 (BONTEMPI, 2009, p.81). Como diretor geral da Instrução Pública, Chrysostomo elogiou o modelo argentino no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911* para defender a criação de um Conselho Superior de Educação (p. 7), tendo reforçado o exemplo positivo da nação vizinha ao lado dos Estados Unidos e da Suécia no *Anuário* seguinte de 1911-1912 (p.19). Ainda no *Anuário de 1910-1911*, Chrysostomo defendeu a constituição de uma comissão de professores no estrangeiro para adquirir conhecimentos em nações mais avançadas na instrução pública, como já o faziam os vizinhos sul-americanos:

> Diversos jornalistas desta capital, que acompanham com interesse o movimento de nossa instrução pública, já tem por vezes lembrado a necessidade e a obrigação em que está o Estado de S. Paulo de imitar os países deste continente que há muitos anos mandam missões especiais aos Estados Unidos e à velha Europa, com o fim de lá estudarem os progressos sempre crescentes que em matéria de instrução pública se realizam por toda a parte nos grandes países civilizados.
>
> A República Argentina, o pequeno Uruguai, o Chile e até o Equador, não se importam de consignar verbas destinadas a manter naqueles grandes centros civilizados pessoas idôneas, como profissionais e como indivíduos, com o fim exclusivo de ficarem a par dos progressos que se realizam continuamente, ininterruptamente, no ramo da administração pública

> referente à instrução e educação do povo, para depois virem aplicar o resultado de suas observações cuidadosas e inteligentes no seu país (p.5-6).

**José Escobar**

José Escobar formou-se na Escola Normal da capital em 1903, foi professor e diretor de grupo escolar, inspetor escolar e diretor da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, na qual ingressou em março de 1904. Constava Escobar como membro da Comissão de Redação da *Revista de Ensino* na edição do periódico de março de 1910, o que foi modificado em junho de 1911, edição na qual não mais aparecia seu nome (CATANI, 1989, anexo 2, p.347). No magistério, ocupou em 1907 e no ano seguinte o cargo de professor adjunto do Grupo Escolar de São Simão. Sua carreira prosseguiu como professor da Escola Complementar de Itapetininga em 1908, tendo sido nomeado lente de aritmética e álgebra da Escola Normal de Itapetininga em 1911 (MENESES, 2012, anexo 11). Atuou nesta localidade durante dez anos, tendo sido, em 1920, promovido ao cargo de inspetor das Escolas Normais e Profissionais do Estado de São Paulo, e após a extinção do cargo tornou-se lente da Escola Normal da Praça da República, na qual regeu as cadeiras de didática e matemática (BONTEMPI, 2009, p.82).

Escobar foi um dos educadores paulistas que se ocuparam de relatar a experiência de viagem em contato com o sistema educacional argentino. Publicou a partir de julho de 1913 no jornal *O Estado de S. Paulo* uma série de dez textos sobre as impressões colhidas na nação vizinha. Conforme relatado no primeiro texto da série publicada, dirigiu-se à Argentina com uma carta de apresentação do colega Pedro Voss a D. Juan José Millan, diretor geral das escolas normais. Ainda neste primeiro escrito, publicado na primeira página do jornal, sob o título de "As Escolas Argentinas – A Escola Roca", o educador não escondia o entusiasmo pelo que havia visto:

> Perdoem-me, argentinos e brasileiros, possíveis excessos na apreciação e os tons berrantes do colorido, porque as primeiras impressões são sempre fortes e brutas e o meu natural, afeito à sinceridade aldeã, infelizmente para mim, se não adjetiva com os matizes suaves da diplomacia, com as gradações e subtilezas velando a nudez das coisas (ESCOBAR, 20/07/1913, p.1).

Foi um dos respondentes do Inquérito de 1914, tendo sido apresentado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* aos leitores da seguinte forma:

> O Sr. José Escobar, professor em Itapetininga, pertence à falange, não muito numerosa nestes dias, dos professores que amam a sua carreira e se

> entregam com entusiasmo e com fé no estudo e no trabalho. Da sua lavra temos publicado diversos artigos relativos a assuntos do ensino. Hoje temos o prazer de dar a sua resposta ao nosso inquérito (20/03/1914, p.4).

Escobar utilizou-se do exemplo argentino em sua resposta às questões do inquérito referentes aos itens "Excursões Escolares", "As Conferências Pedagógicas", "Ordenados e Recompensas" e "Nova Escola Normal". Em seu discurso, a Argentina era um exemplo a ser seguido; lá, as excursões escolares aconteciam, as conferências pedagógicas eram regulamentadas, a persistente dedicação ao magistério era recompensada pelo governo, e a Universidade de La Plata consolidara um curso secundário digno de grandes elogios. Sua argumentação em "Ordenados e Recompensas" parte do exemplo de um mestre que teve papel importante em sua formação, e que não fora devidamente recompensado por seu longo e dedicado tempo de serviço:

> Tive um professor, um modelo de cultura, dedicação, sinceridade, patriotismo – João P... – que fazia conferências para o povo; que nunca faltou à aula; que todos os domingos, sob a promessa, que cumpria, de um lunch tentador, atraía as crianças à sua casa para ensinar em forma de divertimento problemas interessantes de aritmética; que passou 23 anos e 8 meses sem tirar uma licença; cuja memória é venerada por todos quantos admiraram de perto a sua proceridade moral, intelectual e cívica. Nunca teve uma recompensa. O ordenado deve aumentar com o tempo do exercício, como se faz na Argentina (ESCOBAR, 20/03/1914, p.4).

**Mariano de Oliveira**

Mariano de Oliveira formou-se na Escola Normal em 1888, na mesma turma de Gabriel Prestes e Ramon Roca Dordal. Foi membro da Comissão de Redação da *Revista de Ensino* nas edições de setembro de 1911 e de setembro e dezembro de 1912 (CATANI, 1989, p.347-348). Publicou artigos na revista pedagógica *Como Ensinar Leitura e Linguagem nos Diversos Anos do Curso Preliminar* em 1911 junto com Miguel Carneiro, J. Pinto e Silva e Theodoro de Moraes. Tratava-se de uma publicação oficial da instrução pública, que foi distribuída aos professores das escolas públicas pelo governo. Foi autor também de *Nova Cartilha Analítico-Sintética*, publicada pela primeira vez em 1916 e reeditada até 1955, e da *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, publicada em 1917, que seguiu sendo editada até 1996 (MORTATI, 2013). Foi inspetor escolar, tendo sido nomeado posteriormente diretor da Escola Normal de São Carlos.

Mariano de Oliveira foi um dos respondentes do Inquérito de 1914, tendo sua resposta publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* em 23/03/14. Foi apresentado da seguinte forma:

> O professor Mariano de Oliveira, inspector escolar, que já tem ocupado interinamente a direção do ensino, vem de uma das primeiras fornadas saídas da Normal sob a República. De então para cá nunca deixou de viver preso aos seus deveres profissionais, apesar de ter tido muito onde empregar mais remunerativamente a sua capacidade de trabalho, o seu preparo e a sua energia. É que pertence também ao número, cada vez mais raro, dos que amam a carreira escolhida, e com tanto mais amor quanto não há carreira mais bela nem mais nobre do que a sua (p.4).

O educador citou a Argentina no item "As Missões ao Estrangeiro", refletindo sobre os bons resultados que uma missão de professores poderia ter, se fosse comandada por um mestre experiente e se fossem seguidas determinadas regras.

> A menos que não tenhamos de trazer hábeis professores contratados do estrangeiro, como já o fez o Chile, impõe-se a medida adotada pelo Uruguai e pela Argentina que há muito mantém comissões de professores na Europa e por mais de uma vez tem comissionado professores seus na América do Norte (p.4).

Em junho de 1920, o então diretor da Escola Normal de São Carlos, escreveu um artigo intitulado “Escolas Normais” para a *Revista da Escola Normal de São Carlos*, no qual se utilizava de informações oriundas do inspetor técnico geral em Buenos Aires, Paulo Pizzurno.

**Mario Cardim**

Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, Mario Cardim foi jornalista, redator por mais de quarenta anos no jornal *O Estado de S. Paulo*, tendo sido um importante divulgador do escotismo e da educação física em São Paulo. De 1916 a 1926 foi Secretário-Geral do Clube Atlético Paulistano, tendo sido também fundador e organizador da Associação Brasileira de Escotismo, em 1914, e Presidente da Comissão de Educação Física da Associação Paulista de Esportes Atléticos (*O Estado de S. Paulo*, 06-12-1953, p. 18). Foi autor de um relatório ao Secretário do Interior a respeito da educação física em viagem oficial, realizada em julho de 1917 à Argentina e ao Uruguai. O texto foi publicado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* de 1918. Neste relato, Cardim declarou: “A Argentina e o Uruguai constituem dois dos melhores campos de observação nessa matéria, pois reúnem não só as vantagens de uma inteligente adaptação ao meio como ainda as de rigorosas e modernas bases científicas” (1918, p.186). Mario Cardim é um exemplo de inserção de um jornalista bem situado politicamente em um periódico de caráter oficial

voltado para aqueles que trabalhavam a serviço da instrução pública, o *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*.

**Oscar Thompson**

Oscar Thompson (1872-1935) é um representante de grande importância da geração de educadores que vivenciaram a Reforma da Escola Normal em 1890, especialmente quando se consideram os cargos públicos que ocupou no estado. Formou-se em 1891, e logo após já ocuparia posição de destaque, uma vez designado para reger, em 1892, com Benedicto Maria Tolosa, a Escola Modelo do Carmo (MENESES, 2012, p.95-96). A importância da carreira de sua turma na educação, após ter vivenciado tão proximamente a reforma da Escola Normal na educação, foi destacada por Meneses:

> [...] nesta turma de normalistas são encontradas eminentes figuras ligadas ao ensino no estado de São Paulo, seja pelas atuações em importantes instituições de ensino, órgãos administrativos, associações de classe ou pela produção acadêmica e pedagógica amplamente disseminada nas escolas primárias e de formação. No decorrer de suas carreiras, esses professores assumiram cargos como diretores da Escola Normal da Capital e de escolas normais do interior, diretores de ginásios estaduais, diretores da Diretoria Geral da Instrução Pública e inspetores escolares. Dentre eles, alguns nomes são conhecidos da historiografia da educação, tais como: Oscar Thompson, Arnaldo de Oliveira Barreto, Antônio Rodrigues Alves Pereira e João Chrysóstomo Bueno dos Reis Júnior (MENESES, 2012, p.99).

Foi o “braço direito” de Márcia Browne, Diretora da Escola-Modelo Masculina, tendo assumido a direção, em exercício, em 1893. Thompson prosseguiu seus estudos após a formação na Escola Normal, tornando-se Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas em 1899, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1901, assumiu o cargo de diretor da Escola Normal de São Paulo, permanecendo até 1920. Por duas vezes se ausentou da direção para assumir a Inspetoria-Geral da Instrução Pública (a primeira foi em 1909-1911, quando conseguiu maior autonomia para a Inspetoria, ao obter a aprovação da transformação do órgão em Diretoria-Geral, em 1910, além de ter oficializado o método analítico para o ensino da leitura), e de 1917 a 1920 (BONTEMPI, 2009, p.80). Em 1917, foi empossado membro do Conselho Deliberativo da Liga Nacionalista. Em 1920, deixou a carreira na educação pública, dedicando-se à cafeicultura e à política.

Testemunha, como estudante, do esforço reformista da escola pública de Rangel Pestana e Caetano de Campos, Thompson se destacaria no pioneirismo da elaboração de periódicos voltados à orientação do trabalho pedagógico no estado, uma vez que já comporia a equipe responsável pela elaboração do primeiro número da revista *A Escola Pública*,

elaborada por iniciativa particular, em 1893. Bontempi aponta a influência que o educador teve na edição da *Revista de Ensino*, periódico elaborado pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, na qual ingressou em 1902: "A fase da *Revista de Ensino* que é contemporânea ao Inquérito, ou seja, sua terceira fase [...], é que teve mais influência de O. T., pois como Diretor-Geral, tornou o periódico um veículo de comunicação oficial (2009, p.80)."

O Professor Almeida Junior referiu-se a ele, em artigo publicado em 21/03/46 no *Estado de S. Paulo*, intitulado A Escola Normal e a sua Evolução, por ocasião do centenário de fundação da Escola Normal: "[...] firme, com uma tempestade sempre em potencial, disciplinador, prático, acentuou ainda mais o vinco americano produzido por Miss Browne... Thompson fazia ler os manuais de Parker... Thompson punha nas mãos do estudante "The Popular Educator[...]" (p.5).

No mesmo ano de 1946, a atuação profissional de Thompson foi apresentada com texto em posição de destaque e tom acentuadamente elogioso na *Polianteia Comemorativa do 1º. Centenário da Escola Normal*, publicação que salientou os serviços que prestou à instrução brasileira. O texto lembrava aspectos importantes nos quais atuou, como a propaganda do ensino agrícola, a criação de escolas para anormais, a idealização da Escola Normal Superior, o incentivo às experiências para o desenvolvimento da pedagogia científica e às bibliotecas escolares. O maior destaque foi dado ao movimento que o educador capitaneou a partir de 1918 contra o analfabetismo, o que levaria à Reforma de 1920. O texto elogioso na *Polianteia* o adjetivava como "o grande paladino da educação popular" (1946, p.101).

Ao longo da carreira pública na área de educação, a expressão de Thompson sobre a instrução pública argentina pode ser observada em fontes de origens diversas, como o jornal *O Estado de S. Paulo*, no qual aceitou o convite para manifestar-se no Inquérito de 1914, o *Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo*, porta-voz da expressão oficial em educação no estado e a *Revista de Ensino*. Na resposta ao Inquérito de 1914, Thompson mencionou ter realizado visitas de caráter pedagógico durante sua viagem à Argentina. O jornal *O Estado de S. Paulo*, na edição de 22/11/1911 comunicava através de nota o regresso do eminente educador de sua viagem à nação vizinha.

Thompson procurava, como outros educadores de porte de sua geração, acompanhar os centros mais civilizados. Em abril de 1905, por exemplo, aparecia na seção Crônica Estrangeira da *Revista de Ensino* a preocupação de Thompson de que o Brasil não acompanhava o estado mais adiantado na instrução pública dos principais países latino-

americanos. Tratava-se de um texto originariamente publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, referente às impressões da viagem feita em 1904 pelo educador aos Estados Unidos, por ocasião da exposição internacional de Saint Louis. O modelo norte-americano de educação popular era uma referência importante para os paulistas, e Thompson relatou a Paulo Pestana o quanto ficou impressionado com o que viu: "Conhecia as escolas americanas através dos livros, mas longe, muito longe estava meu espírito da realidade... talvez só as escolas da Alemanha e da Suécia sejam, em alguns respeitos, superiores às escolas americanas (1905, p.564)". É apontado como fato curioso na América, que:

> Tem-se procurado dar a direção do ensino a pessoas altamente conceituadas e despidas de interesse político e devotadas ao progresso intelectual do país. Por isso, nas cidades grandes e ricas, que podem suportar o peso da instrução pública, as escolas passam a ser administradas gratuitamente por essas pessoas, que são eleitas ou pelo povo, ou pelo Congresso, ou pelo poder judiciário (THOMPSON, 1905, p. 587).

A inferioridade brasileira na exposição, especialmente com relação ao México e à Argentina, é exposta claramente por Thompson, quando indagado a esse respeito por Pestana:

> Na exposição de S. Luiz, a Argentina e o México não figuram com mais brilhantismo do que o Brasil, no departamento da Educação?
>
> -Sim. Os argentinos e mexicanos apresentaram uma exposição mais completa e perfeita do que a nossa. A Argentina expôs trabalhos de alunos de ambos os sexos, desde o Jardim da Infância, até as escolas superiores, fotografias de seus belos e inúmeros edifícios, mobília escolar de primeira ordem, quadros artísticos de toda a República; mapas mostrando Buenos Aires e outras cidades em distritos escolares, sendo que a primeira já possui vinte e dois campos de jogos (Plaza de juego) uma para cada distrito (1905, p.587-588).

Pouco menos de uma década mais tarde, no Inquérito de 1914, sob o título "Um Parêntheses: Nem tudo são Flores na Argentina", Thompson apresentaria outra visão baseada na viagem de 1911, que procurava amenizar a importância que a Argentina detinha entre o professorado em comparação com o estado de São Paulo:

> Citadas como exemplo para nós... alguns de meus colegas de magistério acreditam que os argentinos foram mais cuidadosos do que nós na organização das suas normais... Puro engano. Quer as consideremos quanto ao edifício, quer quanto ao material didático, quer quanto ao pessoal docente e discente e ao ensino, elas não levam vantagem às nossas (28/02/1914, p. 8).

**Paulo Pestana**

Paulo Pestana não era um mestre normalista, mas uma referência jornalística importante nos escritos do jornal *O Estado de S. Paulo* sobre educação, que acompanhou a atuação da geração de elite dos educadores normalistas. Pestana abordava periodicamente em textos sob a rubrica “Notas Pedagógicas” a escolarização argentina, sempre acompanhando criticamente a atuação do governo paulista na condução da política educacional. Foi apresentado da seguinte forma pela redação do jornal no momento do inquérito de 1914:

> O nosso colaborador Sr. Paulo Pestana é uma das pessoas que mais se interessam, que com mais profunda e incansável dedicação se interessam pelas questões de ensino. Sobre esses assuntos tem escrito no “Estado”, desde muitos anos atrás, dezenas de artigos, em que revela um conhecimento completo e minucioso da matéria, a par de uma enorme franqueza. Era, pois, indispensável ouví-lo neste inquérito (03/03/1914, p. 5).

O jornalista Paulo Pestana mencionou a Argentina no item do inquérito intitulado "As Reformas Necessárias". Para ele, no que se referia à reorganização do ensino normal, o exemplo argentino deveria ser seguido: “Transformação das normais primárias em normais rurais, idênticas às da Argentina, com ensino nitidamente secundário e instrução agrícola, tendo por objetivo a formação do profissional rural” (03/03/1914, p. 5).

A articulação do jornalista com a elite dos normalistas paulistas foi considerável ao longo de sua atuação no jornal. Em maio de 1906, era publicada na Seção “Diversos” da *Revista de Ensino* uma reprodução do texto de “Notas Pedagógicas”, elaborado pelo jornalista Paulo Pestana, originariamente publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*. O tema principal era a defesa da realização de viagens pedagógicas ao exterior, plenamente inserido na proposta do jornal paulista de conexão com o progresso internacional. O texto, além da discussão das viagens, também abordou a organização de revistas pedagógicas. Para Pestana, a realização de viagens ao exterior pelo professorado era uma tradição já consolidada por nações como a Alemanha e o Japão, que a utilizavam como estratégia para aquisição e difusão de conhecimentos na área de educação. Esses exemplos deveriam ser seguidos pelas nações latino-americanas, jovens e inexperientes, que necessitavam constituir sua individualidade, assim como as crianças; era necessário organizar adequadamente seus sistemas de ensino. A Argentina, assim como o México, Cuba e países da América Central, era citada no artigo como exemplo de nação que se esforçava para que seus mestres conhecessem o que havia de progresso em termos de instrução pública e trouxessem esse conhecimento para a atuação local. Esses exemplos de atuação tão próximos ao Brasil deveriam ser seguidos, uma vez que

Pestana julgava que os brasileiros ainda não tinham se despertado adequadamente para essa realidade. A própria Argentina é citada como nação adequada para a aquisição de conhecimentos, ao lado de centros importantes de civilização como os Estados Unidos e a Alemanha. Demonstrando estar bem informado sobre a atuação da elite do professorado paulista, Pestana apontava que havia educadores de alto nível que poderiam multiplicar entusiasticamente o conhecimento adquirido em viagens ao exterior:

> Em S. Paulo temos professores devotados e inteligentes como os srs. René e Arnaldo Barreto, Pedro Voss e A. Bresser, Augusto de Carvalho, e Francisco M. Vianna, Roca Dordal e Mario Arantes, além de vários outros de igual valor, que são perfeitamente capazes de desempenhar a honrosa incumbência de transportar para cá os mais apreciáveis frutos das organizações pedagógicas extrangeiras. Lá fora, observando e comparando coisas alheias com as nossas, vendo e anotando, eles avolumariam seu cabedal de doutrina e experiências. Ao voltar, trariam novas luzes e dobrados entusiasmos para orientar seus colegas e animar suas escolas, conforme já sucedeu com o Dr. Oscar Thompson, competente diretor do nosso instituto normal (1906, p.850).

Pestana considerava também fundamental que os jovens egressos da Escola Normal tivessem a oportunidade de ter contato com a experiência pedagógica no exterior, no caso, a norte-americana:

> Mas, principalmente os rapazes que terminam o curso normal é que aufeririam vantagem dessas excursões. Seria desejável que a turma inteira, excetuando os que recusassem por justo motivo, passassem de seis meses a um ano nos estados norte-americanos, recebendo uma razoável diária em ouro durante todo o tempo. Frequentando os melhores estabelecimentos, ela ouviria as lições dos pedagogistas mais eminentes e visitaria as escolas mais afamadas. Para assegurar, porém o aproveitamento, conviria que fosse dirigida por um profissional experimentado, que a esclarecesse nos estudos e fiscalizasse o procedimento de cada um, de acordo com o costume empregado pelo Japão em idênticas circunstâncias (1906, p.850).

Para os educadores experientes, Pestana recomendava que fosse realizado um concurso, destinado especialmente à seleção dos mais capazes, salientando que, tanto para os novos quanto para os antigos, era necessário que a ação fosse ampla, para que realmente pudesse surtir efeito no sistema escolar. Após defender a realização das viagens pedagógicas como uma importante estratégia para o progresso do ensino, Pestana recorria no texto ao exemplo do mais ilustre educador argentino, Domingo Faustino Sarmiento. Lembrava-se de seu exemplo, de ter procurado investigar a educação norte-americana em 1865, estreitando o contato com o educador Horace Mann, e divulgando o que conhecia para o Ministro da

Instrução Pública argentino, Eduardo Costa. No elogio à atuação de Sarmiento em prol do progresso da civilização através da educação, Pestana se entusiasmava, inserindo o argentino em uma ampla tradição histórica:

> Que lucidez patriótica! Que desprendimento de vaidades tolas! Esse homem, que podia julgar-se um competente, não duvidava em apelar para o concurso estranho, com o fim de renovar a organização pedagógica de seu país. É que ele verificara que os norte-americanos não haviam procedido de outra maneira, importando afamados mestres do Velho Mundo, como Roma já os importara na Grécia (1906, p. 851).

Além de elogiar a atuação de Sarmiento como educador, segundo ele injustamente acusado de com ela alimentar ambições políticas, Pestana reconhecia a influência do pioneirismo do trabalho do argentino na Reforma da Escola Normal em 1890, o que fora constatado pelo próprio Caetano de Campos, em texto para *O Estado de S. Paulo*: "Ao reformar-se a nossa Escola Normal em 1890, seguiu-se tão fecundo exemplo de Sarmiento, invocado nesta mesma folha pelo benemérito Caetano de Campos, a 30 de março desse ano, num artigo justificando a reforma, assinada dias antes" (1906, p.851).

**Pedro Voss**

Pedro Voss diplomou-se na Escola Normal em 1892. Foi professor em Amparo em 1893, da Vila Clementino (capital) em 1894, e professor adjunto da Escola-modelo Prudente de Moraes, em 1895, da qual foi diretor, de 1896 a 1901. Prosseguiu na carreira como diretor da Escola Complementar de Itapetininga e diretor da Escola Normal de Itapetininga. Participou da primeira assembleia geral da *Associação Beneficente do Professorado Público do estado de São Paulo* em 1901, tendo sido um de seus sócios fundadores (SILVA, 2004, p.72). Ocupou o posto mais alto na educação do estado entre 1924 a 1927, como diretor geral da Instrução Pública (MENESES, 2012, p.167/168). Sua atuação mereceu um breve texto elogioso na *Polianteia Comemorativa do 1º. Centenário da Escola Normal*, que destacou o êxito e empenho de sua carreira desde a sua formação (1946, p.108).

Na edição de 08/07/1912 do jornal *O Estado de S. Paulo* foi publicada uma entrevista com Pedro Voss sobre a viagem por ele realizada à Argentina no mesmo ano, quando era diretor da Escola Normal de Itapetininga. Citado pelo jornal de forma bastante positiva, como "um dos nossos mais distintos professores", "profissional competente", Pedro Voss revelou que a viagem por ele empreendida não fora realizada em missão oficial, relatando o motivo da escolha:

> De há muito que eu desejava conhecer esse país, cuja civilização é o objeto de admiração de todos que o visitam, inclusive dos mais ilustres europeus, que, atraídos pela sua justa fama, se arrojam a uma longa travessia marítima para ir ter ao extremo sul da América Meridional... Depois, além dessa natural curiosidade, sempre particularizei esse meu desejo na organização escolar argentina, isso está claro, devido à profissão que exerço com o mais entranhado amor, com verdadeiro fanatismo. Tirem-me a escola e tiram-se a alegria, tiram-me o sono, tiram-me o apetite... (08/07/1912, p.3)

Foi um dos respondentes do Inquérito de 1914 do jornal *O Estado de S. Paulo*, e suas respostas foram publicadas na edição de 27/03/14. O educador foi apresentado de forma bastante elogiosa: "O nome do Sr. Pedro Voss, antigo e experimentado professor, hoje diretor da Escola Normal de Itapetininga, não podia ser esquecido na lista dos competentes a consultar neste inquérito" (27/03/1914, p. 6).

Pedro Voss utilizou-se da menção à Argentina para ressaltar o quanto os esforços da instrução pública paulista surtiam frutos no progresso do sistema de educação:

> Sem ser um otimista, não posso, entretanto, deixar de reconhecer que os governos republicanos do nosso Estado, não se têm, absolutamente, descurado da Instrução Pública [...]. Em julho de 1912, ao terminar as respostas que a gentileza de um vosso auxiliar nos proporcionou conceder, na comparação que vínhamos fazendo entre o ensino em S. Paulo e na Argentina, disse eu então, que nós, em S. Paulo, [...] 'PODEMOS ORGULHAR-NOS DE TER FEITO PELA INSTRUÇÃO POPULAR, EM 22 ANOS, O QUE RAROS POVOS TEM FEITO EM 50', [...]. E, realmente, ainda hoje penso da mesma forma e não tenho de que me penitenciar. É preciso que tenhamos olhos não somente para enxergar os nossos defeitos, mas reconhecer também o que de bom possuímos (27/03/1914, p. 6).

No trecho em que trata do ensino moral e cívico, Voss mencionou que o ensino no estado não conseguia acompanhar o status argentino no que se referia ao cultivo do nacionalismo:

> Não é preciso aqui encarecer a importância da educação cívica nas escolas, porque isso está na consciência de todos...Neste ponto, acho que devemos imitar os argentinos, que têm pelo culto da Pátria, verdadeiro fanatismo. É assombroso o que ali se faz para incutir no espírito e no coração das crianças o amor da Pátria (27/03/1914, p. 6).

**Ramon Roca Dordal**

Ramon Roca Dordal era natural de Barcelona, e se naturalizou brasileiro. Formou-se na Escola Normal na turma de 1888, tendo por companheiro de turma um dos mais importantes educadores do período inicial republicano, Gabriel Prestes, além do já citado Mariano de Oliveira. Ocupou várias posições de destaque no campo da educação paulista. No início de sua carreira foi professor da 1ª cadeira de Itatiba de 1889 a 1894, tendo sido posteriormente professor do grupo Escolar do Carmo de 1894 a 1898. Voltou à Itatiba como diretor em comissão do grupo escolar, de 1896 a 1897, tendo sido nomeado adjunto da 2ª. Escola Modelo, cargo que exerceu de 1898 a 1904. Foi diretor do Primeiro Grupo Escolar do Brás de 1904 a 1907 (SILVA, 2004, quadro VIII) e inspetor escolar durante doze anos, de 1907 a 1919, tendo composto a Comissão de Redação da primeira edição do *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1908). Participou da primeira assembleia geral e da assinatura dos estatutos da *Associação Beneficente do Professorado Público do estado de São Paulo* em 1901 (SILVA, 2004, p.72), e permaneceu ligado à entidade durante todo o seu período de funcionamento, tendo sido um de seus sócios fundadores e presidente na fase final da organização. No periódico de ensino *A Escola Pública* foi autor, em 1896, do artigo "O Trabalho Manual – Sua Importância no Ensino", no qual se utilizou de dados provenientes de Buenos Aires por ocasião do Congresso de Trabalho Manual, e que foram publicados na oitava edição do periódico *Escuela Argentina*, organizada pela Associação Nacional de Professores. Na introdução do artigo, Dordal salientava a importância de prestar atenção na organização escolar argentina do trabalho manual:

> Amparme-ei em opiniões emitidas no Congresso de Trabalho Manual, ultimamente realizado em Buenos Aires, especialmente convocado para resolver sobre este assunto, onde encontram-se, no no. 8 da *Escuela Argentina*, órgão da Associação Nacional de Professores, razões de tal peso e importância, que não duvido afirmar a necessidade de cogitamos desde já em integralizar o nosso ensino público com tão importante ramo da pedagogia prática moderna, e que infelizmente não é ainda ministrado em grande número de nossas escolas (1996, p.114).

Foi autor dos livros didáticos *Cartilha Moderna*, *Cadernos de Caligrafia* (com Arnaldo de Oliveira Barreto) e *Série Paulista* (com o mesmo autor), tendo sido coautor do documento oficial *Instruções Práticas para o Ensino da Leitura pelo Método Analítico – Modelos de Lições*, expedido pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1914 (MORTATTI, 2012). Pertenceu também à primeira comissão de redação da *Revista de Ensino* entre 1902 e 1903 (SILVA, 2004, quadro VIII). Foi homenageado com um

texto biográfico sobre sua atuação profissional na *Polianteia Comemorativa do 1o. Centenário da Escola Normal* (1946, p.114).

Os educadores normalistas de São Paulo que escreveram textos nos quais a instrução pública argentina foi abordada possuem em comum o fato de terem ocupado postos importantes em graus diversos na organização escolar do estado. Três deles, João Chrysostomo Bueno dos Reis Jr., Oscar Thompson e Pedro Voss chegaram ao topo da hierarquia ao assumirem em épocas diferentes a direção da Instrução Pública do estado, sendo que Chrysostomo chegou em 1917 ao comando da Secretaria do Interior, tendo Oscar Thompson como subordinado em ambos os cargos.

Neste grupo de elite dos normalistas é notável também a atuação profissional nas Escolas Normais, tendo, alguns, ocupado inclusive o cargo de direção das instituições, casos de Thompson na cidade de São Paulo, João Chrysostomo Bueno dos Reis Jr. e Mariano de Oliveira em São Carlos e Pedro Voss em Itapetininga. Outros cargos importantes da direção escolar também foram ocupados por membros do grupo; Aprigio Gonzaga foi diretor da Escola Profissional Masculina da Capital, Augusto Ribeiro de Carvalho do Grupo Escolar de Jacareí, Carlos da Silveira da Escola Reunida da Avenida Paulista, Ramon Roca Dordal do Primeiro Grupo Escolar do Braz. Além disso, José Escobar, Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal ocuparam o cargo de inspetor escolar, respondendo diretamente à direção da Instrução Pública e expressando-se em textos que procuravam esclarecer questões importantes do sistema escolar, além de prestar contas das atividades exercidas em sua região de atuação por meio de relatórios publicados nas edições do *Anuário de Ensino do estado de São Paulo*, periódico de ensino de característica oficial.

Vários membros do grupo também se destacaram na elaboração de textos para a *Revista de Ensino*, em momentos diversos da existência do periódico, bem como na elaboração de cartilhas para alfabetização e outras publicações destinadas à utilização no sistema escolar, assim como no jornal *O Estado de S. Paulo*. No Inquérito de 1914, organizado e publicado pelo jornal, utilizaram a Argentina na argumentação José Escobar, Mariano de Oliveira, Oscar Thompson, Paulo Pestana e Pedro Voss. Na *Polianteia Comemorativa do 1º. Centenário da Escola Normal*, foram homenageados em textos biográficos acompanhados de foto os normalistas Oscar Thompson, Pedro Voss e Ramon Roca Dordal.

Os temas dos textos sobre instrução pública, elaborados pelo grupo de educadores, que incluíram informações sobre a organização argentina foram variados, conforme o interesse e a posição de cada um ocupada à época de elaboração do escrito. Aprigio Gonzaga escreveu

sobre o que observou em viagem oficial sobre a organização do sistema escolar argentino, concentrando-se com maiores detalhes no ensino profissional; Augusto Ribeiro de Carvalho exaltou a imagem do grande educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, tendo procurado divulgar o conhecimento sobre a organização escolar argentina, assim como o fez Carlos da Silveira. José Escobar deixou um vasto testemunho de observações de viagem das instituições escolares que conheceu na Argentina, enquanto que Pedro Voss foi entrevistado e declarou que o observado em viagem era avançado, porém a instrução pública paulista tinha também do que se orgulhar. Oscar Thompson também foi pessoalmente conhecer a organização escolar vizinha, e utilizou o conhecimento que obteve de variadas formas, argumentando com dados argentinos para defender pontos de vista relacionados à Escola Normal, conselho superior, organização administrativa, ensino agrícola, analfabetismo, dentre outros. João Chrysostomo, outro normalista que chegou ao topo da hierarquia da instrução pública paulista, mencionou a Argentina para defender um conselho superior para a educação, bem como para apoiar a constituição de comissões de professores destinadas a adquirir conhecimentos no exterior. Paulo Pestana mencionava constantemente, na coluna *Notas Pedagógicas* do jornal *O Estado de S. Paulo*, a Argentina como padrão de qualidade na instrução pública que deveria ser seguido pelos paulistas, e conseguia inserir seus textos também na *Revista de Ensino*, enquanto que Mario Cardim, companheiro de jornal de Pestana, publicou no *Anuário de Ensino do Estado de S. Paulo* as observações de viagem da organização da educação física na Argentina e no Uruguai.

## 3. CAPÍTULO II – Temáticas da instrução pública abordadas pelos Mestres Normalistas e Jornalistas Paulistas.

Este capítulo apresenta quatro exemplos de temáticas abordadas pela elite paulista de educadores e jornalistas, nas quais foi utilizada a experiência escolar argentina: escola normal e método intuitivo; conselho superior; trabalho manual e ensino profissional; educação física. A escolha da nação vizinha como exemplo para sustentar um argumento não significou necessariamente que os educadores compartilhavam da mesma opinião sobre determinado tema, como pode ser verificado ao longo do capítulo.

### 3.1 - Escola Normal e Método Intuitivo

No *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo 1909-1910*, o diretor geral da Instrução Pública Oscar Thompson produziu um texto em que procurava retratar as mudanças que as leis republicanas imprimiram à Escola Normal, bem como o *status* de sua organização. Apresentou o currículo do curso oferecido pela instituição ao longo dos quatro anos, de acordo com o estabelecido pelo Decreto 1252/1904, e a seguir comentou as condensações e supressões legais de cadeiras que ocorreram em um período de cerca de dez anos. Pela Lei 469 de 08/1893, elaborada durante a direção da Escola Normal por Gabriel Prestes, houve um aumento da duração do curso de três para quatro anos, acompanhado da supressão da cadeira de psicologia e moral e inserção da cadeira de pedagogia. Pela mesma lei, a cadeira de agrimensura fora incluída na de geometria, e a de alemão, substituída pelo latim. Em 1904, ano em que Thompson era diretor da instituição, foram retiradas do currículo as cadeiras de astronomia, mecânica, anatomia, psicologia e higiene. O latim se tornava parte integrante do ensino de português; a anatomia, fisiologia e higiene, da história natural; a mecânica era inserida na física e na química, e a astronomia na geografia. Desta forma, Thompson analisava no texto feito para o *Anuário* o que fora eliminado e condensado. O mestre buscava o aprimoramento da excelência da instituição, e para tanto se valeu de uma estratégia comparativa das grades curriculares, utilizando-se para reforço da argumentação os exemplos

argentino e chileno. Foi elaborado um quadro comparativo do tempo, destinado ao estudo do alunado na Escola Normal de S. Paulo, na Argentina e no Chile.

Thompson observara o modelo de organização argentina das escolas normais, que se iniciou em 1870 com a fundação, por Domingo Faustino Sarmiento, da Escuela Normal de Paraná. A direção da instituição coube ao mestre protestante norte-americano George Stearns, vindo dos Estados Unidos a convite de Sarmiento especialmente para esta finalidade. Comprometido com a política educativa do educador e político argentino, Stearns permaneceria por quatro anos no cargo. Plantada a primeira semente, de 1870 a 1896 se fundariam na Argentina 38 escolas normais, baseadas no modelo original da Escuela Normal de Paraná (PUIGROSS, 2006, p.77).

Ao iniciar a análise do modelo argentino, Thompson salientava o que havia de adicional em relação ao currículo das escolas normais paulistas; um período maior de curso nas escolas normais para os futuros mestres: "O curso regular das suas escolas normais abrange um período de quatro anos, porém os estudantes que desejam exercer o magistério nas escolas normais são obrigados a fazer mais dois anos de estudos (1909-1910, p. 84). A seguir, apresentou a grade curricular argentina, incluindo o *Curso Suplementar para Professores de Escolas Normais*, que implicava trinta horas semanais de estudos para cada um dos dois anos. Na continuidade, Thompson apresentava a situação chilena, na qual o curso nas escolas normais era feito em cinco anos, incluindo também a distribuição de sua grade curricular.

Após as apresentações das três grades curriculares, Thompson concluía de forma a sensibilizar a opinião de seus leitores sobre as deficiências da Escola Normal de S. Paulo. A legislação republicana, introduzida em 1904, teria causado problemas para a qualidade do ensino ministrado, o que não honrava a atuação dos primeiros mestres republicanos, como Caetano de Campos e Gabriel Prestes. Para Thompson, o contraste entre os velhos e os novos tempos era evidente; o professor diagnosticava os dilemas que a instituição enfrentava como referência em seu meio, criticando abertamente a legislação de 1904:

> Notabilizou-se a primeira reforma da Escola, ao se inaugurar o novo regime, pela orientação que lhe imprimiu o seu diretor, o Dr. Caetano de Campos, de saudosíssima memória.
>
> A fiel observância do Regimento, os horários obedecidos à risca, a execução rigorosa dos programas, as questões pedagógicas estudadas e discutidas no decorrer de palestras periódicas entre o diretor e alunos-mestres, tudo isto contribuiu para que a escola atravessasse um período de vida, de entusiasmo e de amor ao trabalho precursor de outro não menos eficaz e assinalado por grandes melhoramentos sob a direção de Gabriel Prestes (1910-1911, p.81).

> Depreende-se facilmente do exposto que a Escola Normal de S. 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 secundário com uma cadeira de pedagogia no 4º. Ano e alguns exercícios de prática do ensino... As cadeiras de anatomia, fisiologia e psicologia, tão necessárias para o professor, foram suprimidas e anexadas a outras. É óbvio que, desde a anexação, essas matérias deixaram de ser ensinadas com o desenvolvimento anterior. Se os titulares das cadeiras sentiam escassez de tempo para esgotar o programa, mais o sentirão agora depois da lei n. 907, de 17 de novembro de 1904 -- que suprimiu cadeiras e reuniu matérias. Basta citar a cadeira de história natural, cujo professor era obrigado a ensinar zoologia, botânica e geologia. A partir de 1904, foi a cadeira sobrecarregada com o programa de anatomia, fisiologia e higiene, devendo tudo isto se desenvolver em menos de 9 meses! (1910-1911, p.88).

Pela argumentação de Thompson, os futuros mestres não eram preparados adequadamente para os desafios da sala de aula. A profissionalização do professor, realizada pela Escola Normal de São Paulo, deixava a desejar em função do que a legislação havia previsto. A possibilidade de exercer a prática antes do efetivo exercício profissional era muito limitada. O ensino da agricultura, desprezado no currículo da instituição, era, entretanto, valorizado nas escolas normais do Chile:

> Como instituto profissional a Escola Normal de S. Paulo deixa muito a desejar.
>
> Enquanto nós exigimos do estudante de 14 a 19 horas de trabalho por semana, o Chile pede de 38 a 39 e a Argentina de 30 a 36.
>
> Com o estudo de pedagogia e prática do ensino que na Argentina absorve 5 horas por semana no 1º ano, 6 no 2º., 10 no 3º. e 45 no 4º. , despende a nossa Escola *Normal três horas* por semana no 4º. ano.
>
> Nas escolas normais da Argentina, como se acaba de ver, é desde o seu primeiro ano escolar que o futuro mestre se põe em contato com as classes-modelo; ele acompanha o desenvolvimento do programa, observa, vê ensinar e ensina durante os quatro anos do curso, conquistando, destarte, a boa prática, a que se adquire *by doing*.
>
> Estes exercícios práticos de ensino que entre nós se limitam à simples observação do trabalho dos professores nas classes da escola-modelo, são feitos pelo estudante na Argentina e no Chile em companhia de um professor incumbido de guiar e criticar o trabalho dos alunos-mestres.
>
> A cadeira de psicologia, suprimida do curso da nossa Escola Normal, figura entre as disciplinas do 4º. Ano das escolas normais argentinas.
>
> No Chile, a agricultura ocupa lugar saliente no programa de suas escolas normais.
>
> Se, por outro lado, comparamos nossa Escola Normal com as da América do Norte, veremos que bem longe ainda estamos de uma boa organização pedagógica (1909-1910, p.89).

Pedro Voss, após ter realizado viagem à Argentina em 1912, quando era diretor da Escola Normal e das anexas de Itapetininga, foi entrevistado pelo jornal *O Estado de S.*

*Paulo*, tendo exposto sua opinião, dentre outros temas, sobre as escolas normais. Na parte da enquete que tratou da organização destas escolas, ele descreveu suas observações, destacando que a estrutura argentina era mais adequada:

> R.- As Escolas Normais formam professores para as escolas primárias, não é assim?
> P.V.- Nem todas. Há dois tipos diferentes de Escolas Normais: Escolas Normais de Maestros, (que correspondem às nossas Escolas Normais Primárias), com o fim de formar professores para as escolas primárias, e Escolas Normais de Professores, (que tem o curso um pouco mais desenvolvido do que as nossas Escolas Normais Secundárias), destinadas exclusivamente a fornecer professores para as Escolas Normais de Maestros.
> R.- É favorável a essa organização?
> P.V. – Sim. É melhor do que a nossa. Porque [sic] razão temos dois tipos diferentes de Escolas Normais (Primárias e Secundárias), para o mesmo fim, isto é, formar professores para as escolas primárias (08/07/1912, p.3).

Pedro Voss declarava que o exemplo argentino deveria ser imitado para que se alcançasse um nível melhor de qualidade de ensino na formação de professores na escola normal, o que deveria ser feito por mestres com formação especializada em educação. A preocupação do mestre com a profissionalização do magistério e o fortalecimento da classe no corpo da sociedade é evidente:

> Acho que devíamos, como os argentinos, transformar as nossas Escolas Normais Secundárias em estabelecimentos destinados a dar professores às Escolas Normais Primárias, que são o melhor tipo de escolas para formar professores de escolas preliminares... Atualmente, como sabe, os lugares de professores das Escolas Normais Primárias são preenchidos por pessoas estranhas à classe do professorado, que podem ter muita competência, muita erudição, mas...
> R.- ...ser a negação do mestre.
> P.V.- Justamente. De outro modo, não. As Escolas Normais Secundárias formariam professores, profissionais, aptos a preparar outros professores, isto é, com os necessários conhecimentos pedagógicos para isso.
> R.- Mas todos os professores diplomados pelas Escolas Normais de Professores têm, sem mais outra formalidade, direito a um lugar no corpo docente das Escolas de Mestres?
> P.V.- Já me ia referir a isso. Os diplomados pelas Escolas de Professores não têm direito à nomeação direta para as Escolas de Maestros... Há concursos, onde se faz a seleção dos mais aptos (08/07/1912, p.3).

Em relação à carga horária, Pedro Voss apresentou uma opinião bem diferente de Oscar Thompson, ao apresentar a situação argentina, considerando:

> As aulas das escolas de Maestros funcionam em 2 períodos, e como aqui, com diferentes turmas de alunos: o primeiro período, das 8 horas da

> manhã às 11 e 50 minutos; e, o segundo, das 2 horas e meia da tarde, às 4 e 20...? número de horas de aulas, semanalmente, nos diversos anos, é em média de 30, o que é demasiado (tendo sido já de 36 horas!) ao passo que nas nossas escolas a média é de 18 a 21 horas, no máximo (08/07/1912, p.3).

No discurso do mestre observa-se uma preocupação em afirmar a igualdade na organização da Escola Normal em ambos os lados, em atenuar as diferenças entre a educação no estado de São Paulo e a Argentina, em vez de acentuá-las:

> As Escolas Normais de Professores tem organização idêntica, sendo apenas acrescido o estudo da língua inglesa e o de psicologia.
>
> O ensino das disciplinas, porém, é mais desenvolvido, principalmente o de Pedagogia e Crítica do Ensino.
>
> Anexa às Escolas Normais de Maestros, funciona uma Escola de Aplicação, isto é, uma escola primária, para prática de ensino, o que entre nós se denomina Escola Modelo.
>
> Os métodos de ensino são americanos, os mesmos adotados nas escolas paulistas.
>
> Os alunos diplomados pelas Escolas Normais de Maestros podem matricular-se no terceiro ano das Escolas Normais de Professores, tal qual se dá aqui (08/07/1912, p.3).

José Escobar, no segundo dos textos da série de dez publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* sobre as observações de viagem à Argentina, intitulado "As Normais ns. 1, 4 e 6", tratou da visita que realizou a essas escolas de Buenos Aires. O educador apresentou o que foi observado na Normal n$^{o}$. 4 quanto ao cuidado com a lição prática na aula de botânica, o que suscitou uma crítica ao excesso de valor dado à teoria e ao pouco valor dado à prática no ensino secundário ministrado em São Paulo:

> Na aula de história natural, a professora, que é também médica, a doutora Carolina Etile Spegazzini corrigia os trabalhos práticos de botânica. Não me corro de confessar que nunca vi dessas coisas em nossos cursos secundários, onde o verbalismo e o ensino livresco são as normas predominantes.
>
> Vi quarenta e tantos herbários, cadernos apropriados em cujas folhas as alunas prendem raízes, ou caules, ou flores conforme os exercícios que a professora passa. É um maravilhoso meio de memorizar e de ensinar encantando (24/07/1913, p.5).

O ensino da matemática, observado na Normal no. 4, também é objeto de reflexão, após conversa que teria mantido com o lente de matemática. Considerado por Escobar como mais avançado que o paulista, surpreendeu o mestre que nesta escola não se enfatizasse a

utilização dos métodos mais fáceis de demonstrar, para tornar a matemática acessível a alunos sem muita base anterior:

> Para um lente de normal paulista é um problema muito sério o ensino da aritmética no 1º ano, já prejudicado pela concorrência da álgebra, já pela exiguidade do tempo, já porque se louva no preparo preliminar que o aluno devia trazer o que absolutamente não traz.
>
> Assim fiz ver ao meu distinto colega argentino que a demonstração dos teoremas aritméticos por letra, um nosso 1º. anista repete-a mas geralmente não a compreende, e isto constitui uma força indigna de quem quer ter sinceridade no ensino. Contei que para me adaptar ao meio, ao horário e ao regulamento, que prendem o lente em um círculo de ferro, era mister simplificasse eu o ensino, aguarentasse as teorias de utilidade remota e fizesse os raciocínios somente com os números (24/07/1913, p.5).

As diferenças no ensino da matemática acabam resultando em críticas à instrução pública paulista no texto do educador. Para Escobar, a pedagogia na Argentina era cultuada, e por isso a forma de ensinar não era feita de forma atravessada. O mestre chegou a afirmar:

> Tem eles um ensino primário longo, de 6 anos; tem eles um aparelho escolar, o que não possuímos [...]
>
> O programa, honradamente desenvolvido, nunca será factível entre nós, enquanto tivermos de dar contemporaneamente o ensino primário e secundário da aritmética às classes, que entram sem saber raciocinar, pela insuficiência do ensino nos grupos escolares (24/07/1913, p.5).

Por ocasião da escrita do quarto texto da série, intitulado “A Normal n. 4 e a Escola Rivadavia”, Escobar utilizou o exemplo observado para salientar o avanço argentino quanto ao método intuitivo. O educador preocupou-se em descrever a utilização de materiais na Escola Normal Rivadavia disponíveis para o aprendizado, como reproduções de pinturas célebres, retratos de homens notáveis, coleções de chapas para projeções luminosas. Destacou o educador a existência de uma casa comercial especializada em objetos para o ensino intuitivo, declarando: “A existência desta casa importantíssima, por si só, já é uma prova esmagadora de que se faz na Argentina o ensino prático” (11/08/1913, p.3). Para Escobar, era este um indício a mais do que já havia sido observado “nas aulas, nos diários de lições, na prática de ensino, no desenvolvido curso pedagógico” (11/08/1913, p.3). O mestre fez uma provocação, ao declarar que “os argentinos, que se não deixam ficar na passividade das contemplações vaidosas, não esmoreceram” (11/08/1913, p.3). Os educadores da nação vizinha teriam compreendido bem os benefícios que derivam do método intuitivo, e procuravam adotar o cinematógrafo nas escolas. “Na capital, quatro normais já o possuem, tendo eu visto um na escola Rivadavia” (11/08/1913, p.3).

Escobar utilizou-se das observações nas Escolas Normais para deixar um recado às autoridades paulistas quanto às providências materiais a ser adotadas para o progresso do método intuitivo, o que seria perfeitamente compreendido pelos colegas normalistas que se encontravam em cargos de poder:

> O ensino pelo aspecto é uma realidade. O distinto titular da pasta do Interior, exmo. sr. dr. Altino Arantes, tão pressuroso em atender às exigências do ensino (e disso ainda é a última prova a organização, por sua ordem, dos mapas históricos e de educação cívica) não se desdenhará por certo de dar às nossas escolas essas preciosas novidades. Para coadjuvá-lo ali estão Oscar Thompson, Pedro Voss, Chrysostomo, qual a qual mais abnegado entre os nossos mais notáveis educadores (11/08/1913, p.3).

Cerca de seis meses depois, Oscar Thompson, por ocasião do Inquérito de 1914 do jornal *O Estado de S. Paulo* apresentava um ponto de vista consideravelmente diferente, baseado nas observações de viagem à Argentina em 1911. O educador procurava negar a superioridade da instrução pública argentina em relação à paulista:

> Em 1911 fui à República Argentina estudar os seus métodos didáticos e outras questões relativas ao ensino, que, entre nós, eram consideradas como resolvidos satisfatoriamente pelos nossos vizinhos. Pois bem: a minha estadia ali durou um mês...e foi uma desilusão. Nada ali me interessou deveras, nada me revelou o progresso assombroso que ouvira apregoar. Não vi a superioridade argentina, - a não ser em quantidade de escolas. Em métodos de leitura, música, desenho, história natural, etc.. os argentinos não seguem os últimos progressos da Psicologia e da Pedagogia. Até os seus prédios escolares são inferiores aos nossos, excluindo-se os que temos adaptados.
>
> Podemos ter mais orgulho do que somos e do que temos... (27/02/1914, p.4)

No dia seguinte, foi publicada a continuidade da entrevista de Thompson, que, indagado novamente sobre a superioridade argentina, empenhou-se em continuar a desmistificá-la:

> Alguns dos meus colegas de magistério acreditam que os argentinos foram mais cuidadosos do que nós na organização de suas normais. Puro engano. Quer as consideremos quanto ao edifício, quer quanto ao material didático, quer quanto ao pessoal docente e discente e ao ensino, elas não levam vantagem às nossas (28/02/1914, p.6).

Para provar, o mestre utilizou-se de um relatório do Conselho Nacional de Educação da Argentina, de onde foram transcritos alguns trechos que apontavam sérias deficiências em algumas escolas normais. Na Escuela Normal de Pelmajó, com dois anos de existência, o mobiliário era de tal forma deficiente que os alunos normais de primeiro e segundo ano trabalhavam em pé e em cadeiras e mesas levadas pelos próprios alunos. A Escuela Normal de San Justo tinha o seu funcionamento comprometido pela falta de mobiliário e orçamento; a Escuela Normal de La Banda havia vinte anos que não recebia nem mobiliário, nem ilustrações para as aulas práticas, supridas pelos próprios professores, enquanto que os materiais existentes para as aulas práticas se encontravam em péssimo estado de conservação. A Escuela Normal de Salta, ainda conforme o relatório, tinha seguramente o pior mobiliário escolar entre as normais, além disso, a prática dos alunos aspirantes a mestres era muito reduzida, chegando alguns a se graduar sem praticarem uma só vez. Tendo selecionado aspectos fortemente negativos do relatório, Thompson concluía de forma a argumentar que tinha conhecimento da totalidade do sistema argentino e que não era parcial em seu raciocínio:

> Com elas provo-lhe que as minhas impressões pessoais estavam de acordo com as das autoridades argentinas. Mas não quero de modo algum diminuir a importância do aparelho escolar dos nossos vizinhos. Existem lá 62, veja bem, 62 escolas normais, e as escolas primárias estão espalhadas por todos os recantos do país. Apesar de tão grande número, ... a dificuldade de matrícula é tão grande como aqui (28/02/1914, p.6).

Ainda no Inquérito de 1914, o jornalista Paulo Pestana, autor de textos sobre educação com menções elogiosas à argentina no jornal *O Estado de S. Paulo*, apontava como reforma necessária o atendimento da população rural de forma diferenciada, como se fazia na nação vizinha, com a "transformação das normais primárias em normais rurais, idênticas às da Argentina, com ensino nitidamente secundário e instrução agrícola, tendo por objetivo a formação do professorado rural" (03/03/1914, p.5). Essa opinião já havia sido manifestada pelo jornalista cerca de três anos antes, em sua coluna intitulada "Notas Pedagógicas", ocasião na qual criticava que as zonas rurais fossem providas legalmente pelo governo por jovens normalistas formados na cidade, que eram obrigados a transferir-se de casa sem vontade própria de trabalhar no meio rural:

> Nos países como o nosso, com extensas regiões pouco povoadas e haurindo da agricultura seus principais recursos, há um problema pedagógico de magna importância: formar um magistério primário adequado a esse meio, por vezes agreste e rude. Evidentemente, a ele não se adaptam os professores educados nas cidades, os quais não encontram encantos na vida agrícola e consideram verdadeiro suplício a habitação forçada em

> longínquas terras, apartadas do conforto da civilização moderna (05/12/1911, p.3).

Para Pestana, a solução para o problema em questão podia ser encontrada na organização europeia, que estava sendo seguida pelo governo argentino:

> O ideal a realizar, aliás facilmente atingível, não pode deixar de ser a formação de professores com os precisos requisitos. É o que se conseguirá fundando institutos apropriados, modelados pelos que de longa data existem em várias nações europeias e agora começam a aparecer na República Argentina (05/12/1911, p.3).

Mariano de Oliveira, quando ocupou o cargo de diretor da Escola Normal de São Carlos, não considerava a organização curricular das escolas normais paulistas adequada, conforme texto publicado na *Revista da Escola Normal de S. Carlos* em junho de 1920. O escrito, intitulado "Escolas Normais", foi elaborado com base nas ideias contidas em relatório apresentado ao Secretário do Interior em 01/02/1920. Com base na experiência acumulada ao longo da carreira na instrução pública, o educador se queixava das falhas das escolas normais na preparação dos futuros mestres, que, por mais esforçados, inteligentes e dedicados que fossem não conseguiam cumprir adequadamente as atividades de seu cargo em razão de sua deficiente formação:

> Escolas normais, constituídas dos mais abalizados lentes, dirigidas por educadores competentes e devotados, continuam, no Brasil como alhures, a formar professores cujo preparo técnico deixa de corresponder às necessidades sociais e às esperanças que nelas se fundaram. É que por mais hábeis, competentes e dedicados que sejam os corpos docentes das escolas normais, enquanto nelas houver, de cambulha com o curso profissional, um curso propedêutico, jamais se conseguirá o verdadeiro preparo técnico dos professores normalistas. Há nas normais primárias ou secundárias, uma verdadeira anomalia; enquanto todas as escolas técnicas exigem um curso propedêutico garantidor da proficuidade da especialização a que o candidato se destina e sobre esse curso- de línguas e ciências – se calcam os estudos da especialidade de cada escola, como se vê nas de medicina, engenharia, direito, dada para elas a evidência de que a especialização só é admissível baseada no preparo geral, nas escolas normais tudo se pretende fazer, contemporaneamente.
>
> Impera em nossas escolas a rotina dos cursos concomitantes, em que a lógica se despreza, os princípios pedagógicos se sacrificam. Entretanto, contra essa anormalidade de nossas escolas normais, poucos, pouquíssimos professores ousaram rebelar-se (1920, p.21-22).

Mariano de Oliveira elaborou uma proposta de reforma para as escolas normais, com a criação de um curso preparatório de quatro anos para o curso normal, de caráter exclusivamente técnico, separando completamente o curso propedêutico do profissional. Para reforçar a sua argumentação de desmembramento dos cursos, o educador utilizou-se da opinião de um mestre argentino destacado, Paulo Pizzurno:

> O Sr. Paulo Pizzurno, inspetor técnico geral em Buenos Aires, apresenta um plano de estudos para as escolas normais com três cursos: preparatório, geral e profissional.
>
> Embora discordemos da organização proposta pelo eminente educador argentino, o seu plano prova a necessidade de uma base de conhecimentos gerais para a proficuidade do curso especial que forma professores (1920, p.21-22).

A Argentina, como visto, foi muitas vezes referida por membros da elite normalista e exemplarmente utilizada para a defesa de diferentes pontos de vista sobre a condução da Escola Normal em São Paulo. Oscar Thompson utilizou a estrutura curricular argentina para defender que o currículo paulista deveria ter um aumento de carga horária, com mais espaço para disciplinas importantes relacionadas à formação pedagógica, bem como para a prática do método intuitivo em sala de aula desde o início do curso. Para Thompson, o aprendizado adequado dos futuros mestres transformaria o curso efetivamente em profissionalizante. Pedro Voss, cerca de um ano depois, defendia opinião diversa após ter viajado à Argentina em 1912. Para ele, a carga horária da Escola Normal na nação vizinha era demasiada, e não havia diferenças consideráveis entre o ensino ministrado em São Paulo e o argentino. A grande diferença observada por Voss foi a divisão que havia entre a Escolas Normais de Maestros, destinadas a formar professores para a educação primária e as Escolas Normais de Professores, cujo objetivo era formar quadros para as Escolas Normais. Para ele, o estado de São Paulo deveria conduzir as Escolas Normais Secundárias, de caráter superior, para a finalidade de formar professores para as Escolas Normais Primárias, dada a carência de mestres formados adequadamente. José Escobar procurou demonstrar nos relatos sobre as Escolas Normais que visitou na Argentina em 1913 a seriedade com que as aulas práticas eram conduzidas, e o uso de materiais apropriados para a aplicação em sala de aula do método intuitivo, de forma a sensibilizar as autoridades paulistas para que disponibilizassem os recursos necessários. Em 1911, o jornalista Paulo Pestana salientou a importância de que fossem organizadas Escolas Normais Rurais, apropriadas para o interior agrícola, de maneira a formar mestres que estivessem acostumados ao meio, evitando o deslocamento de

normalistas que estavam acostumados à vida civilizada da cidade, argumento que foi reforçado em 1914. Mariano de Oliveira defendeu em 1920 um currículo para a Escola Normal, que fosse voltado exclusivamente para a preparação pedagógica de futuros mestres que já tivessem uma base de conhecimento adequada. Constata-se, portanto, que a experiência argentina foi vista como positiva, e por isto, utilizada pela elite dos normalistas para sustentar variadas propostas de mudança e melhoria para a Escola Normal em São Paulo.

A elite da geração de educadores paulistas tinha por intenção elevar o nível do magistério de uma forma geral, buscando melhorar a formação dos professores através das Escolas Normais e lutando pela profissionalização da carreira, a fim de que fosse conquistado maior espaço na sociedade. Para tanto, considerava que o preparo pedagógico proporcionado pelas Escolas Normais no estado deveria ser aperfeiçoado, e o método intuitivo efetivamente aplicado na instrução pública, daí as tentativas de conscientizar as autoridades governamentais superiores utilizando-se de informações dos grandes centros civilizados. A Escola Normal na Argentina foi implantada a partir de 1870 com a liderança decisiva de Sarmiento no processo de organização, personalidade que conjugava ao mesmo tempo o político e o educador, e que foi capaz de trazer uma série de *maestras* norte-americanas para construir o modelo almejado. Dessa forma, a abrangência de um sistema de formação de professores já consolidado, com significativa antecedência em relação ao estado, justificava que os educadores paulistas utilizassem a Argentina como referência para tentar provocar mudanças que elevassem o nível da Escola Normal nos patamares dos centros mais avançados que tinham conhecimento, fosse por viagem, por informações vindas do intercâmbio de periódicos de ensino, ou pela imprensa escrita, como no caso do jornal *O Estado de S. Paulo* e a coluna de Paulo Pestana. Por outro lado, ao mesmo tempo que procuravam melhorar a qualidade utilizando-se de argumentação fundamentada, mestres como Mariano de Oliveira, Oscar Thompson e Pedro Voss ocuparam na carreira o cargo de diretor de Escola Normal, e por isso não era conveniente que desprestigiassem publicamente a instituição que estava sob seu comando. Nesse aspecto, o imaginário que a geração de normalistas tinha sobre a Argentina como referência poderia ser utilizado para valorizar o trabalho que estava sendo realizado frente à direção das Escolas Normais, o que poderia influenciar positivamente no prestígio político. Quando havia a sugestão de uma proposta de transformação, ela deveria ser introduzida com cuidado e elogio à atuação presente, como o fez Mariano de Oliveira, ao destacar a competência e aplicação dos mestres da Escola Normal.

### 3.2 - Conselho Superior

Pedro Voss, ao ser entrevistado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em julho de 1912 para relatar o observado em viagem à Argentina, descreveu a estrutura do Conselho Nacional de Educação da nação vizinha, considerado eficaz pelo mestre. Ao mencionar a existência dos conselhos nominalmente equivalentes no Brasil e Argentina, apontou em tom de crítica a inoperância do órgão federal brasileiro. O entrevistador do jornal procurava reforçar todo o tempo o caráter negativo da atuação do governo federal no tema, o que era sutilmente dito também pelo normalista. Para Voss, não era correto comparar os sistemas de educação do Brasil e Argentina, e sim o paulista com a nação vizinha, uma vez que São Paulo era um estado destacado da federação na organização da instrução pública:

> P.V.- O Conselho Nacional de Educação corresponde ao nosso Conselho Superior de Instrução, recentemente criado pela reforma Rivadavia. Não se pode, porém, confundir um com outro. A missão do conselho argentino é bem definida e essa instituição age eficazmente, com resultados práticos.
> R. – Eficazmente, disse bem, porque o nosso conselho só o que tem feito é discutir quais são as suas atribuições...
> P.V. – Não vou até aí. Estamos ainda, em período de organização...
> Mas, voltemos aos Conselho Nacional de Educação.
> O conselho é composto de um presidente e quatro vogais, nomeados pelo governo da República por 5 anos, podendo ser prolongado o seu mandato.
> O conselho é autônomo e independente do Ministério da Justiça e da Instrução Pública. Suas funções são determinadas, isto é, ele exerce a superintendência e a administração do ensino em todo o território do país.
> Subordinadas ao conselho e com funcionários por este nomeados, existem repartições auxiliares da administração com as seguintes atribuições: inspetoria geral das escolas normais; inspetoria geral das escolas primárias; inspetoria geral do corpo médico escolar; inspetoria geral das escolas noturnas de adultos; e finalmente, inspetoria geral das escolas particulares.
> A primeira inspetoria conta 1 inspetor geral e diversos inspetores escolares.
> A segunda, 1 inspetor geral e 11 inspetores seccionais e 1 inspetor especial de desenho, 1 inspetor especial de música, 1 de educação física, 1 inspetora de economia doméstica, tendo ainda cada um desses inspetores especiais 4 auxiliares.
> A terceira inspetoria conta 1 inspetor geral e 4 médicos.
> E, finalmente, a quarta e quinta inspetorias contam, cada uma, 1 inspetor geral e 4 auxiliares.
> E está assim completo o Conselho Nacional de Educação.
> R.- Pelo simples exame do mecanismo dessa instituição, parece-nos que ela é perfeita.
> P.V. – Efetivamente. Pelo menos, parece-me, a mim, mais perfeita do que a nossa Diretoria Geral da Instrução Pública, porque pelo conselho argentino a inspeção é mais imediata, mais especialista.
> E... não falemos de sua superioridade sobre o nosso conselho superior de ensino federal. Vamos comparando as instituições de ensino argentinas apenas com as de S. Paulo, que tem um aparelho escolar organizado. Se o

> governo federal o tem, também, eu não tenho a satisfação de conhecê-lo, nem sequer de vista...
> R. – E eu nem por ouvir dizer...
> P.V. – Perdão: o seu a seu dono. Iamo-nos esquecendo: o nosso governo federal mantém, de criação recente, diversas escolas profissionais nos Estados...
> R. - ...subordinadas ao ministério da agricultura...( 08/07/1912, p.3).

Na Argentina, quanto ao tópico a que se refere o educador paulista, Juan Carlos Tedesco considerou que o debate sobre a Lei 1.420 de Educación Común, aprovada em 1884 encaminhou-se para o controle do Consejo Nacional de Educación pelo governo, conforme as diretrizes centralizadoras do projeto liberal. A lei estabeleceu um sistema de controle das autoridades escolares de forma vertical, no qual o poder executivo detinha um papel decisivo. Ficou estabelecido que o Consejo Nacional de Educación deveria ter um presidente e quatro vogais, sendo que os conselheiros deveriam ser nomeados exclusivamente pelo poder executivo, o que ocorria também com o presidente, cujo nome deveria ter a concordância do senado. O Consejo funcionava sob a subordinação do Ministerio de Instrucción Pública, e tinha o poder de nomear os membros dos Consejos Escolares de Distrito. Desta forma, o poder executivo e uma das câmaras monopolizavam praticamente o controle das pessoas encarregadas de boa parte da organização escolar (TEDESCO, 2009, p.90).

Por ocasião do Inquérito de 1914, Oscar Thompson posicionou-se sobre a criação de um Conselho Superior de Educação, apresentando na argumentação a experiência argentina como um exemplo a não ser seguido, pois a instituição era ineficaz na nação vizinha, o que aconteceria no Brasil também, dada a semelhança entre as culturas políticas de ambas as nações. O bom funcionamento de um Conselho Superior nos Estados Unidos não significava que o modelo desse certo na América latina:

> Entendi, depois de minha viagem aos Estados Unidos, em 1904, que o melhor meio de assegurar uma boa direção geral do ensino era a criação do Conselho Superior. Mas a minha viagem à República Argentina, em 1911, fez-me mudar de ideias.
>
> Os americanos do norte acharam nos conselhos de ensino um meio de afastar as “injunções” políticas das escolas. Mas, na Argentina, segundo me disseram ali abalisados e notáveis mestres, os resultados foram negativos. Houve mais política no ensino, depois da organização do Conselho...
>
> Ora, sendo as nossas condições sociais e políticas, mais ou menos idênticas às da Argentina, o Conselho entre nós será também de resultados nulos (28/02/1914 ,p.6).

Pouco tempo depois, em abril de 1914, o jornalista Paulo Pestana publicava mais uma edição da coluna "Notas Pedagógicas" no jornal *O Estado de S. Paulo*. O tom de crítica à direção da instrução pública paulista, na época ocupada por João Chrisóstomo Jr., era acentuado, como já se podia observar no próprio título: "Resultados da ditadura na instrução pública – anarquia e inépcia – triunfos da pedagogia zulu na Analfabetolândia" (23/04/1914, p.3). Pestana posicionava-se favoravelmente à organização de um conselho superior, e para tanto utilizava-se dos exemplos internacionais de referência em instrução pública:

> Em todos os países civilizados, da aristocrática Alemanha aos Estados Unidos democráticos, da libérrima Suiça à Rússia autocrática, do velho Japão à jovem Argentina, julgam-se indispensáveis os conselhos permanentes de especialistas para o progresso da instrução popular. Podem divergir na composição e nas atribuições que lhes dão, com menor ou maior largueza. Mas nenhum deles desconhece as vantagens de tais corporações como elemento de ponderação, estabilidade e aperfeiçoamento no aparelho escolar (23/04/1914, p.3).

Para Pestana, o conselho superior era um órgão que reunia técnicos e entusiastas da educação popular, preocupado em discutir as questões do ensino com profundidade, sob vários ângulos, da forma mais apropriada possível. Sendo assim, a ação executiva seria muito mais eficiente, e não estaria nas mãos de um único dirigente, o que certamente implicava possibilidades bem maiores de equívocos na atuação pública e de ingerência política inconveniente. Conforme o jornalista, das decisões de um conselho "resultam a harmonia, a continuidade e o equilíbrio na organização pedagógica, sobretudo naquelas nações onde a constante mutabilidade dos ministros fatalmente havia de trazer a anarquia e os desatinos" (23/04/1914, p.3).

O jornalista apontava que fora um retrocesso do governo republicano a extinção em 1897 do Conselho Superior da Instrução Pública; até esse ano as decisões necessárias para o progresso pedagógico do estado eram adequadamente tomadas, e as grandes reformas da instrução pública a partir de 1890 foram organizadas quando ele era ainda operante:

> Foi exatamente isso que sucedeu em nosso estado até 1897, quando principiamos a ser "originais" para regozijo da analfabetolândia e lucro do mercenarismo jornalístico. Possuíamos então um conselho superior da instrução pública, que, várias vezes modificado, vinha desde 1851. Chegou ele ao fim do império sempre respeitado e em 1889 um presidente de província, o dr. Pedro Vicente de Azevedo, proclamou que ele, "com desvelado patriotismo, tinha sido poderoso auxiliar da administração". Defendido pelos republicanos na reforma de 1887, penetrou vitoriosamente na República e foi conservado pelas sucessivas reorganizações da instrução pública, com brilhante resultado.
>
> Nesse período o citado conselho nunca entravou a laboriosidade renovadora do governo de Prudente de Moraes e do secretariado de Cesario Motta. Antes, ajudou-

> a eficazmente, organizando o excelente regulamento da lei n. 88 de 8 de setembro de 1892.
>
> Mas a absorvente preocupação de despotismo que se apoderou dos estadistas republicanos determinou a promulgação da malfadada lei n. 520 de 26 de agosto de 1897. Foi esta a lâmina afiada por meio da qual se guilhotinou o conselho superior, acusado de perturbador, porque dificultava a obra dos anarquisadores [sic]. Em lugar do executado, levantou-se como supremo árbitro do ensino, um inspetor geral, recentemente transformado em diretor geral, para, a pretexto de centralização técnica, exercer uma verdadeira – ditadura da inépcia (23/04/1914, p.3.)

Na continuidade do texto, Pestana argumenta que a ausência do conselho possibilitava que ocorresse uma atuação equivocada e despótica na direção da instrução pública, discurso dirigido de forma ácida contra a atuação de João Chrisóstomo Jr. O jornalista mencionou a preocupação com a imparcialidade nos textos apresentados nas "Notas Pedagógicas", iniciadas havia quinze anos, ao relatar a completa falta de condições pedagógicas das escolas isoladas:

> Querem uma prova insuspeita da anarquia a que nos levou esse nefasto regime ditatorial? Pois leiam o último relatório do próprio diretor geral: não custa, é muito curto e divertido. Lá encontrarão repetidas não poucas críticas que honesta e imparcialmente vimos fazendo há quinze anos nestas despretenciosas [sic] "notas", com um patriotismo que nem todos compreendem numa época de fitas e cavações.
>
> Confirmando um dos nossos argumentos prediletos, o sr. Diretor geral da pedagogia indígena reconhece, à página 21 do seu minguado relatório, esta verdade formidável: "o nosso aparelho escolar está desconjuntado! Ainda bem. Mas, melhor seria que não colaborasse nessa mutilação, separando do mesmo aparelho mais uma peça: a escola isolada de bairro (de "barro", seria mais próprio dizer), com dois anos de curso e programa diferente das tais de três seções"(23/04/1914, p.3).

Apesar das críticas dirigidas a João Chrisóstomo Jr. por Paulo Pestana em 1914, o diretor da Instrução Pública havia-se manifestado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1910-1911* favoravelmente, como o jornalista, à organização de um Conselho Superior de Educação no estado. Outro aspecto de convergência entre os discursos de Chrisóstomo e Pestana era a utilização da organização argentina da instrução pública como um modelo eficiente, de modo a reforçar a argumentação sobre a necessidade de uma reforma em São Paulo. Chrisóstomo alinhava-se à opinião de Oscar Thompson, presente no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1909-1910* (portanto, anterior à viagem por Thompson empreendida à Argentina em 1911), favorável à organização de um Conselho Superior. Nesse *Anuário*, Thompson como diretor da Instrução Pública identificava como graves males do ensino a "influência da política local e a alteração constante do espírito e da marcha do ensino com a mudança de governo" (1910, p.5). Ainda conforme Thompson, era preciso elaborar uma nova organização de conselho, pois a que fora extinta em 1897 "não passava de uma

seção da Secretaria do Interior com funções meramente burocráticas" (1910, p.5). Chrisóstomo, à frente da Instrução Pública, elogiava Thompson no primeiro *Anuário* sob sua responsabilidade, ao citar o educador como reforço para apresentar a argumentação:

> "O aparelho escolar paulista ainda está incompleto, escreveu o sr. Dr. Oscar Thompson, ex-diretor geral do ensino. Nossa primeira necessidade está na criação de um Conselho Superior de Educação com o alto encargo de cuidar livremente do ensino, sem outra dependência do Governo que a de receber a verba para a manutenção das escolas. Dois grandes males seriam afastados assim do ensino: a influência da política local e a alteração constante do espírito e da marcha do ensino com a mudança de governo".
>
> A este respeito, ficava-nos bem imitar o que já fez a República Argentina, onde o Conselho de Educação Nacional superintende, com autonomia completa, a todos os ramos da educação pública e particular, desde o Jardim da Infância. Excetuam-se apenas as universidades e escolas profissionais. [...] Reunindo-se um certo número de vezes por mês, o Conselho toma resoluções que têm força de lei para o ensino.
>
> Coisa idêntica deveria aqui fazer-se. As múltiplas questões que se referem ao ensino público e particular não podem mais, no pé em que se acha a instrução paulista, ser cuidadas pela Secretaria do Interior de par com outras questões não menos numerosas que estão ligadas àquela pasta. Ou é mister criar-se uma pasta exclusiva da Instrução Pública, ou, o que é muitíssimo melhor pelas razões já ditas, fazer-se o Conselho Superior de Educação, com a incumbência de superintender, de modo completo e autônomo, a toda a instrução paulista, com exclusão apenas dos cursos superiores (1910-1911, p.7).

Diferentes aspectos do tema do Conselho Superior de Educação foram abordados pelos normalistas. No relato de viagem de 1912, de Pedro Voss, o Conselho argentino tinha nominalmente uma estrutura equivalente no Brasil, porém funcionava de forma eficaz, ao contrário do correspondente brasileiro. Para Voss, o progresso paulista perante o sistema escolar brasileiro o distinguia em nível federal e por isso as estruturas do estado e da Argentina deveriam ser comparadas diretamente. A estrutura do Conselho Nacional da Educação argentino permitia que as escolas fossem inspecionadas de forma mais rápida e especializada do que ocorria comparativamente com a atuação da Diretoria da Instrução Pública em São Paulo. Desta forma, Voss se posicionou favoravelmente à mudança de estrutura, utilizando-se do observado na Argentina. Oscar Thompson mudou de posição do que declarara no *Anuário* de 1909 sobre a organização de um Conselho Superior no estado menos exposto às forças políticas, afirmando no Inquérito de 1914 que a mudança de posição era devida à visita que realizara na Argentina em 1911. Para Thompson, as questões da nação vizinha eram similares às vivenciadas localmente, justificando a mudança de posição pelo fato

de ter apreendido com a experiência de mestres argentinos de que o Conselho não conseguia atuar de forma independente da ingerência política.

A preocupação de Thompson com a inoperância de um Conselho Superior, ao mudar de opinião após ter viajado à Argentina, refletia as preocupações que a geração de normalistas enfrentava no estado, uma vez que na Instrução Pública era preciso subordinar-se, como funcionários públicos, às decisões do poder político governamental do Partido Republicano Paulista, que representava o interesse oligárquico dos grandes proprietários de terras, notadamente os cafeicultores. O partido permaneceu no poder do estado de 1889 a 1930, sendo que os educadores sofriam a influência no sistema escolar dos arranjos políticos que se modificavam ao longo do tempo, com dificuldades para conscientizar as autoridades superiores sobre a importância de melhorar a qualidade na instrução pública através da adoção de políticas mais duradouras, que não sofressem constantes e prejudiciais mudanças. Além disso, a proximidade do apoio político às grandes reformas da Instrução Pública ocorridas a partir da reforma da Escola Normal, quando havia na estrutura governamental o Conselho Superior, era uma situação que remetia essa geração de normalistas paulistas a um passado a ser cultuado, e que era preciso lutar para que os educadores voltassem a ter maior capacidade de influência na política, como acontecera, por exemplo, com Rangel Pestana e Gabriel Prestes. Daí, vinha a esperança da elite da geração, exposta por educadores como Pedro Voss, João Chrisóstomo, e mesmo por Thompson, antes da viagem à Argentina, de que a volta de um Conselho Superior permitisse maior participação da elite dos educadores nas decisões que afetavam a instrução pública paulista.

O jornalista Paulo Pestana, que tinha liberdade bem maior de expressão do que os funcionários da Instrução Pública defendeu, em 1914, pouco tempo depois do Inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo*, a implantação do Conselho Superior no estado, como ocorria nos centros mais avançados de instrução pública, incluindo a Argentina. Pestana utilizou-se do exemplo da “jovem Argentina” para demonstrar que o estado errara ao extinguir o Conselho Superior da Instrução Pública em 1897, tendo deixado decisões de caráter técnico na mão de apenas um dirigente, o Diretor da Instrução Pública. Com a organização de uma estrutura ineficiente e despótica, as decisões tomadas não seriam as mais apropriadas para o progresso da instrução pública, o que levou Pestana a qualificar João Chrisóstomo como “Diretor Geral da Pedagogia Indígena”. Forte alvo de crítica de Pestana em 1914, Chrisóstomo havia defendido no *Anuário* de 1910-1911 a criação do Conselho Superior no estado como a melhor alternativa para uma mudança de estrutura, de forma a imitar a Argentina, dado que a

Secretaria do Interior tinha sob sua jurisdição numerosos assuntos e não havia condições de cuidar da plenitude dos temas necessários ao avanço da instrução paulista.

### 3.3 -Trabalho Manual e Ensino Profissional

Ramon Roca Dordal, em junho de 1896, publicou o texto "O Trabalho Manual – Sua Importância no Ensino", elaborado para *A Escola Pública*, pioneiro periódico de ensino paulista, voltado ao professorado com intenção de continuidade e formação de identidade para a profissão. Um grupo de mestres normalistas, no entusiasmo dos primeiros anos republicanos, organizara a publicação em 1893 por iniciativa e a custos próprios. Na direção inicial do periódico estavam Oscar Thompson (na época diretor da Escola Modelo), Joaquim de Sant'Anna e Antonio Alves Pereira, sendo a equipe composta também por Benedito Tolosa (todos os três, professores da Escola do Carmo). Provavelmente, dadas as dificuldades financeiras iniciais, os professores não tiveram meios para dar continuidade à publicação, que foi interrompida em 1894, tendo sido reativada em 1896 com ajuda oficial da Secretaria de Estado do Interior (CATANI, 1989, p.28-37).

O artigo de Roca Dordal trata do tema da incorporação generalizada do trabalho manual ao currículo escolar paulista, que considerava necessária. A fim de legitimar essa opinião, recorreu aos textos elaborados em Buenos Aires por ocasião do Congresso de Trabalho Manual, e que foram publicados na oitava edição do periódico *Escuela Argentina*, organizada pela Associação Nacional de Professores. O exemplo de Roca Dordal demonstra que a elite do professorado paulista tinha acesso às publicações argentinas escritas por seus pares. O periódico *A Escola Pública* já apontava a recepção de periódicos argentinos, o que foi também noticiado posteriomente nas edições da *Revista de Ensino*[8] Pela transcrição de trechos nos quais constavam as preocupações dos educadores argentinos nesse Congresso, entende-se que se trata de uma reflexão sobre os problemas que a sociedade enfrentava em função de uma educação essencialmente teórica. Havia nesse momento uma preocupação sobre como se colocavam profissionalmente os jovens formados pelos Colégios Nacionais. A crítica do Congresso, transcrita por Roca Dordal, contra o ensino de caráter enciclopédico dessas escolas não se caracterizava pela sutileza:

[8]Ver, por exemplo, as seções Bibliografia de *A Escola Public*a e Noticiário da *Revista de Ensino.*

> [...] Colégios Nacionais, institutos especiais a que concorre numerosa mocidade que não tira neles nenhum conhecimento prático, porém que adquire em troca pretensões exageradas que afastam-na das fontes de produção e atiram-na em braços da corruptora de empregomania (1896, p.114).

A escrita da história da educação argentina considera que o decreto de criação dos colégios nacionais em 1863, no governo de Mitre, foi um marco na organização e definição das características do ensino médio. Seu sentido era claramente político e voltado à formação de um corpo dirigente para a nação, sintonizado com as ideias de Buenos Aires, que enfrentava ainda problemas de unificação nacional pelo poder central. Os Colégios Nacionais, conforme Mitre afirmaria em discurso no senado em 1870, foram pensados para elevar o nível intelectual daqueles que os frequentavam através de um modelo de ensino enciclopédico com predomínio das disciplinas humanísticas, de forma a difundir as luzes para aplacar a ignorância presente na sociedade (TEDESCO, 2009, p.64-65).

O texto escolhido por Roca Dordal para sustentar a argumentação era um indício da ruptura de pensamento entre a geração de Mitre e Sarmiento e os homens que governavam a Argentina na chamada *Geração dos 80*, os quais se defrontavam com outros desafios para consolidar a nação (TEDESCO, 2009, p.75). Nesse quadro, Roca Dordal alinhava-se aos educadores da nova geração argentina, identificando questões comuns entre Brasil e Argentina, com pequenas variações, no que se referia à "falta de integralidade no sistema" (1896, p.114). Para Roca Dordal, formavam-se, tanto na nação vizinha como na brasileira, mais críticos que pensadores efetivos, mais homens teóricos que práticos. Uma vez que a comissão argentina encarregada de refletir sobre o tema no congresso havia deliberado favoravelmente à implantação do trabalho manual em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário, o Brasil deveria acompanhar também essa tendência, para não ficar para trás. A educação para o trabalho manual era mais que necessária, visto que o povo brasileiro não tinha uma solidez de hábitos e conhecimentos profissionais e desprezava o trabalho manual em função dos séculos de escravidão. Caso essas justificativas não fossem suficientes para movimentar mudanças, Roca Dordal transcrevia no artigo frases do congresso proferidas pelo educador argentino C. Bassaldua, que caminhavam para uma reformulação curricular que possibilitasse uma educação mais ampla e integrada ao mundo do trabalho. No número seguinte de *A Escola Pública*, em setembro de 1896, Roca Dordal transcreveria no periódico o programa que fora aprovado para as escolas primárias pela comissão responsável

do congresso, a fim de que servisse de inspiração para a implantação efetiva em solo paulista. São Paulo ainda teria de esperar alguns anos até que fosse autorizada pelo poder legislativo a efetiva criação de escolas profissionais na capital em 1910, durante a diretoria de Oscar Thompson na Instrução Pública, em um movimento capitaneado pelos "liberais reformadores", que eram integrados ao setor mais moderno e dinâmico da elite cafeeira (MORAES, 2001, p.175).

Aprigio Gonzaga publicou, em 1912, um relatório denominado *De Alguns Institutos Pedagógicos*, baseado nas observações que realizou ao longo de viagem de caráter oficial à Argentina. O texto foi escrito com a finalidade de apresentar oficialmente o que fora observado para o Secretário dos Negócios do Interior do Estado, Carlos A. Pereira Guimarães. No capítulo II, intitulado "Do trabalho manual nas escolas primárias", o educador relatava que a introdução do trabalho manual na Argentina fora objeto de discussão cerca de quinze anos antes, o que havia sido mencionado no artigo de Roca Dordal em *A Escola Pública*. Gonzaga resgatou a polêmica proporcionada pelos diferentes pontos de vista que se apresentavam:

> [...] indigitavam alguns o trabalho manual como preparatório do ensino profissional: propugnavam quase todos o trabalho manual independente, meramente educativo ou pedagógico. Lembrou-se então o Governo de nomear uma grande comissão para estudar e resolver o assunto e da qual faziam parte, entre outros, os drs. Pablo Pizzurno e Romero Brest – duas figuras que se têm constantemente salientado em todas as questões relativas ao ensino (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV.

O mestre relatou que a Comissão encarregada de estudar o assunto decidiu que o trabalho manual deveria estar integrado ao currículo para proporcionar uma base para o desenvolvimento humano, libertando-se "do caráter subalterno de preparatório do ensino profissional, integrando-se ao contrário no plano pedagógico geral, ao lado da aritmética ou da música e ensinado pelo mesmo professor que explica a moral ou a caligrafia (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV). Nos jardins de infância, a opção de trabalho manual foi pelas ocupações froebelianas, e nas escolas primárias e secundárias foi escolhido o trabalho em madeira, conhecido como *slöjd*, implantado de forma eficiente na escola sueca de Nääs. Gonzaga elogiou a decisão tomada pelos argentinos, que souberam adaptar adequadamente o *slöjd* na realidade local para uma eficiente educação da juventude:

> Assim com segurança e inteligência se procedeu no país vizinho. Ligeiramente modificado de acordo com a índole deste, mas sem perder o caráter essencial, tem certamente o slöjd contribuindo para cultivar na mocidade argentina aquelas enérgicas virtudes de audácia e iniciativa, que

> constituem o apanágio de sua nobre e viril atividade. Isso mesmo surpreendi numa aula de trabalhos manuais da escola normal, a que tive ocasião de assistir e de que guardo uma recordação inolvidável: a um aluno incumbiu-lhe o professor de realizar determinado trabalho em madeira e para isso deu-lhe um simples canivete. Com outros instrumentos, difícil não fora a execução do artefato; mas, adstrito àquela sumária ferramenta, ao aluno cumpria, reduzido ao mínimo de recursos e apenas em si mesmo confiado, vencer uma dificuldade.
> Desta maneira se preparava um homem (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

Para Gonzaga, o ensino profissional em Buenos Aires tinha sido bem sucedido em seus objetivos, uma vez que foi reconhecido que era a escola o lugar apropriado para um aprendizado completo da organização do trabalho, e não somente de domínio da técnica. Além disso, a escola paulista deveria seguir a argentina, adotando um sistema de remuneração para o alunado, que impedisse sua migração rápida para a indústria assim que dominasse minimamente a profissão. Também o exemplo argentino de entendimento entre o governo e a iniciativa particular deveria ser seguido, para que se obtivesse em São Paulo um ensino profissional de qualidade, que pudesse formar trabalhadores aptos a comandar o trabalho técnico:

> Bem depressa reconheceu-se que, se nas fábricas é que se fazem operários destros em suas especialidades, não são elas de molde entretanto a formar os mestres de obras e condutores de trabalho. Estes, além da experiência nas minúcias, mister é que possuam conhecimento exatos e gerais de cada grupo de operações que se executam sob sua vigilância e que só a escola poderá proporcionar (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

Gonzaga visitou três estabelecimentos: a Escola Industrial da Nação, a Sociedade de Educação Industrial e a Escola Profissional dos Salesianos. Primeira a ser descrita no relatório, as instalações da Escola Industrial da Nação, com treze anos de funcionamento, foram elogiadas: “Instalada num grandioso edifício de três andares, todo em cimento armado, dividido em amplos salões para aulas e oficinas e obedecendo a todas as prescrições pedagógicas e higiênicas...” (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV). O plano de estudos era dividido em quatro cursos gerais, que correspondiam aos grupos das indústrias comuns: mecânicos, químicos, eletrotécnicos e construtores. A duração era de seis anos; os quatro primeiros tinham um núcleo comum, os dois últimos eram destinados à especialização. Apesar de a formação ser essencialmente prática, havia o ensino teórico indispensável, “limitado aos princípios que regem as operações industriais” (GONZAGA, 1912 apud

MARQUES, 2003, anexo IV). Escreveu Gonzaga: "[...] pareceu-me demasiado este ensino teórico quer na extensão das matérias, quer na duração dos cursos, grande parte do tempo a ele consagrado poderia talvez aproveitar-se melhor no ensino prático." (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV). Em relação às oficinas dos quatro cursos, o educador destacou a dos mecânicos, cujo curso era dividido em marceneiros, ferreiros e maquinistas. A oficina de marcenaria e carpintaria foi por ele considerada como completa e dirigida por "um experimentado mestre argentino" (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV), na qual eram produzidos "móveis e instrumentos, como "mesas, bancos, armários, criados-mudos, estantes, porta-bibelots, réguas, esquadros, etc." (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV). As oficinas de ferraria se dividiam em ferraria propriamente dita, fundição e ajuste. O educador salientou a presteza dos alunos e a forja de um portão e grade para a exposição de Turim, o que acontecia também na oficina dos maquinistas, cujos alunos prepararam um motor miniatura para a mesma exposição. A oficina dos eletricistas realizara a instalação elétrica da própria escola, enquanto que a dos construtores também foi considerada apropriada para suas atividades. A única oficina a não ter sido observada com a presença dos alunos foi a dos químicos, mas foi considerada equipada para os propósitos devidos.

A segunda organização, descrita em tom elogioso como modelo a ser seguido, foi a Sociedade de Educação Industrial:

> A iniciativa particular de alguns homens generosos, cientes do papel que há de caber preponderadamente às indústrias no mundo moderno, constituiu esta útil e bela sociedade, com o fim de estabelecer e criar:
> - escolas e oficinas de ensino prático, técnico ou profissional, - nos centros urbanos e fabris;
> - escolas práticas de ensino agrícola e agropecuário na campanha;
> - cursos técnicos de trabalho manual para adultos;
> - museu de arte industrial.
>
> Fundadas com modéstia em 1900, mas habilmente dirigidas, as escolas desta Sociedade tornaram tal impulso e desfrutam hoje um grau tão brilhante de prosperidade e de magistral organização, que não hesitarei em apresentá-las como tipo modelar das escolas de profissões e ofícios. (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

Gonzaga relatava que se encontravam em funcionamento na Sociedade de Educação Industrial a escola de aprendizes mecânicos e eletricistas, a de *chauffeurs*, de desenho para operários, de plástica e química industrial, com oficinas apropriadas para as lições práticas. A manutenção da sociedade era feita com a mensalidade dos sócios, liberalidade dos particulares, doações do poder público e com parte da renda gerada nas oficinas. Os professores eram "habilíssimos nas profissões que ensinam" (GONZAGA, 1912 apud

MARQUES, 2003, anexo IV), uma vez que a direção da entidade sabia escolher o corpo docente, através do "critério da comprovadíssima competência" (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV). Os alunos eram estimulados através de pagamento de um percentual da venda dos produtos da escola de mecânicos e eletricistas. O pagamento era realizado aos aprovados nos exames anuais; os que não alcançavam uma boa nota perdiam metade da remuneração. Havia ainda um estímulo com premiação financeira para que os alunos alcançassem as três melhores classificações das escolas de mecânicos e de desenho industrial. Além disso, a escola de mecânicos proporcionava aos alunos do 2º e 3º anos visitas aos grandes estabelecimentos industriais. Para Gonzaga, o altruísmo escolar argentino era exemplar na instituição, pois possibilitava uma educação profissional aperfeiçoada e gratuita, com acompanhamento da atuação dos alunos após a conclusão do curso. O educador considerou como a mais bem sucedida a escola noturna de desenho para operários, com alunos de todas as idades, compreendendo o desenho arquitetônico, desenho de ornato e desenho industrial. Gonzaga relatou impressões muito favoráveis ao visitar nesta escola de desenho uma aula do 3º ano:

> Cerca de 50 alunos, dirigidos por um hábil desenhista italiano, manifestavam um adiantamento extraordinário em seus trabalhos, - plantas de edifícios, máquinas, etc, a lápis, tinta e aquarela. Os temas são dados pelo professor, ficando a execução entregue à livre inspiração pessoal dos alunos. Um deles, um ferreiro, acabará de executar a sua tarefa: era a planta de um fogão para casa nobre; um outro, um pedreiro, finalizava igualmente a sua, desenho de uma cimalha para monumento. Qualquer dos dois trabalhos primava pela finura e acabado da execução (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

A escola de química industrial fora a última ser criada, e conforme Gonzaga, era possivelmente a única da América do Sul. As instalações foram consideradas muito adequadas, com um laboratório que possuía uma quantidade vasta de aparelhos. Os alunos realizavam atividades diversificadas, e se fabricavam produtos como sabão, óleos, tintas e essências.

A terceira instituição apresentada pelo educador foi a Escola Profissional dos Salesianos, com entusiasmo menor, sem ênfase de modelo a ser seguido, uma vez que ela não dispunha dos recursos observados nas duas instituições anteriores, caracterizadas pela exemplaridade:

> Pouco haverá que dizer desta escola de artífices, mantida pelos padres salesianos. Sem suntuosidade de instalações e os vastos recursos da escola industrial da nação e principalmente da sociedade industrial, e organizada

> sob a forma de internato, onde se asilam menores órfãos, distancia-se ela do verdadeiro tipo de escola profissional. O corpo docente compõe-se do diretor, professores e mestres de oficinas. O ensino teórico consiste em noções irredutivelmente indispensáveis, o que entre nós se chama ler, escrever e contar. O ensino prático, limitado às profissões mecânicas é ministrado nas seguintes oficinas, todas movidas a vapor e aliás bem montadas... (GONZAGA, 1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

As oficinas apresentadas foram a de ferraria; marcenaria, carpintaria, entalhação e plástica; e tipografia. Os elogios de Gonzaga foram para os equipamentos da oficina de ferraria, considerados modernos, e para a de tipografia, com trabalhos admiravelmente perfeitos. Os produtos das oficinas se destinavam a abastecer as escolas salesianas e também eram feitos sob encomenda; os alunos recebiam uma parcela dos lucros obtidos. Ao finalizar suas observações sobre as três visitas, Gonzaga concluiria, refletindo sobre o desafio da introdução da escola profissional em São Paulo:

> Resumindo todas estas observações, delas podemos colher um ensinamento: recomendável será, em São Paulo, a fundação de escolas profissionais, sem – já se deixa ver – aquela prodigalidade de [...] minúcias dos institutos argentinos que nosso meio não comporta: cursos rápidos, puramente práticos, onde se aperfeiçoem as aptidões técnicas e industriais, eis quando podemos desejar de começo (1912 apud MARQUES, 2003, anexo IV).

Pouco tempo depois, no relato de viagem de 1912 para o jornal *O Estado de S.Paulo*, Pedro Voss afirmou ter visitado as escolas profissionais de Buenos Aires, tendo elogiado a organização delas, "verdadeiramente modelar, principalmente a das escolas femininas, cujos trabalhos são admiráveis" (08/07/1912, p.3). Voss preocupou-se em não se estender no tema, ao mencionar que o Professor Aprigio Gonzaga "esteve oficialmente na Argentina onde estudou a organização desses estabelecimentos, publicando um folheto com as impressões que ali recebeu... Os leitores do 'Estado' já devem estar ao par desse assunto" (08/07/1912, p.3).

Paulo Pestana, em texto de março de 1914 da coluna "Notas Pedagógicas", refletia sobre as respostas dos educadores ao Inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo*, que defendiam a ampliação do curso primário. Para o jornalista era preciso organizá-lo em dois ciclos; o primeiro deveria ser elementar, pensando em um currículo mínimo voltado para as necessidades daqueles que precisavam trabalhar, enquanto que o segundo seria complementar, oferecendo uma ampliação curricular para os alunos que desejassem continuar os estudos. O aumento do tempo de estudos não era destinado a todo o alunado da instrução pública, o que Pestana considerava inviável. Na justificativa da proposta, o jornalista recorria ao exemplo da vizinhança:

> Como sucede em outras nações sul-americanas, não podemos esperar e pretender que a totalidade ou maioria da infância em idade escolar permaneça seis anos nas escolas primárias. Grande parte dela abandona os bancos escolares ao cabo de três anos, a fim de ganhar a vida, conforme se tem verificado; e não seria sensato impedir isso em as nossas atuais circunstâncias. Apenas uma minoria está apta a percorrer os seis anos de curso primário, com o fito de adquirir uma instrução melhor, ou de prosseguir até os estabelecimentos de ensino secundário (PESTANA, 31/03/1914, p.3).

Defendia ainda Pestana que houvesse um curso técnico elementar de um ano em seguida ao ciclo elementar, como ocorria na Bélgica e no Japão. Seria de caráter "agrícola nas escolas rurais, para os meninos, e doméstico-agrícola, para as meninas. Nas cidades comercial-industrial para o sexo masculino e doméstico-profissional para o feminino" (PESTANA, 31/03/1914, p.3). O jornalista criticava o modelo paulista, oficializado em 1911, da Escola Profissional da Capital Masculina e Feminina, cujos diretores nomeados, Aprigio Gonzaga e Miguel Carneiro Jr., respectivamente, foram à Argentina observar a organização local das escolas profissionais. Para Pestana, era um erro organizar o ensino profissional em institutos especializados e isolados, "mal organizados e mal situados" (31/03/1914, p.3), que não abrangiam o conjunto da população, quando o correto seria expandi-lo para a "escola comum, convenientemente aparelhada, com professores habilitados" (31/03/1914, p.3).

Em 1896, Roca Dordal já estava atento às conclusões do Congresso de Trabalho Manual argentino, que determinaram a necessidade do ensino de trabalho manual em todo o aparelho escolar, para equilibrar o excesso de ensino exageradamente teórico. Para Roca Dordal, a situação brasileira não era diferente, e o exemplo argentino deveria ser imitado. Em 1912, Aprigio Gonzaga publicou um minucioso relato que incluiu a organização das escolas profissionais que visitou na Argentina, no qual concluía favoravelmente à implantação em São Paulo. No mesmo ano, Pedro Voss elogiou o funcionamento das escolas profissionais de Buenos Aires que visitou, e reforçou a importância do conhecimento que Aprigio Gonzaga havia trazido sobre o tema. Em 1914, Paulo Pestana se posicionava contra o funcionamento das escolas profissionais em São Paulo, afirmando que este tipo de ensino deveria ser estendido a todas as escolas da instrução pública.

A vinda maciça de imigrantes estrangeiros para o estado, acrescida da migração local, provocou uma concentração populacional na capital, tornando-se motivo de preocupação das autoridades. A elite da geração dos normalistas, procurando ampliar o espaço de atuação, buscava soluções na instrução pública que incluíssem esse contingente na sociedade de forma aceitável, apresentando-as aos superiores. Essa situação não era diferente do que já ocorria

desde o final do século XIX em Buenos Aires, onde as autoridades tiveram que enfrentar antes dos paulistas essa questão, e por isso as soluções encontradas tornaram-se referência para análise daqueles que se debruçaram sobre o tema. A criação da Escola Profissional Masculina da capital, localizada estrategicamente no bairro do Brás, reduto de migrantes e imigrantes, foi uma tentativa de preparar a juventude para a inserção no crescente mercado de trabalho, formando um operariado apto a atuar na nascente indústria (MARQUES, 2003, p.160). Apesar da iniciativa, ela não era suficiente para inserir a cultura do trabalho no conjunto da população, o que era motivo de preocupação para a elite oligárquica, que precisava tomar decisões sobre a organização da sociedade com base nas referências dos centros civilizatórios mais avançados.

### 3.4 - Educação Física

No *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1918, foi publicado um relatório de visita oficial à Argentina e ao Uruguai, escrito por Mario Cardim, incumbido pelo Secretário do Interior Oscar Rodrigues Alves de observar a educação física nesses países. O texto é uma prova de que a opinião de um especialista em determinado tema, com o devido respaldo político que ratificava aquilo que deveria ser publicado, poderia ser veiculada em um periódico voltado à educação pública. A legitimidade de Cardim para tratar do assunto se enraizava na trajetória de fundador, em 1914, da Associação Brasileira de Escotismo e de secretário do Clube Atlético Paulistano, além da participação em outras organizações esportivas de destaque no estado e de sua experiência como jornalista no jornal *O Estado de S. Paulo*. Cardim inicia seu texto explicando historicamente a importância da educação física nas grandes civilizações e como as nações de maior progresso evoluíram da organização dos batalhões escolares infantis para a introdução da educação física escolar obrigatória. O texto de Cardim reflete o pensamento do final da 1ª Guerra Mundial; a Argentina e o Uruguai tinham uma organização de educação física de acordo com o padrão dos países mais adiantados, sendo um exemplo para a América:

> Uma das partes mais instrutivas da atual guerra é a que se refere à convicção vitoriosa, do importantíssimo papel que os desportos são

> chamados a desempenhar na defesa de cada país, tomada a palavra defesa no seu mais amplo e elevado sentido.
>
> Já há muito que a Argentina e o Uruguai, como a Alemanha, a Inglaterra, a França, a Suíça, os Estados Unidos e outros países, se haviam encaminhado no sentido dos desportos.
>
> Dentre estes países, o de índole mais caracteristicamente militarista, a Alemanha, tinha tomado uma deliberação que, certamente, à primeira vista, parecerá contraditória e inverossímil e que é, por isso mesmo, mais digna de atenção. Há muitos anos, que a terra clássica dos militares resolvera fazer com que, na primeira juventude, os seus filhos preferissem os desportos, à preparação militar.
>
> Seja-nos permitido fazer aqui algumas observações, a propósito dos chamados batalhões escolares que foram abolidos por completo na nova organização que a Argentina e o Uruguai adotaram para a cultura física da sua juventude, seguindo o exemplo de todos os países adiantados.
>
> Antes da guerra atual, já as principais nações haviam chegado, neste assunto, a duas conclusões positivas: *a)* antes dos 19 anos não há outra coisa a fazer senão criar, por uma cultura física e moral racional, a base sobre que deve ser talhado o soldado; *b)* todo e qualquer ensino ou preparo de natureza militar, antes dos 19 anos é formalmente condenável, quer sob o ponto de vista da higiene quer sob o próprio ponto de vista da cultura física e moral.
>
> O assunto foi mais debatido na Alemanha, França e Argentina, onde as maiores autoridades o ventilaram abundantemente (1918, p.189).

Cardim considera que a Argentina tinha solucionado bem a substituição dos batalhões escolares pela educação física, ainda que não houvesse, assim como o Uruguai, substituído os batalhões escolares por agrupamentos de escoteiros. Neste aspecto o estado de São Paulo havia sido bem sucedido, com o apoio oficial, e não era necessário um esforço maior nesta direção. Já em relação à educação física propriamente dita, a superioridade argentina mereceria toda a atenção:

> A grande ânsia de progresso e aperfeiçoamento social que, nos homens de responsabilidade pública e em toda a massa de povo, domina todas as paixões nesse país, colocando o interesse superior da nação argentina acima de qualquer outro, fez com que este país fosse dos primeiros no mundo a dotar uma orientação modelar em matéria de educação física.
>
> Foi sob a consideração de que a <<*educação física é a base da educação completa*>>, que o governo argentino, ao renovar as suas instituições pedagógicas, partiu, em 1904, de uma reforma dos métodos de educação física, estabelecendo o que então ficou sendo denominado O MÉTODO ARGENTINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CARDIM, 1918, p.194).

Em 1904, o Professor Romero Brest fora incumbido pelo Conselho Nacional de Educação de avaliar a situação presente sobre o tema e de redigir uma proposta de reforma. Conforme Cardim, o “ilustre educador” avaliou que a educação física não estava adequadamente amparada pelo poder público e que era preciso que ela ocupasse o devido

lugar no sistema educacional. Deveria ela ser destinada a atender tanto ao homem quanto à mulher, e o Estado deveria assumir a tarefa de sua organização. No diagnóstico de Brest, a educação física seria implantada para equilibrar o excessivo peso do esforço intelectual, opinião elogiada por Cardim, que concordava com a série de providências recomendadas:

> O Sr. Romero Brest chegou, além disso, a assinalar o excesso de trabalhos intelectuais, com evidente depauperamento físico, considerando ainda que um melhor cuidado pelo físico da juventude seria um meio de vir estabelecer um desequilíbrio psicológico. Nessas condições, propôs: redução dos programas, aumento de exercícios físicos; prolongamento dos recreios; implantação obrigatória do sistema de caligrafia em posição dorso-vertical; leitura e canto ao ar livre; excursões escolares; criação de praças públicas de educação física; organização de cursos normais de exercícios físicos para professores; organização de concursos de educação física, com bases fisiológicas e educativas, diferentes dos antigos concursos atléticos; supressão da ginástica aparatosa e exibicionista; criação de um gabinete de medidas antropométricas; estabelecimento de uma sanção para a educação física (1918, p.194).

Após a reforma sugerida por Romero Brest, o governo argentino procurou reorganizar a educação física no sistema escolar entre 1905 e 1908, quando foi estabelecido um plano permanente de atuação. Tratava-se de um modelo a ser imitado, uma vez que havia sido elaborado com o cuidado e o rigor científico que o tema merecia, com base nas mais modernas concepções:

> O sistema argentino de educação física tem uma base rigorosamente científica, que procura, como fim primordial, a saúde.
>
> Partindo desses conceitos científicos fundamentais, estabeleceu-se uma crítica rigorosa sobre os principais sistemas, adotando-se de cada um o que realmente estivesse de acordo com as modernas concepções da educação física; eliminando-se, implacavelmente, o que não obedecesse a esse rigor científico e acrescentando-se o que neles não existia, mas que a ciência indicava como necessário (CARDIM, 1918, p.195).

A organização argentina da educação física baseou-se na experiência internacional de nações em maior estado de progresso no tema. Cardim valorizava a preocupação argentina em selecionar e adotar o que havia de melhor no exterior, além da capacidade de inovar com base no conhecimento obtido:

> Baseado nessa crítica dos principais sistemas, o sistema argentino tirou do sueco a sua base científica e racional; o adestramento dos professores, com um ensino científico e prático, tal como foi lançado no seu início; a sua organização pedagógica, a que foram acrescentadas modificações importantes, sob o ponto de vista psicológico.

> A essas vantagens do sistema sueco acrescentaram-se as que possuía o sistema inglês, tais como jogos ginásticos ou exercícios desportivos ao ar livre, evitando-se o defeito das especializações atléticas, a emotividade exagerada e a predominância dos exercícios de sufocação.
>
> Acrescentaram-se ainda verdadeiras criações, na sua distribuição gradativa, segundo as escolas, segundo a classe e o sexo: - a modificação do sistema dos concursos: a criação das praças ginásticas públicas; os jogos infantis; os passeios e as rondas escolares; o sistema de <<controle>> com aparelhos de psicologia experimental; a crítica pedagógica exercida pelos próprios alunos e o *banimento completo de tudo quanto de longe pudesse lembrar a ginástica francesa*.
>
> É digno de menção o cuidado empregado na gradação, na seleção, na classificação e na aplicação dos exercícios e a preocupação de se criar um *sistema nacional*, adaptado às condições do meio e às conquistas, as mais modernas, da ciência.
>
> No ano de 1905, já se verificava que em todas as escolas argentinas existia maior vivacidade e gosto por parte da juventude; que o conceito da educação física se havia elevado; que a escrita vertical produzira bons resultados e que as excursões escolares criaram um grande entusiasmo nas escolas (1918, p.197).

Cardim procurou relatar os avanços obtidos a cada ano na educação física com a reforma. Em 1906, se estabeleceu uma diferenciação de exercícios conforme a classe dos alunos e foram realizadas conferências para os professores sobre os temas de necessidade de metodizar as classes (seu conceito e sua importância) e necessidade de método e de gradação (processos práticos). Em 1907, a reforma avançava nos elementos práticos de observação,

> [...] especializando a sua atividade sobre estudos da atividade física infantil e incentivos; atividade física metodizada; correlações físicas com o trabalho mental e com a vida escolar completa, nascendo desses estudos três etapas sucessivas na reforma escolar, relacionada com a educação física, assim distribuídas: prática e metodização dos jogos; prática e metodização da ginástica; determinação das correlações psico-físicas e higiênicas do meio escolar com os agentes físicos anteriores (CARDIM, 1918, p.195).

O desenvolvimento da reforma proposta por Brest concluiu-se em 1908. Entretanto, havia uma continuidade do processo de evolução coordenado pelo Estado argentino. Para Cardim, este era um exemplo bem-sucedido de reforma pedagógica, baseada no conceito científico da educação física:

> Em 1908, o desenvolvimento do processo de Romero Brest completou-se com o estímulo e a prática, a existência de praças públicas de jogos, para popularizar e difundir o gosto pelos exercícios físicos e estabelecendo-se definitivamente a Escola Normal Superior de Educação Física (1918, p.195).

Em 1912, a referida Escola Normal se transformou no Instituto Nacional Superior de Educação Física, com o estabelecimento de métodos de ensino para professores baseados na experiência acumulada. Cardim considera completo o plano de estudos, tanto na teoria, realizada em laboratórios "dotados dos mais modernos aparelhos, para controlar as medidas antropométricas, o estado de saúde e a respiração" (1918, p.201) quanto na prática, por ele detalhada. Os objetivos do Instituto eram enfaticamente relatados:

> Esse centro irradiador da propaganda tem como escopo principal a formação da mentalidade dos professores; o estabelecimento de um método uniforme e nacional de ensino, buscando efeitos higiênicos e psicológicos e estabelecendo uma ação educativa da cultura física e uma ação social. Os efeitos higiênicos ou psicológicos, por uma aplicação rigorosa dos princípios científicos, em correlação com as modalidades próprias da criança na escola; os efeitos educativos pelo desenvolvimento da vontade e a formação do caráter, fundamentados nas relações existentes entre os movimentos e os centros psico-motores; a ação social, por meio das rondas escolares e dos concursos educativos das praças públicas, criando atos de solidariedade e exercitando a vontade física e mental, para o ideal superior da formação social, em que se submete o indivíduo pelo grupo (CARDIM, 1918, p.200).

O Instituto conferia 80 diplomas por ano, e para a matrícula se exigia o diploma de professor normalista ou o certificado de ginásio. Os elogios ao governo argentino pela organização de uma instituição bem sucedida para a formação de professores de educação física prosseguiam no relato de Cardim:

> Com essa escola, o governo argentino realizou reformas de um grande valor, sob o ponto de vista, não só propriamente pedagógico, como ainda social.
>
> O governo fez com que desse centro e das escolas se irradiasse uma ação de propaganda e de simpatia pela cultura física, estimulando por todas as formas as iniciativas particulares, orientadas cientificamente pela divulgação dos seus métodos e processos.
>
> Os passeios escolares, as rondas ginásticas e os concursos educativos tiveram, além do objetivo peculiar, enquadrado no programa de ensino, o de fazer com que o povo compreendesse o valor e a necessidade da educação física.
>
> Entre as mais notáveis iniciativas do governo, destaca-se a organização das praças públicas de exercícios físicos, reunindo, ao mesmo tempo, a condição do exercício ao ar livre e a oportunidade de o povo fazer, sem despesas, os seus exercícios físicos (1918, p.201-202).

Cardim enfatizou a preocupação do governo em estabelecer praças públicas para a educação física do povo, com ensino gratuito, racional e metódico. Foi criado um plano uniforme para seu estabelecimento, apropriado para o atendimento de até 390 alunos, compreendendo as praças diversas modalidades esportivas, como futebol, tênis, ginástica

sueca, corridas, saltos, basquete e outras. Esse esforço estimulou a organização de associações escolares, como a dos Professores de Educação Física, e de outras como a Associação de Escoteiros. Após o relato do progresso argentino na educação física, conclui Cardim, enfaticamente, que ele se devia ao esforço governamental, o que é salientado na grafia dos termos em itálico:

> Pelo que se vê do exposto, os progressos realizados pela República Argentina em matéria de educação física, tanto nas escolas, como no seio do povo, foram o produto *da iniciativa e do esforço dos poderes públicos*, no sentido de se estabelecer uma orientação firme para a formação da raça argentina, tornando-se o Estado o guia e o orientador de todos os esforços e o elemento estimulante das iniciativas particulares, que ele apóia material e moralmente com o maior carinho (1918, p.203).

Mario Cardim procurou relatar a evolução pela qual passou a organização da educação física na Argentina, com base em observações de viagem, que empreendeu também ao Uruguai. A nação vizinha era exemplar por ter conseguido, dentre outros aspectos importantes da educação física, introduzi-la na educação primária, organizar um método próprio com base nos centros de conhecimento mais avançado, planejar praças públicas para os exercícios ao ar livre, e criar o Instituto Nacional Superior de Educação Física para a formação de mestres. Apesar de o texto de Cardim ter tomado como marco o ano de 1904 como o início do processo de reforma, a discussão sobre a necessidade de organização da educação física na escola primária já estava presente no final do século XIX. Em 1890, *El Monitor de La Educación Comum*, publicação oficial do Consejo Nacional de Educación, publicava o texto intitulado "Educación Física – Los Recreos de Los Niños", no qual estava expressa a ideia de que a escola primária deveria ser reformada para incluir no currículo a educação física. As autoridades escolares, municipais e as famílias deveriam atuar, cada uma em sua esfera, para conservar a saúde das crianças e desenvolver suas forças físicas. Foram sugeridos uma série de jogos que poderiam ser organizados com gastos reduzidos, bem como a implantação de *plazas de juegos* públicas e apropriadas para a sua prática (*El Monitor de La Educación Comum*, 1890, p.241-245).

O relato de Cardim foi inserido no *Anuário* de 1918, já sob a responsabilidade de Oscar Thompson, que demonstrava interesse de que a educação física progredisse no estado, influenciando o pensamento dos normalistas sobre o tema. Conforme já relatado, constava já em 1905 na *Revista de Ensino*, texto elogioso de Thompson à implantação em Buenos Aires das *plazas de juegos* por toda a capital argentina. A educação física, na ocasião do relato de

Cardim, ainda dava os primeiros passos para organizar-se na instrução pública do estado, e a erudição para tratar publicamente do tema ainda não era ampla na geração de normalistas formada a partir da reforma da Escola Normal. Daí a inclusão em um periódico de ensino oficial de um relato de viagem à Argentina e ao Uruguai de um especialista em educação física não educador, que tinha amplo conhecimento do tema por sua ligação com organizações esportivas. A implantação da educação física na instrução pública argentina, partindo de modelos de centros mais avançados, deu-se com grande anterioridade em relação ao estado, e a experiência vizinha era interessante para conhecimento do governo, que tinha de tomar decisões sobre a organização e controle de uma população vertiginosamente crescente.

O presente capítulo procurou demonstrar quatro exemplos de temáticas abordadas pela elite normalista de mestres e por jornalistas de expressão, cujos textos apresentaram informações sobre a Argentina para sustentar a argumentação. Os temas selecionados, que trataram da Escola Normal e Método Intuitivo, Conselho Superior, Trabalho Manual e Ensino Profissional e Educação física não esgotam a relação dos escritos, uma vez que a organização argentina de educação foi analisada para a elaboração de textos relacionados a outros assuntos, como o envio de comissões de professores ao estrangeiro, ensino agrícola, edifícios escolares, custo da instrução pública, dentre outros. Aprigio Gonzaga, José Escobar, Oscar Thompson, Mario Cardim e Pedro Voss escreveram relatos em diferentes canais de expressão e de variada extensão, baseados em experiências de viagem, fossem ou não de caráter oficial. O tom dos discursos tendia a ser elogioso, com exceção ao que apareceu na resposta de Thompson ao Inquérito de 1914, na qual o diretor da Escola Normal procurou apresentar informações que amenizavam a imagem de que a Argentina fosse um centro muito mais evoluído em relação ao estado de São Paulo.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, procurei organizar as informações que a elite dos mestres normalistas de São Paulo se utilizou na construção dos discursos sobre o aparelho escolar argentino, e seu caráter exemplar para o caso paulista. As fontes pesquisadas comprovaram que o reconhecimento da nação vizinha como uma referência importante na instrução pública circulava entre os educadores de maior projeção no estado. Certamente, a visibilidade da Argentina não estava restrita ao sistema escolar, tampouco era objeto de admiração somente dos educadores. Tratava-se de uma nação que prosperava economicamente, notadamente em função da exportação de produtos agropecuários, cuja capital, Buenos Aires, era uma referência de civilização europeia na América do Sul. A Argentina era, assim, uma alternativa para toda uma geração de brasileiros, de adquirir conhecimento e exemplos, mais acessíveis pela proximidade geográfica. Era um fator de peso para os políticos brasileiros que, na busca pelo equilíbrio geopolítico no continente sul-americano, a Argentina não se tornasse uma nação de progresso tão avançado, que o Brasil não conseguisse atingi-la. São Paulo era um estado que também prosperava economicamente em função dos lucros do comércio do café, estando à frente dos outros membros da federação. O comportamento da elite dos mestres normalistas pretendia refletir a situação de superioridade do estado, considerando que somente os centros de progresso mais avançado no exterior em termos de instrução pública tinham o que acrescentar. A pesquisa e análise das fontes demonstrou que a utilização da Argentina no discurso dos educadores e jornalistas paulistas que defendiam a melhoria da instrução pública frequentemente tinha como motivação o propósito de sensibilizar as autoridades de que era preciso agir para não ficar para trás no continente. São Paulo deveria acompanhar o progresso das nações mais adiantadas, e deveria ter um sistema escolar à altura do argentino, que já havia incorporado anteriormente à organização republicana da instrução pública paulista experiências importantes dos centros civilizatórios de referência.

A luta dos mestres normalistas para que a instrução pública tivesse um peso maior em uma sociedade com população crescente os impulsionou a olhar para a organização escolar argentina. Não era difícil para os educadores mais influentes e mais bem informados ter razões para reconhecer a Argentina como referência. Na nação vizinha, a educação havia sido uma das preocupações prioritárias de grandes políticos argentinos que precisaram reunir consideráveis esforços para constituir e consolidar a nação a partir das diretrizes centrais de Buenos Aires, como Domingo Faustino Sarmiento. Além disso, em 1884 havia sido aprovada

a Lei de Educación Común, na qual constava a obrigatoriedade, a gratuidade e a gradualidade da educação primária. A lógica de que a organização escolar argentina fora realizada com significativa antecedência em relação à realidade brasileira, além da similaridade das questões a serem enfrentadas pelas autoridades públicas, fez com que a elite do professorado paulista tivesse a preocupação de se manter informada sobre o que acontecia na nação vizinha, de forma a poder melhor argumentar com a cúpula do governo do estado.

A presença da Argentina nos textos em circulação dos normalistas paulistas refletiu também o impulso renovador que motivou a primeira geração de educadores formados após a reforma da Escola Normal em 1890 e que acompanhou as reformas subsequentes que ocorreram no estado na última década do século XIX. Era um momento de prestígio da instrução pública perante a política republicana do estado, que foi enaltecido pelos primeiros mestres de destaque, criando uma tradição que continuou com os formados pela Escola Normal dos primeiros anos do século XX.

Os educadores mencionados no presente trabalho, tendo ocupado cargos de destaque na instrução pública paulista, eram profissionais que tinham a oportunidade de expressar a opinião em periódicos de ensino, bem como na imprensa paulista voltada aos valores de defesa do progresso da civilização, como era o caso do jornal *O Estado de S. Paulo*. A inclusão da Argentina nos textos que elaboravam não significou, porém, que pensassem sempre como um bloco único, que reunia referências positivas que deveriam ser incorporadas ao aparelho escolar do estado, sem que houvesse divergências de opinião. Informações da nação argentina foram usadas não somente para pleitear melhorias na organização da instrução pública, como também para defender o trabalho que já havia sido feito no estado, como se demonstra em textos selecionados de Oscar Thompson e Pedro Voss, dois educadores que chegaram ao topo da hierarquia na Diretoria da Instrução Pública. Os temas escolhidos pelos mestres refletiam a posição que ocupavam no momento da publicação do texto, e a coleta das fontes demonstrou que a utilização da Argentina como referência circulou no âmbito da Escola Normal de São Paulo, das Escolas Normais Secundárias de São Carlos e Itapetininga (organizadas na primeira gestão de Thompson frente à Diretoria da Instrução Pública), na educação profissional, nas redações dos periódicos de ensino, no jornal *O Estado de S. Paulo* e na propagação da educação física. Relatar publicamente as informações de viagem obtidas ao conhecer o sistema escolar da nação vizinha foi uma preocupação de boa parte dos mestres que lá estiveram, com destaque para os textos de Aprigio Gonzaga e José Escobar, além do jornalista Mário Cardim. A presença no jornal *O Estado de S. Paulo* da

coluna “Notas Pedagógicas”, escrita pelo jornalista Paulo Pestana, na qual a pesquisa demonstrou a presença do sistema escolar argentino com caráter de exemplaridade, ainda precisa ser examinada em toda a extensão.

Em relação às consequências práticas das experiências de viagem dos normalistas na Argentina e dos textos elaborados com base em informações de periódicos de ensino da nação vizinha, uma das realizações mais notáveis foi a organização das escolas profissionais masculina e feminina da capital, e a divulgação do trabalho manual para o sistema escolar do estado por Aprigio Gonzaga que, além da Argentina, viajou também aos Estados Unidos para pesquisar o tema. O entusiasmo do registro de José Escobar, obtido no último dos dez relatos escritos sobre a viagem pelo mestre realizada à Argentina refletia a vontade que o mestre normalista tinha de que o estado conseguisse se equiparar ao que tinha observado, o que era compartilhado por Pedro Voss, seu superior na Escola Normal de Itapetininga e pelo jornalista Paulo Pestana:

> Mais algumas ideias, inspiradas na Argentina, vão tendo brilhante aceitação. Propus na congregação da Escola Normal de Itapetininga a criação do 5º. e 6º. Anos, uma espécie de curso complementar que sirva de intermediário entre a escola primária e a secundária. Este curso complementar só deve ser instalado nas grandes cidades que o comportem... onde houver normais e ginásios. A proposta foi aprovada unanimente e o ilustrado professor Pedro Voss que também trouxe excelentes novidades da Argentina, envida esforços por torná-la uma realidade. Tive a ventura de ver também a mesma ideia defendida pelo ilustre escritor Dr. Paulo Pestana de quem tantas vezes fiz referências no Prata, apresentando-o como grande admirador do povo argentino (ESCOBAR, 28/12/1913, p.8).

Escobar se preocupava com a efetiva aplicação do método intuitivo na instrução pública, bem como com a prática de ensino dos futuros mestres, que muito o sensibilizou na Argentina. Para efetivamente aplicar o que observou, relatou que estava se esforçando para que a Escola Normal de Itapetininga tivesse um Museu de Higiene, tendo entrado em contato com personalidades importantes com o Dr. Vital Brasil, referência no estudo dos ofídios, e o Dr. Guilherme Alvaro, diretor do Serviço Sanitário, tendo ainda expressado a vontade de realizar o mesmo em relação à agricultura (ESCOBAR, 28/12/1913, p.8). Apesar de toda a motivação demonstrada, Escobar encontrava limites para a atuação provenientes das restrições orçamentárias e da condução política do governo do estado, e por isso necessitava ser bastante enfático na argumentação com as autoridades. Estas limitações foram enfrentadas

por toda a geração da qual fazia parte a elite dos mestres normalistas, cujas ideias foram sementes que, quando implantadas, muitas vezes somente tiveram espaço para a concretização muitos anos após terem sido lançadas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNHA, Heládio. *A Instrução Pública no estado de São Paulo* – A Reforma de 1920. São Paulo: USP, 1976.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1907-1908. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C.

AZEVEDO, Fernando. *A Transmissão da Cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BAGGIO, Kátia Gerab. "Ricardo Sáenz Hayes, um Intelectual Argentino no Brasil durante o Estado Novo:relações internacionais, modernidade e política". *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* - ANPUH – São Paulo – julho, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300847521_ARQUIVO_KatiaGerabBaggio_texto_ANPUH_2011.pdf, acesso em 26/05/2013.

BONTEMPI Júnior, Bruno."Modelos de Instrução e Cultura Política: os países estrangeiros no Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades de 1914", In: *History of Education & Children's Literature*. Itália: Edizioni di Maserata, 2008.

BONTEMPI Júnior, Bruno. *Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário em São Paulo e suas Necessidades (O Estado de S. Paulo,1914)*. Relatório final de estágio pós-doutoral, Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CARDIM, Mario. "A Educação Física na Argentina e no Uruguai". In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* 1918. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & Cia.

CARVALHO, Augusto Ribeiro de, "Educação Primária na República Argentina". In: *Revista de Ensino*, São Paulo, 06/1912.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Denice. *Educadores à meia-luz* (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918). Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1989.

CHRYSOSTOMO Bueno dos Reis, Jr., João. "Conveniência e utilidade de uma Comissão de Professores no estrangeiro, durante alguns anos. Modo proveitoso de constituí-la." In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* 1910-1911. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Cia.

CHRYSOSTOMO Bueno dos Reis, Jr., João. "Conselho Superior de Educação". In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* 1910-1911. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Cia.

CHRYSOSTOMO Bueno dos Reis, Jr., João. "Conselho Superior de Educação". In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* 1911-1912. Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Cia.

DORDAL, Ramon Roca. "O Trabalho Manual – Sua Importância no Ensino". In: *A Escola Pública*, 06/1996.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1890.

ESCOBAR, José Ribeiro. "História da Instrução Pública Paulista." In: *Revista da Educação*, vol. IV, dez.1933, p.176.

ESCOBAR, José Ribeiro. "As Escolas Argentinas – A Escola Roca". In: *O Estado de S. Paulo*, 20/07/1913.

ESCOBAR, José Ribeiro; O ESTADO DE S. PAULO. "A Instrução em S. Paulo. Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de S. Paulo e suas necessidades. Opiniões do sr. prof. José Escobar", In: *O Estado de S. Paulo*, 20/03/1914.

ESCOBAR, José Ribeiro. "As Normais ns. 1, 4 e 6". In: *O Estado de S. Paulo*, 24/07/1913.

ESCOBAR, José Ribeiro. "A Normal n. 4 e a Escola Rivadavia". In: *O Estado de S. Paulo*, 11/08/1913.

ESCOBAR, José Ribeiro. “As Escolas Argentinas. Conclusão”. In: *O Estado de S. Paulo*, 28/12/1913.

GONZAGA, Aprigio. “De Alguns Institutos Pedagógicos”, São Paulo, Tipografia do Diário Oficial,1912, *apud* MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): Um Estudo sobre o Sloyd Educacional (1911-1934)*, Tese de Doutorado-PUC/SP, São Paulo, 2003, anexo IV.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*, São Paulo: Edusp, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Francisco Rangel Pestana*: Jornalista, Político, Educador. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1986.

MANNHEIM, Karl. “El problema de las generaciones” [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera]. In: *REIS - Revista española de investigaciones sociológicas*, n. 62, abr/jun. 1993.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. Tradução Roberto Gambini. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo)*: um estudo sobre o *sloyd* educacional (1911-1934). Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2003.

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

MIGNOT, Ana Christina Venancio e GONDRA, José Gonçalves. “Viagens de Educadores e Circulação de Modelos Pedagógicos”. In: *Viagens Pedagógicas*/ Ana Christina Venancio Mignot, José Gonçalves Gondra (orgs.), São Paulo: Cortez Editora, 2007.

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

MORAES, Carmem Vidigal. “Instrução Popular e Ensino Profissional: Uma Perspectiva Histórica. In: *Brasil 500 anos: Tópicas em História da Educação*/ Diana Gonçalves Vidal, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (orgs.), São Paulo, Edusp, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. Editora Unesp: São Paulo,2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas de Alfabetização Escritas por Professores da escola Normal da capital do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/material-didaticos/267/cartilhas-de-alfabetizacao-escritas-pelos-profs-da-escola-normal-da-capital-do-estado-de-sao-paulo, acesso em 8/2/2013.

OLIVEIRA, Mariano de; O ESTADO DE S. PAULO. "A Instrução em S. Paulo. Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de S. Paulo e suas necessidades. Opiniões do sr. prof. Mariano de Oliveira". In: *O Estado de S. Paulo*, 23/03/1914.

OLIVEIRA, Mariano de. "Escolas Normais". In: *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, ano IV, no. 8, 06/1920.

ORTEGA Y GASSET, José. *El Tema de Nuestro Tiempo*. Cia. Editora Espasa-Calpe Argentina S.A. , Buenos Aires:1950.

O ESTADO DE S. PAULO. "Mario Cardim", 06-12-1953.

PESTANA, Paulo; O ESTADO DE S. PAULO. "A Instrução em S. Paulo. Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de S. Paulo e suas necessidades. Opiniões do Sr. Paulo Pestana". In: *O Estado de S. Paulo*, 03/03/1914.

PESTANA, Paulo. "Notas Pedagógicas". In: *Revista de Ensino*, 05/1906.

PESTANA, Paulo. "Notas Pedagógicas". In: *O Estado de S. Paulo*, 05/12/1911.

PESTANA, Paulo. "Notas Pedagógicas". In: *O Estado de S. Paulo*, 23/04/1914.

PESTANA, Paulo. "Notas Pedagógicas". In: *O Estado de S. Paulo*, 31/03/1914.

POLIANTEIA COMEMORATIVA DO PRIMEIRO CENTENÁRIO DO ENSINO NORMAL EM
SÃO PAULO (1846-1946). São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946.

PRADO, Maria Ligia. "Textos Brasileiros sobre a Argentina:entre a crítica e a admiração (1840-1920)".*In Revista Temas e Matizes no. 18*, Cascavel, 2010.

PUIGGRÓS, Adriana. *Que Pasó en la Educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2006.

RAMOS, Paula da Silva. "Contestação Política e reinterpretação da América Latina na crise do Brasil-Império". In: *Anais do XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP* – Campinas: setembro, 2012.

REIS Filho, Casemiro. *A Educação e a Ilusão Liberal.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um Retrospecto: Alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

ROMANO, Pietro. "Educação Primária na República Argentina". (tradução de Carlos da Silveira). In: *Revista de Ensino*, São Paulo, 03/1915.

SILVA, Ilíada Pires da. *A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a Construção de uma Identidade Sócio Profissional Docente 1901-1910*. Tese de Doutorado. FE/USP. 2004.

SIRINELLI, Jean-François. "A Geração" In:AMADO, Janaína ; FERREIRA, Marieta de Morais. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV,2005.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear Horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil,1915-1954*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: Editora Unesp, 1998.

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

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y Sociedade en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

THOMPSON, Oscar. "Crônica Estrangeira". In: *Revista de Ensino*, 04/1905.

THOMPSON, Oscar; O ESTADO DE S. PAULO. “A Instrução em S. Paulo. Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de S. Paulo e suas necessidades. Opiniões do sr. dr. Oscar Thompson”. In: *O Estado de S. Paulo*, 27-28/02/1914.

THOMPSON, Oscar. “O aparelho escolar paulista é incompleto”; “Opinião dos diretores sobre as Escolas Complementares que dirigem; Estatística da Escola Normal, das Escolas Complementares, Escola Caetano de Campos e Jardim de Infância; Argentina; Chile”. In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1909-1910, Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por Ordem do Governo do Estado. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1910.

TIZZOT Filho, Omair Guilherme. “Aproximação e Distanciamento: Sarmiento e os educadores paulistas da primeira república.” *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* - ANPUH – São Paulo – julho, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312838591_ARQUIVO_TextoAnpuh_2011_definitivo_09_agosto.pdf , acesso em 26/05/2013.

VIDAL, Diana Gonçalves e ASCOLANI, Adrián. “Apresentação”. In: *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: Ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*, São Paulo: Cortez Editora,2009,p.7-8.

VOSS, Pedro. “A Instrução Pública na Argentina”. In: *O Estado de S. Paulo*, 08/07/1912.

VOSS, Pedro; O ESTADO DE S. PAULO. “A Instrução em S. Paulo. Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de S. Paulo e suas necessidades. Opiniões do sr. prof. Pedro Voss”. In: *O Estado de S. Paulo*, 27/03/1914.