

A REFORMA DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: CONFLITOS E DISPUTAS (1891-1892)

Lidiany Cristina de Oliveira Godoi – Doutoranda em História e Filosofia da Educação. Faculdade de Educação – UNICAMP. Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ - HISTEDBR. E-mail: lidianygodoi@yahoo.com.br¹.

Resumo

Desde meados do Império, a educação escolarizada torna-se objeto de debates, artigos na imprensa e conferências diversas, assumindo, em grande medida, certo valor social. É nesse contexto que se inscreve a Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896). Projeto auspicioso à época instituiu grandes inovações como o ensino graduado, seriado e simultâneo. A visão corrente na historiografia, ao associar o desenvolvimento econômico de São Paulo à expansão do ensino sem maiores problematizações, tem sido a de que a reforma da instrução pública resultou de um projeto consensual que não correspondia à realidade brasileira. Contrapondo-se a esta visão, este texto analisa os debates ocorridos na Câmara e Senado do Estado de São Paulo entre os anos de 1891 e 1892, evidenciando as diferentes visões de mundo e de educação que fizeram parte do projeto reformador.

Palavras-chave: Reforma da instrução pública, São Paulo, Século XIX

¹ Este texto faz parte da pesquisa de doutorado intitulada: A Primeira Reforma da Instrução Pública paulista (1892-1896): consensos e disputas. Pesquisa financiada pela FAPESP.

Introdução

Nas últimas décadas do Império, os republicanos paulistas vinham expressando mais fortemente que a escolarização das camadas populares caberia à iniciativa particular, fato que se pôde observar no Estado por esse período, devido às políticas de incentivo à imigração europeia para a substituição do trabalho escravo. Estas, por sua vez, contribuiriam para a expansão do ensino pela ação de particulares, auxiliadas pelo governo monárquico, que concorreu para intensificar tal processo quando declarou a liberdade de ensino em quase todas as províncias brasileiras (Castanho, 2005, p. 39-45). Após a Proclamação da República (1889), São Paulo ampliaria algumas políticas públicas em diversas áreas; entre elas, a da educação, como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política por meio do avanço cafeeiro rumo a Oeste do Vale Paraíba² (Kugelmas, 1986, p. 85-92, *passim*). Neste contexto, a partir da Constituição de 14 de julho de 1891, seria reafirmada a responsabilidade pelo ensino primário, tornando-o obrigatório³. As disposições transitórias da Carta Constitucional previam uma reforma geral do ensino e, um ano após, seria promulgada a Lei n.º 88 de 18 de setembro, que daria origem à primeira reforma da instrução pública do estado, estendendo-se até o ano de 1896.

Projeto bastante auspicioso à época, a primeira reforma do ensino no regime republicano instituiu diferentes métodos e uma nova visão de espaço escolar. Foram adotados os ensinamentos seriado e simultâneo. Pela primeira vez na escola primária pública há um corpo de professores trabalhando em um mesmo edifício, valendo-se de novos métodos e convivendo com uma nova organização hierárquica, incluindo a figura do diretor escolar. Esta organização, por sua vez, baseou-se em experiências bem sucedidas de outros países e incorporou alguns elementos de métodos que já estavam sendo empregados no Brasil desde meados do Império. Organizando o ensino em níveis (primário, secundário e superior) e em séries graduadas (cada série adequada à idade e ao nível de conhecimento do aluno), foram instituídas para o nível primário, as escolas preliminares, divididas em escolas isoladas e grupos escolares. Para o ensino secundário foram previstos ginásios e, para o ensino superior, a criação de uma Escola Normal na Capital, intento não concretizado. Também foi adotado o método intuitivo (que consistia em uma abordagem indutiva do saber, no qual a aquisição de um conhecimento decorreria dos sentidos e da observação). A formação de professores, por sua vez, foi uma das preocupações centrais do projeto reformador, tanto que, já em 1890, havia sido confiada a Caetano de Campos a

² Sobre o desenvolvimento econômico do Estado, ver: Carone (1972), Singer (1986), Love (1982).

³ A obrigatoriedade da instrução primária já havia sido instituída na Província de São Paulo pela legislação provincial de 1887 (Lei, n. 81, de 6 abril).

remodelação da Escola Normal da Capital e das escolas-modelo anexas, responsáveis, respectivamente, pela formação e pela prática docente do professorado. Estas últimas deveriam ser um padrão para as demais escolas preliminares implantadas nos diversos municípios do interior e da cidade de São Paulo.

Os problemas enfrentados nos primeiros anos de implantação da reforma paulista foram muitos e variados, como as dificuldades materiais das escolas (Souza, 1998, p.150-155), o alto crescimento demográfico do estado não acompanhado pela oferta de ensino (Marcílio, 2005) e conflitos entre os diferentes grupos envolvidos com a administração escolar⁴. A reforma passou por outras mudanças na primeira década republicana e recebeu duras críticas no início dos anos 1920. Diferentes abordagens foram tomadas pela historiografia que se dedicou a compreendê-la, mas, a ideia central de que teria colhido grandes insucessos e não concretizado seus objetivos foi compartilhada pela maioria dos historiadores.

Não seria incorreto afirmar que a ideia de “homogeneidade de interesses” dos republicanos envolvidos com o projeto que reformou o ensino em São Paulo em fins do século XIX atravessa quase que a totalidade dos trabalhos voltados à reforma da instrução pública de 1892. Ideia, que acredita-se, de alguma maneira, vincula sem maiores problematizações o desenvolvimento econômico deste estado à iniciativa estatal no campo da educação. Heládio Antunha (1973), por exemplo, ao apontar para os aspectos que compreendem a estrutura organizada pelo projeto republicano, afirma que, embora muito se tivesse realizado em termos de ampliação da oferta de educação popular, o sistema educacional paulista teria se constituído em uma época de transição - concebido para atender a necessidades anteriores as do período que corresponderia ao primeiro surto de desenvolvimento material do Estado - e que, portanto, não poderia acompanhar a crescente demanda por escolarização advinda desse processo (*op. cit.*, 1967, p. 26). A perspectiva de outro historiador da educação, Casemiro dos Reis Filho (1974), aproxima-se da análise do primeiro autor ao compreender a reforma paulista como um projeto distante das condições materiais existentes à época, embora, com algum suporte socioeconômico para se concretizar. Tendo como referência os sistemas educativos estrangeiros e, inserida em um contexto maior de renovação cultural por parte da elite brasileira intelectualizada, a reforma paulista “baseou-se em propostas antecipadoras e distantes das condições existentes” (*op. cit.*, p. 187-188).

⁴ Um dos grandes problemas enfrentados pelo projeto republicano foi o alto crescimento demográfico não acompanhado pela oferta de escolas. A expansão dos grupos escolares não foi significativa durante os primeiros anos da República: até 1905 havia apenas cinquenta destes espalhados pelos cento e setenta e três municípios do Estado (Souza, 1998, p. 117-118; Azevedo, 1957, *apud* Cataia, 2001, p. 236).

Na mesma linha de pensamento, Therezinha Degani (1973), considera a reforma de ensino em São Paulo como expressão do desenvolvimento material do Estado e também como um novo impulso dado à extensão do ensino às massas, impulso, em sua visão, quase inexistente na vida pública do período monárquico. No entanto, ou, em consequência deste último, a República brasileira teria realizado uma mudança aquém do esperado para a realidade, pois o legado do período anterior requeria um espaço de tempo muito maior para se chegar aos ideais almejados. O que vale para a época é o fato de que o período republicano teria despertado “forças” que permaneciam antes inativas.⁵

Pode-se dizer que o ponto de vista adotado por estes autores foi compartilhado por outros historiadores, os quais elaboraram estudos mais amplos no campo da educação, estudos tanto voltados ao Estado de São Paulo (Costa, 1983), como voltados à educação em nível nacional (Ribeiro, 2001) e (Marcílio, 2005). Esta última, por exemplo, compreende as tentativas de ampliação da oferta de ensino do período partindo da hipótese de que os “debates sobre educação, nas primeiras décadas republicanas não eram prática usual. A consciência pedagógica estava limitada a um pequeno grupo de idealistas, de liberais-democratas, o que de resto ocorria em países de origem colonial” (*op. cit.*, 2005, P. 129).

A ideia de propostas que não se enquadram na realidade brasileira é marcante neste excerto do texto de Marcílio, ideia em grande medida compartilhada pelos outros autores. Cabe ressaltar que Marcílio desconsidera positivistas que tiveram um papel importante na elaboração do projeto reformador como, por exemplo, Arthur Breves e Cesário Motta.

Os trabalhos apresentados ressaltam a dificuldade de se expandir a oferta de ensino primário frente ao elevado crescimento demográfico no Estado de São Paulo nos fins do século XIX e no início do século XX, atribuindo à reforma paulista a ideia de “fracasso”. Entretanto, ao associar este panorama à ideia de que a reforma teria colhido um grande insucesso ou não se concretizado em seus objetivos põe sob a penumbra uma série de questões importantes.

Os contemporâneos da época assistiam a grandes transformações no cenário nacional. A mudança de regime político levava a que se definissem novas formas de organização do Estado. Estava em pauta a definição de um novo arcabouço jurídico, a adoção do federalismo ou do centralismo, as soluções para as crises econômicas, para as lutas entre facções políticas nos estados federados, as revoltas militares e os conflitos ideológicos que se acirravam entre os diferentes grupos em torno das novas configurações de poder. Período que marca o fim do Império e as primeiras décadas republicanas e que se enquadra em um processo histórico mais

⁵ Para uma análise que se contrapõe à ideia de Império sem grandes realizações no campo da educação, ver: Gondra e Schueler (2008).

amplo que compreende a transição estrutural da predominância do trabalho escravo para a do trabalho assalariado. Acredita-se que é no interregno daquele último aspecto, o dos conflitos ideológicos, que a reforma da instrução pública paulista foi menos explorada.

Tomando como referência as considerações de Cury (2001), de que “a educação é uma relação social e participa como agente e paciente da trama histórica” (*op. cit.*, p. 23), este texto compreende uma análise histórico-crítica dos debates que envolveram os projetos para a reforma da instrução pública paulista de 1892, bem como das discussões por eles suscitadas até a elaboração da lei final. Acredita-se que retomar os debates permite uma aproximação com este momento histórico e pode contribuir para a compreensão das diferentes visões de educação que influenciaram o modelo de escola pública pensada para o Estado de São Paulo em fins do século XIX.

A reforma do ensino: Grêmio de professores e Comissão de Instrução Pública

A Proclamação da República uniu provisoriamente diferentes setores sociais e grupos políticos com ideologias distintas (Carvalho, 2006, p. 46). O próprio Partido Republicano Paulista, distante de ser homogêneo, agregou em suas fileiras muitos homens públicos envolvidos com a reforma do ensino em São Paulo, atuando direta ou indiretamente em sua consecução. De positivistas, como Alberto Salles e Cesário Motta, a republicanos históricos, como Silva Jardim, o PRP contaria, na maior parte das vezes, com uma tradição adesista ao tratar de consolidar seus interesses políticos junto ao poder Central, mesmo que frequentemente ocorressem conflitos no interior do Partido e que membros com menor expressão se opusessem radicalmente a certas decisões (Casalecchi, 1986). Pode-se pensar, também que muitas questões relacionadas à educação neste momento histórico não representavam um consenso para professores, intelectuais e políticos. A obrigatoriedade do ensino, por exemplo, mesmo entre os membros do Partido Republicano, era uma questão bastante complexa, pois, embora fosse reconhecida por eles a sua importância para o desenvolvimento do país, esta, ao tornar-se uma exigência do Estado, feria o princípio da liberdade individual, defendido pelo liberalismo. Na Assembleia Constituinte, que iniciou seus trabalhos em junho de 1891, a obrigatoriedade no ensino primário foi objeto de grande polêmica e discussão, pois alguns parlamentares opunham-se decididamente a consagrá-la na Carta Constitucional.

Os debates na Câmara de Deputados do Estado de São Paulo também corroboram essas afirmações. O primeiro projeto que tramitou na Câmara, sucedido de um substitutivo, já com

inúmeras modificações e, em seguida, por outro projeto vindo do Senado⁶ evidenciam que temas como a obrigatoriedade, assim como a ênfase no nível primário ou no nível secundário, o currículo a ser adotado, a criação ou não de ginásios, a adoção de um conteúdo clássico ou científico, entre outros, foram objeto de debates polêmicos, gerando posicionamentos fortemente contrários entre os deputados.

Um grupo que teve participação marcante nesse período foi o Grêmio de professores da Escola Normal da Capital, representado, na Câmara, pelo ex-professor Arthur Breves. Compreendendo seu ofício como uma “missão”, os professores também se sentiam tão responsáveis pelo ensino quanto o governo. Em janeiro de 1891, antes mesmo da promulgação da Constituição Paulista, uma comissão que os representava enviou um Plano de Ensino ao Governador do Estado, Jorge Tibiriçá (1890-1891), contendo inúmeras sugestões para a reforma do ensino. O documento, uma proposta bastante detalhada, constando de dezenove páginas, fora um pedido do Governador para que a comissão responsável pela instrução pública da Câmara elaborasse o primeiro projeto que entraria em debate alguns meses depois⁷. A sua valorização como categoria profissional permitiu que visassem um horizonte com maiores possibilidades, exigindo melhorias nas condições de trabalho, melhores salários, materiais didáticos, provimento de escolas e seguridade, entre outros. O Plano de Ensino expressava estas intenções, assim como as visões de educação compartilhadas pelos professores. No início do documento, uma espécie de preâmbulo, o professorado apresentava-se da seguinte maneira:

A comissão de professores publicos, encarregada da honrosa incumbencia de collaborar com a reforma da instrução publica deste Estado, tem a subida honra de apresentar-vos o presente trabalho, tendo unicamente em vista auxiliar-vos com algumas lembranças, filhas de apurada observação, de repetidas experiencias e pratica do ensino (...). Confiando em vosso elevado critério e alto patriotismo, o professorado espera ver em breve, em nosso Estado, escolas primarias, organisadas segundo o systema seguido pelos paizes mais adiantados, com as modificações apenas que o vosso meio exige. (Plano de Ensino, 1891, p. 1. Ordem 5.014)

Vê-se a importância que os docentes atribuíam ao seu trabalho, pois as propostas apresentadas estavam assentadas em anos de prática no exercício da docência e de suas observações no dia a dia escolar. Tentavam, naquele momento, adaptar o que liam a respeito dos

⁶ A Constituição Paulista instituiu o sistema bicameral.

⁷ Seria interessante destacar Arthur Breves havia sido membro do Grêmio e, além de deputado, era membro da Comissão da Instrução Pública. Os outros membros da Comissão eram Júlio César Ferreira de Mesquita e Manoel Joaquim de Albuquerque Lins.

modernos métodos de ensino de outros países à realidade do que observavam no trabalho, atentos aos movimentos da época. Não seria incorreto afirmar que ao lançarem mão do termo “patriotismo”, associavam-no à responsabilidade do Estado para com a escolarização primária. Essa questão era importante e crucial para a época, pois, longe de ser um consenso, o papel do Estado feria alguns princípios de grupos, por exemplo, afeitos a algumas concepções positivistas, as quais caberia à família, em primeiro lugar, a responsabilidade pela educação dos filhos. Nessa linha de pensamento, encontra-se a interessante opinião de um professor, pouco antes de o projeto da reforma ser apresentado na Câmara de Deputados. Uma voz dissonante da dos professores do Grêmio, afirmava: “Assentemos já que a verdadeira educação, destinada a prevalecer, será integral e há de ser fornecida pela família até os 14 anos e pelo poder espiritual; dos 14 aos 21.” (José Feliciano. Diário popular. 8 de jan. de 1891, *apud*: Degani, 1973, p. 29).

A obrigatoriedade do ensino no nível primário era uma questão complexa que já vinha sendo debatida na Assembleia Legislativa provincial devido a alguns projetos apresentados pelas sucessivas comissões de instrução pública desde a segunda metade do século XIX. Ananias (2004), ao analisar a legislação paulista desde o Ato Adicional de 1834 até o ano de 1864, encontra vários projetos em que a obrigatoriedade do ensino no nível primário aparece como elemento fundamental para melhorar a instrução pública. A autora cita, entre outros, o projeto de número 5, de 1854, e outro de número 31, apresentado no mesmo ano e, ainda outro, do ano de 1864. Afirma que, embora os projetos não mostrassem claramente a intenção de uma reforma geral da instrução primária, compreendendo mudanças mais parciais, em diferentes níveis e com diferentes temáticas como, salários dos professores, currículo etc., já vinham discutindo a necessidade de o Estado monárquico se responsabilizar pela instrução primária. Essa defesa irá se tornar mais assertiva a partir dos anos 1860, em que se observaria uma mudança mais radical. Os temas abordados na década anterior apareceriam com força, agora acrescidos de uma defesa apaixonada da instrução e de seus poderes de salvação da sociedade, sendo defendidos a liberdade de ensino e a obrigatoriedade (*op. cit.*, p. 165).

A mudança no pensamento brasileiro não estava dissonante dos movimentos no cenário internacional. A partir da segunda metade do século XIX, a escolarização em massa atingia, em alguns países, níveis consideráveis de crescimento, assegurada por um ensino primário cada vez mais universalizado, promovido e supervisionado pelo Estado. No contexto de uma era tecnológica, a natureza da administração pública e privada sofreria uma ampliação de suas atividades, promovendo o desenvolvimento de novos setores de serviços e empregos e exigindo uma extensão da escolarização à população em geral (Hobsbawm, 1988, p. 213).

As mudanças de ordem econômica que se processavam a partir da década de 1870 no Brasil impulsionaram uma demanda maior pela escolarização, devido à necessidade de um maior uso social da leitura e da escrita: o crescimento do mercado interno, fomentado, entre outros fatores, pela vinda de imigrantes europeus, em decorrência da intensificação da atividade cafeeira no Sudeste e do aparecimento de incipiente indústria, acarretou um processo de desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, do setor de serviços urbanos, bem como daqueles vinculados as atividades primário-exportadoras (Singer, 1977, p. 43). Outro aspecto importante que merece destaque seria o caráter político que foi atribuído à educação, pois o sufrágio universal previsto na Constituição de 1891 exigia a alfabetização como condição para o exercício do voto e concorreu para ampliar a demanda pelo ensino formal, principalmente no meio urbano. A ampliação da participação política e o ideal igualitário advindo do liberalismo reformista também irá marcar fortemente o período, levando a que se ampliem as discussões no campo da educação.

Sugerindo que se adotasse o mesmo sistema introduzido na Prússia, com liberdade de ensino em todos os níveis, o Grêmio paulista atentava para a necessidade de que o ensino primário fosse obrigatório, argumentando que os pais deveriam ter o direito na escolha de uma educação pública ou particular para os seus filhos, mas não poderiam ser privados de um ensino garantido pelos poderes públicos (Plano de Ensino, 1891, p. 2). Ideia semelhante pode ser observada no discurso do deputado Arthur Breves, ao apresentar o primeiro projeto para a reforma, oito meses depois. O projeto, de número 41, é apresentado precedido de uma longa exposição sobre a evolução dos sistemas educacionais em vários países europeus desde a Idade Média, baseado nos escritos de Auguste Comte e de um dos fundadores do Apostolado Positivista, Teixeira Mendes. Com base nas ideias de Comte para um modelo que contemplasse a ciência em seu programa, Breves afirmava que havia um tipo de instrução na qual o Estado necessariamente deveria intervir, a popular. Numa clara preocupação em não ferir a liberdade de ensino e, acredita-se que seu discurso retoma uma das bandeiras dos republicanos paulistas no período de propaganda⁸, pois desejavam que o ensino estivesse livre da tutela do Estado (identificado, naquele momento anterior, com o Estado monárquico, ligado à Igreja), o deputado procura mostrar que a obrigatoriedade seria uma estratégia importante para a formação do cidadão consciente de sua participação política na sociedade. Dizia:

⁸ As disposições gerais das Bases para a Constituição do Estado de São Paulo, elaborada em 1873, estabeleciam que o ensino fosse livre em todos os graus e que o Estado garantisse a instrução primária gratuita a todos. Ver: Brasiliense (1979, p. 134).

Determinando assim que existe uma certa instrução pública em que o Estado deve intervir, afim de chegar a fazer com que surja na sociedade aquillo que chamam – iniciativa particular, de modo a tornar um dia a instrução publica independente do Estado, resta determinar a que se deve limitar essa instrucção, si a ler, escrever e contar somente, ou si devia extender-se aos elementos de toda as ciencias (Anais da Câmara de Deputados, 1891, p. 373).

Seu discurso prossegue numa defesa incisiva da responsabilidade do Estado pela educação (como um período de transição, cabe destacar) e, novamente, na necessidade de serem introduzidos os conhecimentos científicos no currículo escolar, fatos que serão objeto de intensa discussão antes da elaboração de substitutivos e emendas. A ideia de que a responsabilidade do Estado seria transitória, presente no discurso do deputado, coincide com a proposta Grêmio, para o qual a obrigatoriedade no nível primário deveria acarretar, posteriormente, num estágio superior, “á plena liberdade” (Plano de Ensino, 1891, p. 2). Aqui estava em debate a ideia da municipalização do ensino, pois os projetos inspiravam-se, em grande medida, no modelo estadunidense de instrução primária.

Segundo Mary Lou Paris (1980, p. 93), os homens envolvidos com a instrução pública na segunda metade do Império, em sua maioria, vinda do Partido Republicano, eram pessoas conhecidas na vida econômica e social como senadores, conselheiros, deputados, jornalistas. Após a Proclamação da República muitos passaram a fazer parte dos quadros administrativos. Suas críticas, na maior parte das vezes, voltavam-se, portanto, ao regime anterior num retrospecto negativo. O jornal A Província de São Paulo, por exemplo, órgão que divulgava as ideias mais gerais do Partido Republicano, publicava diversos artigos contendo diagnósticos sobre a situação do ensino, votando fortes críticas ao Estado monárquico que, articulado à Igreja no campo da educação, desejava manter uma visão de mundo conservadora, inadequada para a nova sociedade que vinha se apresentando. Os republicanos desejavam o fim da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas e a livre concorrência para os estabelecimentos particulares, a fim obstar o monopólio da Igreja Católica (Paris, 1980, p. 38). As críticas também se dirigiam ao uso político da escolarização por parte do Estado, pois o fato de o presidente da província, nomeado pelo Governo Central nem sempre pertencer à própria província, levava, segundo o Jornal, ao descaso com a instrução pública. Também acusavam o governo de utilizar a educação para fins políticos mais imediatos. A indicação de professores para as escolas⁹, muitas vezes, serviam para angariar votos, nomear parentes e cabos eleitorais ou, e em outros momentos, criava-se escolas onde não era necessário. As críticas dos republicanos se inscrevem, portanto, num momento em

⁹ Como eram denominadas as classes, à época.

que desejam uma maior participação na vida política do país. Dada a proximidade temporal, parece razoável pensar que no início do novo regime político não houvesse uma defesa incontestada do papel do Estado para com o ensino primário e que a obrigatoriedade não fosse uma questão claramente definida. Cabe ainda dizer, que para o pensamento da época¹⁰, havia o receio de que o Estado monopolizasse a educação, utilizando-a seu serviço.

Se Grêmios e Comissão da Instrução Pública concordavam com relação à obrigatoriedade, divergiam, entretanto, quanto à administração do ensino. Para o primeiro havia a necessidade de se criar na Capital “um corpo colectivo que se preocup[asse] com os progressos do ensino em todos os países adiantados, e impulsion[asse] (...) a instrução popular, afim de se poder chegar à municipalização do ensino (...)” (Plano de Ensino, 1891, p. 2), ao passo que, para a Comissão, era necessário “em vez de adoptar a municipalização do ensino, a individualização, (...) centralizar tanto quanto fosse possível (Anais da Câmara de Deputados do Estado de São Paulo, 1891, p. 374). Esta última justificativa recaía novamente nas experiências de projetos educacionais de outros países, para os quais, segundo o deputado Arthur Breves, o governo reconhecia que a municipalização não estava dando bons resultados. Já o corpo coletivo do qual fala o Grêmios era uma ideia fortemente defendida pelos professores: deveria haver no Estado uma espécie de Conselho Diretor, colegiado, composto de três membros escolhidos dentre os docentes, para atuar em todas as questões relativas ao ensino e para delimitar as funções que seriam de natureza do Poder Executivo e as que seriam de natureza deliberativa. No primeiro projeto apresentado à Câmara de Deputados pela Comissão de Instrução Pública, pode-se reconhecer a influência desta concepção defendida pelo Grêmios. Nele, apresenta-se no art. 3º. a proposta de um Conselho Diretor mas, diferentemente da proposta do Grêmios, composto não de três e sim, de sete membros, sendo três deles eleitos pelas câmaras municipais. Ao propor um Conselho Diretor formado estritamente por professores, o Grêmios desejava ampliar as bases de atuação dos docentes e atenuar a excessiva interferência dos governos na condução das políticas educacionais. Em sua estratégia discursiva, os professores afirmavam que: “(...) sendo tal conselho eleito pelos professores, o governo fica ao abrigo de qualquer desgosto ou queixa que possa provir do professorado.” (Plano de Ensino, 1891, p. 3). A lei que reformaria o ensino, na contramão desta ideia, viria a concentrar o que seria de atribuição de um Conselho Diretor nas mãos do Diretor Geral, ao qual caberia as mais importantes decisões. O Diretor Geral, nomeado pelo Governo e membro nato do próprio Conselho Superior (o nome Conselho Diretor fora preterido) seria, por lei, o intermediário entre ambos em todas as suas resoluções (Diário Oficial

¹⁰ Como a pesquisa está em andamento, estas são as primeiras aproximações desenvolvidas, mas que serão ampliadas no decorrer do processo de trabalho, ao se discutir o pensamento republicano.

do Estado de São Paulo, 15 de set. de 1892). A importante função de orçar as despesas com o ensino e apresentá-las ao Congresso por intermédio do secretário do Interior que, no Plano de Ensino caberia ao Conselho, era uma delas.

A reforma do ensino: o debate entre os parlamentares

Segundo Reis Filho (1974), o período que vai da Proclamação da República a 1891 pode ser considerado como um período de intensos conflitos no âmbito federal e estadual, o que obstou, em grande medida, as condições necessárias para que pudessem ser realizados os progressos no campo da educação em São Paulo. Isso mudaria no ano seguinte, quando do início dos debates sobre a reforma da instrução pública, já no governo de Bernardino de Campos (1892-1896).

Os anais da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em contrapartida, evidenciam que é justamente nesse período turbulento do cenário brasileiro que surgem as primeiras discussões sobre o projeto que deu origem à reforma do ensino. Em setembro de 1891, nos quatro meses de trabalho da Câmara após a promulgação da Constituição Estadual (14 de junho) e, ainda, sob o governo de Américo Brasiliense, pela primeira vez o projeto (de número 41) é apresentado à Casa, por Arthur Breves. No cenário nacional, tentava-se encontrar uma solução para a questão do encilhamento. 1891 é o ano em que o Congresso Federal é fechado após o golpe de Estado do Marechal Deodoro, seguido de sua deposição, e, conseqüentemente da renúncia Américo Brasiliense da presidência do Estado de São Paulo. Nesse momento, o projeto sobre a reforma do judiciário paulista entrava em discussão quase que concomitantemente ao da instrução pública, adiando a discussão deste último para o mês seguinte.

Em 27 de outubro daquele ano, o deputado Albuquerque Lins, outro membro da comissão encarregada da instrução pública, apresentou um substitutivo ao primeiro projeto, considerando-o mais “moderno e adequado”. Cabe ressaltar que Lins havia assinado o primeiro projeto com restrições, no entanto, os documentos não evidenciam possíveis comentários deste parlamentar acerca de sua ação. Ao apresentar o substitutivo, o deputado dá indícios de que este estaria mais próximo de suas concepções de educação para a reforma do ensino. Os organizadores dos Anais, no prefácio da coletânea, em 1894, comentam a dificuldade de uma reconstrução fidedigna de tudo o que ocorrera na Câmara naquele ano, pois não havia sido possível o acesso aos textos de alguns discursos que se encontravam nas mãos de alguns parlamentares. No entanto, a dificuldade fora contornada em grande parte ao recorrerem-se a resumos dos debates publicados nos jornais, de modo a completar as informações. Já as

discussões em torno do substitutivo apresentado por Lins foram amplamente registradas. Nelas, os deputados tecem muitos comentários a respeito do primeiro projeto, o que permitiu ver as suas opiniões a respeito daquele.

Em seguida à apresentação do deputado Albuquerque Lins, Arthur Breves havia solicitado a impressão do projeto substitutivo afirmando aos membros que esperava por parte destes um largo debate. Mas, logo após, entraria em discussão o projeto n. 53, que fixava a força pública do Estado, adiando mais uma vez a discussão sobre a reforma do ensino.

Na sessão de 6 de novembro, portanto, mais de uma semana depois, entraria em discussão o substitutivo ao projeto n. 41. O deputado Paulo Egydio inicia a fala afirmando que o substitutivo constituía-se em um plano original, novo e completo, que concordava com seu esboço geral, mas acreditava ser necessário acrescentar algumas emendas. As mudanças defendidas por Egydio referiam-se mais ao conteúdo do programa de ensino. Preocupava-se em excluir as noções abstratas de gramática e de geografia do currículo, propondo para esta última, noções físicas, numa clara alusão ao método intuitivo. Propunha, também, que a matrícula obrigatória para o ingresso no nível primário não fosse de seis a quatorze anos, mas de oito a dezesseis anos, justificando que “as células cerebraes do menino, no conceito da psicologia moderna, não estão ainda formados”¹¹ (Anais da Câmara de Deputados, 1891, p. 755). Contrário ao termo “ginásio” empregado para as escolas secundárias, defendia que este fosse preterido ao nome “ensino secundário”.

O que mais chama atenção é a preocupação do deputado Egydio com uma formação profissional que se expressa em dois momentos: um, quando critica o fato do ensino primário noturno não comportar matérias de segundo grau, como mecânica e física, pois as classes operárias, a seu ver, tirariam muito proveito destes conhecimentos em seu trabalho cotidiano. O outro, quando insiste em modificar o artigo 65º., no qual constava a subvenção do Estado para estabelecimentos de ensino superior que fossem criados por iniciativa particular, acrescentando nele as instituições de ensino profissionais. No projeto aprovado após as emendas e no projeto final, isto não ocorreria. Arthur Breves, em nome da Comissão, combateu fortemente as emendas de Paulo Egydio a esse respeito, afirmando várias vezes que não caberia ao Estado a criação destas instituições: estava no horizonte de Breves, a concentração de esforços no ensino de nível primário e secundário.

¹¹ A esse respeito da justificativa do deputado, uma interessante discussão é apresentada por Monarcha (2009, p. 26-44). Segundo o autor, o final do século XIX marca o início da consolidação de um domínio disciplinar positivo e instrumental centrado nos estudos da infância. Os campos da antropometria, fisiologia, biologia, psicologia, sociologia e estatística passam a explicar e diagnosticar os problemas relacionados à educação.

Ao deputado Cincinato Braga também parecia ser importante uma lei que se voltasse ao ensino profissional. Indo além das propostas de Egydio, Braga defendia que, concomitantemente às escolas de nível primário, fossem instituídas escolas primárias profissionais. Em sua emenda havia até as cidades que seriam contempladas com instituições desta natureza: São Carlos do Pinhal, Sorocaba, Guaratinguetá para o sexo masculino e Taubaté e Campinas para o sexo feminino. Em contrapartida, e em oposição à maioria da opinião dos parlamentares, acreditava que o ensino primário não deveria ser obrigatório, preferindo o modelo escolar adotado na Itália, no qual a obrigatoriedade foi sendo gradativamente instituída, conforme as escolas implantadas nos municípios se apresentassem em número suficiente para a população (Anais da Câmara de Deputados, 1891, p 793). Há vários apartes dos deputados contra essa emenda, que não seria aprovada no projeto final. Outra emenda polêmica referia-se à exclusão do sistema de inspeção distrital, preferindo a este, a atuação de inspetores municipais, ideia que esbarrava na concepção defendida pela Comissão de Instrução Pública e pelo Grêmio de professores no primeiro projeto. Sua justificativa recaía no fato de que os inspetores distritais, uma vez nomeados pelo Governo, colocariam os municípios sob o risco de tornarem-se uma “arma eleitoral” nas mãos do poder Executivo. Interessante notar que o mesmo argumento, mas em contrário, era defendido pelos professores: a atuação das câmaras municipais é que comprometeria o trabalho dos professores, interferindo na vida escolar, uma vez que estes se veriam “reféns” de disputas partidárias entre os líderes políticos locais.

De todos os parlamentares envolvidos com o debate, Cincinato Braga parecia ser o mais afeito a uma maior liberdade dos municípios em relação ao governo estadual. Breves rebateria seus argumentos, afirmando que o sistema que harmonizava centralização e municipalização era mais o adequado à realidade do Estado de São Paulo. O deputado já havia exposto este pensamento quando da apresentação do primeiro projeto, ao mencionar as experiências dos países que tinham adotado a municipalização e descentralização e que agora reviam o modelo.

Nos dias dez e onze de novembro, retomando-se a discussão sobre a reforma do ensino, Bueno de Andrada insistia em manter suas emendas. Uma delas consistia em suprimir o termo “frequência facultativa” no artigo referente a criação dos ginásios. Cesário Bastos, por sua vez, insistia que o Conselho Diretor fosse composto de um e não dois membros eleitos pelo professorado, o que contrariava fortemente a Comissão e o Grêmio. Essa emenda fora aceita no projeto que encerrava o ano, mas não na Lei nº. 88, onde constariam como membros dois professores eleitos, um pelos professores primários e outro pelos professores dos ginásios.

Cândido Rodrigues, tomando a palavra, afirmava sentir-se na obrigação de ocupar a tribuna uma vez que deveria “oppor contestação” aos argumentos produzidos de véspera contra

suas emendas por Arthur Breves, afirmando que todos os seus esforços convergiriam para que fosse aprovada a municipalização do ensino. Com desgosto, “viu que o substitutivo da comissão afastava-se do primitivo projeto que admitia a fiscalização do município” (Anais da Câmara de Deputados, 1891, p. 810). Em seguida, desfez duras críticas à exposição de Arthur Breves ao apresentar o primeiro projeto, corrigindo citações de pensadores dos quais o deputado se valera. Por fim, insistia em uma última emenda, a inclusão da Metrologia como disciplina do programa de ensino no nível primário¹². Até mesmo o presidente da Câmara, Miranda de Azevedo, transferiu o cargo momentaneamente para o vice, Paulo Egydio, a fim de acrescentar uma emenda ao projeto, que consistia em autorizar o Governo a criar uma escola de taquigrafia na Capital¹³. Aureliano Coutinho desejava que a idade escolar para o ingresso no ensino primário fosse de dez e não doze anos, sem, contudo, apresentar quaisquer justificativas para sua emenda.

Após as votações, muitas nominais, pode-se dizer que o projeto aprovado (na linguagem da época, vencido) era bastante diferente do primeiro. Dentre as várias mudanças e, na impossibilidade de enumerar cada uma delas tem-se que concepção de Paulo Egydio, de um ensino baseado no método intuitivo prevalecera, ao contrário do programa do primeiro projeto, mais consoante ao interesse dos professores, que previa a liberdade de exposição e de método. Foi também incluída no projeto, a implementação das escolas primárias profissionais, defendidas por Cincinato Braga, mas que não constariam na Lei n. 88. Uma escola de taquigrafia, proposta pelo presidente da Câmara fora aprovada no projeto, mas igualmente, não na lei. Para a inspeção do ensino, prevaleceu um consenso entre a proposta da Comissão e a defendida por Cincinato Braga e Cândido Rorigues, combinando inspetorias de distrito com inspetorias municipais.

Após a discussão do projeto com as emendas Breves pedia a Miranda de Azevedo urgência para aprovação da lei e se isto poderia ocorrer na quarta discussão. A solicitação do deputado não seria atendida, pois os acontecimentos seguintes viriam a dividir a Câmara entre parlamentares contrários a uma moção de apoio ao golpe de Estado do Marechal Deodoro e uma maioria a favor.

No dia 21, os parlamentares travaram, portanto, discussões acaloradas. Os oito deputados que votaram contra a moção de apoio, a despeito dos vinte e dois que votaram a favor, acabam exonerando-se de seus respectivos mandatos. Dentre eles, estão dois membros da Comissão da Instrução Pública, Bueno de Andrada e Júlio de Mesquita e mais os deputados Cincinato Braga,

¹² A disciplina Metrologia remete à adoção do sistema métrico decimal no Brasil, oficializado em 1862 pela Lei Imperial no 1.157, estabelecendo-se um prazo de dez anos para as adaptações aos novos padrões de medida. Contra a padronização e a obrigatoriedade, havia eclodido no ano de 1874 a chamada Revolta do Quebra-Quilos na Província da Paraíba. Ver: Godoi, L. C. de O. e Figueirôa, F. S. de M. (2008).

¹³ Taquigrafia é um método abreviado ou simbólico de escrita, para aumentar a sua velocidade e comumente utilizado no Judiciário e Legislativo.

Vicente de Carvalho, Rivadávia Correa, Eduardo Guimarães e Gonçalves Bastos. O ano termina sem a aprovação do projeto que reformaria o ensino e, somente em 22 de agosto de 1892 é que um novo substitutivo seria apresentado à Câmara, vindo agora do Senado.

Na impossibilidade de tratar, neste texto, dos debates *pari passu* que ocorreram no ano de 1892, comparando o projeto vindo do Senado com o primeiro projeto da Câmara, seguido de seu substitutivo e ainda com o projeto aprovado com emendas em novembro de 1891, dada a amplitude de temas que foram debatidos, pode-se, em contrapartida, afirmar que, embora a obrigatoriedade no nível primário tome força em toda a sua plenitude, em 1892, ainda estaria longe de um consenso, assim como os demais temas que foram objeto de discussão no ano anterior. Até a aprovação da lei que reformou a instrução pública haveria um longo caminho e o governo do Marechal Floriano Peixoto, após a deposição de Deodoro, não seria menos tenso, repercutindo, em grande medida, nos debates acerca da reforma do ensino.

Considerações

O presente texto procurou mostrar que a reforma da instrução pública em São Paulo estava muito distante de ser um consenso. Alguns temas já vinham sendo defendidos em projetos na Assembleia Legislativa provincial desde o Império, como, por exemplo, a obrigatoriedade no nível primário. Contrapondo-se a uma historiografia que concebe a reforma da instrução pública como um projeto educativo homogêneo e distante da realidade da época, os debates na Câmara de Deputados, por meio das propostas aceitas e das propostas abandonadas, mostraram que as discussões ocorreram num momento de grande instabilidade política, quando se firmavam os pés da jovem República, mas, ao mesmo tempo, havendo uma real demanda pelo maior uso social da leitura e da escrita no bojo da implementação de algumas políticas públicas como parte de um processo necessário ao crescimento econômico e a afirmação política de São Paulo. Nesse momento conturbado, entraram em disputa diferentes visões de mundo e de educação.

Fontes

Lei n. 81. 6 de abr. de 1887; Lei n.º. 88, de 15 de set. de 1892; Lei n.º. 169, de 13 de ago. de 1893. Diário Oficial. Assembleia Legislativa dos Deputados do Estado de São Paulo. [On line]. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/web/acervo2/index_acervo.htm. Acesso em 5 de jan. de 2013.

Relatórios. 1890-1896. Instrução Pública. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ordem 4931.

Plano de Ensino. 1891. Instrução Pública. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ordem 5.014.

Anais Câmara de Deputados do Estado de São Paulo, 1891-1892. Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Vocabulário da Lei n. 88 de 1892. Instrução Pública. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ordem 0167.

Referências Bibliográficas

ANANIAS, M. *A legislação da instrução primária pública na Província de São Paulo, 1834-1868. Fontes, história e historiografia*. Campinas, SP: Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese de Doutorado.

ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo, SP: USP, 1967. (Série Estudos e documentos; v.12).

BRASILIENSE, A. *O Programa dos partidos políticos no Segundo Império (1833-1896)*. 1ª ed. 1879. Fundação Casa Rui Barbosa (Coleção Bernardo Pereira Vasconcelos).

CASALECCHI, E. *O Partido Republicano Paulista: política e poder (1889-1926)*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

CASTANHO, S. E. M. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Isabel M. *et al.* (orgs). *Instituições escolares no Brasil: conceito de reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória e Educação), p. 39-57.

CATAIA, M. A. *Território nacional e fronteiras internas. A fragmentação do território brasileiro*. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

CARONE, Edgar. *A República Velha I. Instituições e classes sociais (1889 – 1930)*. Rio de Janeiro: Difel, 1972.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação. Governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro, RJ; DP&A, 2001.

DEGANI, M. T. *Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na Primeira República*. FFCL de Araraquara. Araraquara, SP: 1973. Tese de Doutorado.

- GODOI, L. C. O.; FIGUEIRÔA, S. F. de M. de M. Cad. Bras. Ens. Fis., v. 25, n. 3: p. 523-545, dez. 2008. Dois pesos e duas medidas: uma proposta para discutir a natureza do sistema de unidades de medida na sala de aula. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 25, n. 3: p. 523-545, dez. 2008.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- HOBBSAWM, E. J. *A era dos impérios, 1875-1914*. Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda S. de Toledo. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988.
- KUGELMAS, E. *Difícil hegemonia: um estudo sobre São Paulo na Primeira República*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1986.
- LOVE, J. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MARCÍLIO, Maria L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado.
- MILLIET, S. *Roteiro do café e outros ensaios*. 3ª ed. Coleção Departamento de Cultura. São Paulo, SP, 1914, vol. XXV.
- MONARCHA, C. *Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editira Unesp, 2009.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2001.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. *A administração do ensino público paulista na Primeira República*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1980.
- SINGER, P. *Desenvolvimento econômico e evolução urbana: análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

A cidade de São Paulo e as águas: salubridade, obras públicas e inundações (1850-1922)

Fábio Alexandre dos Santos

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN)

fa.santos@unifesp.br

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o processo de constituição e consolidação das inundações na cidade de São Paulo, no período de 1850, quando ocorre uma inundação no ribeirão do Anhangabaú com prejuízos humanos e materiais, até 1922, quando uma nova inundação provocou danos, mesmo depois de concluídas as obras de retificação do Tamanduateí, com as obras do Parque D. Pedro II em fase de conclusão e o loteamento do seu entorno. A hipótese aqui aventada é que as cheias passaram à condição de inundações *pari passu* com as intervenções do homem sobre o meio que, em sua essência, eram justificados pela busca da civilidade e modernidade, mas que reproduziam e consolidavam o caráter de inundação às cheias.

Palavras-chave

inundação – enchente – águas – intervenções urbanas – salubridade