

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS- CCHB-So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEd-So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

ISABELLE KAROLLINE CHAVES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO NO
CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA: uma análise da
construção histórica dos alunos anormais e das propostas
pedagógicas**

SOROCABA-SP
2021

ISABELLE KAROLLINE CHAVES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO NO
CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA: uma análise da
construção histórica dos alunos anormais e das propostas
pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos- *campus* Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa 3 - Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

SOROCABA-SP
2021

Oliveira, Isabelle Karolline Chaves de

A Educação Especial no estado de São Paulo no contexto da primeira república: uma análise da construção histórica dos alunos anormais e das propostas pedagógicas / Isabelle Karolline Chaves de Oliveira -- 2021.

139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho Banca

Examinadora: Heulália Charalo Rafante, Régis Henrique dos Reis Silva

Bibliografia

1. História da Educação Especial. I. Oliveira, Isabelle Karolline Chaves de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



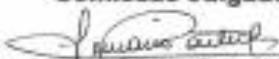
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

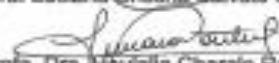
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

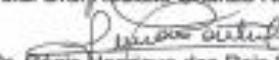
Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Isabelle Karoline Chaves de Oliveira, realizada em 24/02/2021.

Comissão Julgadora:


Prof. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)


p/ Prof. Dra. Heulalia Charalo Rafante (UFC)


p/ Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório da Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meu avós Paulo de Sá Carneiro Chaves e Juracema de Souza Leão Chaves, meus grandes incentivadores que sempre apoiaram meus sonhos e projetos, cuja presença foi essencial na minha vida. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível, especialmente nesse momento tão delicado na vida de todos em meio a esse contexto de pandemia.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Cristina Coutinho Salvatti, cuja sabedoria, serenidade e compromisso com a educação pública sempre foram motivos de admiração. Agradeço ainda pelo acolhimento e incentivo desde a graduação, pelo empenho em oportunizar disciplinas que trouxeram importantes debates teóricos, enriquecendo a pesquisa e proporcionando novos conhecimentos teóricos que, para além do conteúdo, deixou um exemplo a ser seguido, enquanto pesquisadora e professora. A você, minha eterna gratidão e admiração.

À Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, que me deu a primeira oportunidade no aprendizado de fazer pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica em 2013. Admiração essa que só cresceu ao longo desses anos, com seus importantes ensinamentos sobre o significado de lutar pelos direitos das pessoas de forma ética e responsável, bem como chamou minha atenção para a necessidade dos estudos. Ao longo de toda minha trajetória acadêmica tive o privilégio de acompanhar seu trabalho, participar dos cursos e disciplinas que viabilizou dentro e fora da universidade.

À querida Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante, que também nos concedeu a honra de estar presente na Banca de Defesa do Mestrado. Minha primeira orientadora de Iniciação Científica, a quem sempre admirei e foi essencial no despertar da minha paixão pela História, assim como em meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, de forma paciente e amorosa, me estimulando a ter criticidade, rigorosidade acadêmica, elucidando a necessidade dos estudos na luta pela educação de qualidade. A você, minha profunda gratidão.

Ao Prof. Regis Henrique dos Reis Silva, por ter aceitado, prontamente, o convite e conceder a honra de estar presente na Banca de Defesa, pessoa a qual tanto admiro.

À Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, onde cursei a graduação e agora concluo o mestrado.

Agradeço também a todos os grandes mestres, com os quais tive a oportunidade de conviver, conhecer, aprender e que auxiliaram em minha formação profissional e pessoal.

Aos meus pais Ana Paula Chaves de Oliveira e Edson Batista de Oliveira e minha amada irmã Anna Karollina Chaves de Oliveira Borelli, meus exemplos de caráter e conduta, a quem devo minha vida, agradeço profundamente por toda a paciência e auxílio nesse percurso, pelo apoio e palavras de incentivo em todos os momentos, sempre muito amorosos e carinhosos. A todos vocês, minha gratidão e eterno amor.

Ao meu companheiro, Guilherme Pereira Domingues, grande incentivador, agradeço pelo apoio e carinho ao longo desse processo, contribuindo para o meu amadurecimento pessoal e profissional. A você, meu amor e gratidão.

Aos meus grandes amigos Danival B. da Silva, Sthela Prietrobon Trevisano, Bruna Junqueira Paes Araújo, Carina Rosa Domingues e Lenaye Valvassori Silva, que me acompanham desde a graduação, ouvindo meus anseios sempre com palavras de incentivo, leitores e incentivadores dessa pesquisa, além de parceiros de vida que estão sempre a celebrar as minhas conquistas e me apoiar nos momentos de dificuldade. A vocês, meus irmãos de alma, meu muito obrigada.

RESUMO

Neste trabalho, nos propusemos a investigar a construção histórica do aluno “anormal” e das propostas pedagógicas destinadas a estes no contexto da Primeira República, tendo papel central, nesse processo, o projeto de educação republicano, expresso no modelo dos Grupos Escolares, como marco civilizador para uma sociedade moderna. A presente pesquisa está estruturada e se desenvolve a partir de três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos ao leitor um panorama inicial, contextualizando acerca da modernização da sociedade brasileira que se desenrolou durante a Primeira República, sobre seu aspecto político, cultural, econômico e a questão da educação destacando o projeto civilizador dos grupos escolares e a representação disso como lema da república. O segundo capítulo discute a produção histórica do aluno “anormal” até o advento da modernidade e da sociedade capitalista, bem como, as teorias e propostas formuladas por alguns importantes intelectuais, usados como referência pela Instrução Pública Paulista na Primeira República. Nesse sentido, o último capítulo traz a análise documental dos anuários da instrução pública paulista entre 1907-1926 e o documento da inspeção médica de 1917, a fim de analisar as propostas pedagógicas pensadas pelos diretores e inspetores da instrução pública para aqueles que não atendiam às expectativas criadas para a educação moderna, desde a criação dos grupos escolares, a concepção de escola e educação e aqueles que deveriam ser considerados inaptos à nova sociedade e, portanto, deveriam ser ajustados para as necessidades do mercado.

Palavras-Chave: História da Educação. Educação Especial. Primeira República. Instrução Pública Paulista.

ABSTRACT

In this work, we set out to investigate how, the historical construction of the “abnormal” student and the pedagogical proposals aimed at this student profile in the context of the First Republic, having a central role in this process, the republican education project, expressed in the model of School Groups, as a civilizing landmark for a modern society. This research is structured and develops from three chapters. In the first chapter, we bring the reader an initial overview, contextualizing about the modernization of Brazilian society, which unfolded during the First Republic, about its political, cultural, economic aspect and the issue of education, highlighting the civilizing project of school groups, since the republican ideal, which places education as a redeemer of social problems, the school model and its representation as the motto of the republic. The second chapter discusses the historical production of the “abnormal” student, from the historical understanding with the advent of modernity and capitalist society, as well as that same issue in the Brazilian reality, the theories and proposals formulated by some important intellectuals used as a reference by the Instrução Pública Paulista in the first Republic linked to inequality and what education was thought for this project in the new modern society, bringing up the issue of the poor student and the handicapped. In this sense, the last chapter brings the documentary analysis of the yearbooks of public education in São Paulo between 1907-1926 and the document of the medical inspection of 1917, in order to analyze the pedagogical proposals thought by the directors and inspectors of public education, for those who did not attend to the expectations created for modern education, since the creation of school groups, the concept of school and education and those that should be considered unfit for the new society and, therefore, should be adjusted to the needs of the market.

Keywords: History of Education. Special education. First Republic. Paulista Public Instruction.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Obras com tema de estudos históricos no início do século XX, no campo da Educação Especial.....16

Tabela 2: Identificação dos textos relevantes para análise desta pesquisa localizados nos *Annuarios* do Ensino do Estado de São Paulo88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1- A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA E A QUESTÃO EDUCACIONAL	23
1.1 Breve contexto histórico geral	23
1.2 Breve contexto histórico e a educação brasileira	32
1.2.1 O fim do império - Rumo ao progresso e civilização da sociedade brasileira?	37
1.2.2 São Paulo como centro político e econômico.	45
1.3 A educação na Primeira República: o projeto civilizador dos grupos escolares	49
1.3.1 O ideal republicano para os grupos escolares.....	50
1.3.2 Os grupos escolares como símbolo do progresso.....	60
2- A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO ALUNO “ANORMAL”	65
2.1 A Revolução Industrial e a pessoa com deficiência.....	65
2.2 Primórdios da Educação Especial no Brasil	71
2.3 Movimento médico- sanitaria e suas implicações na educação	74
2.3.1 Movimento Eugenia e Higienista.....	77
2.4 Intelectuais responsáveis pelas teorias educacionais sobre os “anormais” no início do século XX que embasaram as propostas pedagógicas da Instrução Pública Paulista.....	79
2.4.1 Alfred Binet	79
2.4.2 Clemente Quáglio	80
2.4.3 Ugo Pizzoli.....	82
2.4.4 Lourenço Filho	83
3- AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS DIRETORES E INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	87
3.1 Descrição das fontes primárias	89
3.1.1 Anuário do Estado de São Paulo 1907	89
3.1.2 Anuário do Estado de São Paulo 1908.....	90
3.1.3 Anuário do Estado de São Paulo 1909.....	91
3.1.4 Anuário do Estado de São Paulo 1910.....	92

3.1.5 Anuários do Estado de São Paulo de 1911 a 1916	93
3.1.6 Anuário do Estado de São Paulo 1917	93
3.1.7 Anuário do Estado de São Paulo 1918.....	94
3.1.8 Anuário do Estado de São Paulo 1919.....	95
3.1.9 Anuários do Estado de São Paulo de 1920 a 1923	95
3.1.10 Anuário do Estado de São Paulo 1926.....	96
3.2 A Instrução Pública no Estado de São Paulo de acordo com os Anuários	96
3.2.1 Concepção de Escola Moderna.....	100
3.2.2 Movimento higienista	102
3.2.3 Inspeção Médico-Escolar	104
3.2.4 Testes Antropométricos e psicológicos	107
3.3 O instituto para anormais	108
3.4 Escolas ao Ar Livre, Colônia de Férias para débeis e Escolas especiais para tardos	113
3.4.1 Escolas ao ar livre	114
3.4.2 Colônias de Férias.....	118
3.4.3 Escolas para Anormaes pedagógicos	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 exigiu de toda população mundial muitas mudanças, além de reformulações na forma de estabelecer as relações sociais. Diante do contexto pandêmico que assola a humanidade, trazendo milhares de perdas ocorreram, sendo elas irreparáveis, bem como um cenário econômico caótico.

Assim como diversos setores, a educação precisou ser repensada, bem como a classe trabalhadora que executa essas atividades, os professores. Há uma modificação: do lócus de trabalho, da forma de trabalho e dos instrumentos para tornar o ensino possível.

As universidades interromperam suas atividades pelo período de um semestre, entretanto, com a prorrogação do período de quarentena, e pela necessidade do isolamento e distanciamento social, optou-se pelo retorno às atividades acadêmicas de forma remota. Conseqüentemente, viu-se necessário reduzir os conteúdos propostos e os dias letivos, para adequar-se à nova realidade.

Para além das questões universitárias, as relações de trabalho dos professores da educação básica tiveram que se adaptar ao ensino remoto. Pode-se destacar as modificações impactantes que, gradativamente, transformaram a rotina dos docentes. Em relação a essa nova rotina da educação básica verifica-se um aumento da jornada de trabalho, a ultrapassar, consideravelmente, as horas destinadas ao planejamento pedagógico, organização das atividades, produção de material e conteúdo. A fim de proporcionar uma educação de qualidade aos educandos, essa sobrecarga de trabalho é inevitável.

Portanto, enquanto professora da rede pública de educação e estudante no programa de pós-graduação *stricto sensu*, enfrentei todas as adversidades, supracitadas, para produção dessa pesquisa.

Durante meu trajeto no curso de graduação em pedagogia na UFSCar, campus Sorocaba, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisas NEPEDEES (Núcleo de estudos e pesquisa em direito à educação - educação especial) da UFSCar, onde, em 2013, por meio de um processo seletivo, consegui uma bolsa de iniciação científica pela CAPES/CNPQ, no programa observatório nacional em educação especial, tendo como orientadora a Prof^ª. Dra. Heulália Charalo Rafante.

A partir das orientações, interessei-me muito pela linha de pesquisa da minha então orientadora, a história da educação especial, tendo como enfoque as sociedades Pestalozzi no Brasil.

Assim, para atender minhas inquietações pessoais em relação à constituição da educação especial, que sempre esteve presente em minha prática social me motivando a indagar e compreender mais sobre a diversidade humana na perspectiva histórica e pensando, também, em contribuir com as pesquisas de minha orientadora, propus fazer uma reconstrução histórica, tentando compreender se as sociedades Pestalozzi influenciaram a trajetória histórica da educação especial em Sorocaba.

Ao longo desse trajeto, tive contato com muitos documentos que poderiam ser base para outras pesquisas, sendo um deles os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* produzidos entre os anos de 1907 e 1937, pela *Diretoria Geral da Instrução Pública* contendo relatos da origem da inspeção médica escolar de São Paulo em 1917. Esta traz a perspectiva das escolas especiais para “tardos”¹, embasada na Lei 1541, de 30 de dezembro de 1916, que contempla a classificação dos alunos em normais ou anormais.

Mas naquele momento da pesquisa, tais documentos, apesar de serem riquíssimos, não foram utilizados, já que, em Sorocaba, a investigação documental nos levou a aprofundar nossas análises a partir da história da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no município.

Então, guardei esses documentos para que fossem utilizados em outra oportunidade, já que me sentia intrigada a compreender como a educação especial havia se constituído no estado de São Paulo tendo como fontes primárias de análise os anuários da instrução pública do Estado de São Paulo

No ano de 2016, resolvi retomar as pesquisas na área da história da educação especial para a produção do TCC, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

Meu intuito, naquele momento, era compreender melhor as produções existentes na área da história da educação especial, partindo da prerrogativa que a educação especial no Brasil se inicia basicamente no século XIX, momento esse que, segundo Jannuzzi (2004), teve as primeiras ações realizadas em prol dos

¹Termo utilizado no *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* de 1917.

“excepcionais”² com as instituições voltadas ao atendimento de crianças cegas e surdas, além de iniciativas em benefício dos deficientes auditivos. Realizei, então, um levantamento das produções em história da educação especial, com enfoque no início do século XX, buscando identificar lacunas de pesquisa, nas quais eu pudesse contribuir a partir da análise das fontes primárias que há alguns anos me acompanhavam: os anuários da instrução pública do Estado de São Paulo.

O descritor utilizado para a busca foi “história da educação especial no início do século XX”, objetivando mapear as produções na área, a fim de compreender os enfoques que foram destacados para a discussão, bem como as condições de produção, a amplitude do tema, os tipos e procedimentos utilizados para as construções das produções e os avanços e impasses encontrados na área.

Os bancos de dados selecionados para a pesquisa foram: o Banco de teses e dissertações da CAPES, a Biblioteca digital da FE-UNICAMP, O Repositório Institucional da UFSCar, a Biblioteca digital de teses e dissertações da UNESP, o Sistema integrado de bibliotecas da USP, e a Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia.

A partir do descritor supracitado, foram encontradas 10.049 produções no banco da CAPES. Porém, apenas 15 produções apresentaram um tema relacionado mais diretamente ao descritor, sendo que algumas produções estavam repetidas na base de dados e o restante foi excluído por se tratar de assuntos relacionados à história da educação especial no século XXI, formação de professor em educação especial, problematizações a partir de uma deficiência específica ou por abordar temas da educação fora do âmbito da educação especial.

Na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, utilizando o mesmo descritor, 39 produções foram encontradas, mas apenas 3 temas tinham alguma relação mais direta com o descritor; as demais produções não tinham referência alguma ao enfoque.

O Repositório Institucional da UFSCar apresentou 1139 resultados para o descritor utilizado. Entretanto, apenas 4 eram de fato relevantes para serem analisados, os demais tinham temáticas envolvendo questões distintas da educação

²O termo excepcional era utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual.

especial ou no âmbito da educação especial, mas com enfoques em questões divergentes da que se definiu para o levantamento proposto.

Os bancos digitais das demais instituições selecionadas apresentaram poucos resultados: o sistema da USP apresentou 8 registros, sendo apenas 2 relevantes; a biblioteca da FE-UNICAMP exibiu 11 resultados para o descritor, mas somente 2 produções eram pertinentes; já a biblioteca da UNESP, apesar de exibir 10 resultados para o descritor, não apresentou nenhum trabalho convergente ao enfoque do levantamento.

As produções, em geral, concentram-se, sobretudo, a partir dos anos de 1980, período que historicamente é marcado, no Brasil, por um forte movimento das pessoas com deficiência, reivindicando seus direitos como atores sociais. Tal movimento mostrou-se tão consistente e efetivo que conquistou seu espaço constitucionalmente. Assim, após muita luta, foi possível que assegurassem seus direitos de forma transversal na constituição brasileira de 1988.

Logo em seguida, nos anos de 1990, foi publicada a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), influenciando a constituição de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva. Portanto, conforme há um avanço nas políticas públicas para educação inclusiva, as pesquisas no campo da história da educação especial também evoluem, principalmente, nos anos 2000, período em que diversas diretrizes, portarias, decretos, convenções, são instituídas no Brasil.

A partir da leitura das pesquisas, observou-se que havia uma concentração de produções em universidades públicas do estado de São Paulo, em universidades mais antigas e renomadas do estado, o que traz credibilidade para as pesquisas. Outro aspecto em destaque são os anos de pico das produções em 2001, 2010 e 2011, anos de destaque para a Educação Especial na escola regular, em que várias políticas são publicadas para explicitar e assegurar o lugar da pessoa com deficiência na educação regular de forma inclusiva.

A partir de uma análise ainda mais detalhada das obras elencadas, apenas 9 produções, de fato, trabalhavam na perspectiva da história da educação especial, apesar das demais obras partirem das discussões históricas relacionadas ao higienismo, que fundamentavam as práticas educativas na educação especial nesse período, a história da educação especial não foi contemplada no estudo, a não ser de forma tangenciada.

A maior parte das produções que trabalhou com o tema de estudos históricos no início do século XX partiu, principalmente, da influência do pensamento de intelectuais do período no campo da educação especial.

O segundo tema mais investigado foi a questão do movimento de higienismo, como esse pautou, na escola do início do século XX, a visão sobre a pessoa com deficiência e o trabalho com esses sujeitos.

Já os demais trabalhos estavam focados na análise da História da Educação Especial no início do século XX, a partir de análise de revistas, concepções de professores e a questão da segregação/ inclusão na educação.

Tabela 1: Obras com tema de estudos históricos no início do século XX, no campo da Educação Especial

Nome da obra	Autor	Ano de publicação
Educação Especial Brasileira: A Integração/Segregação do Aluno Diferente	José Geraldo Silveira Bueno	1991
Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-1930)	Anete Charnet Gonçalves da Silva	2001
A Educação Especial na década de 1920 e 1930 através da "Revista de Educação	Juliana Renata Higa	2001
A produção da Anormalidade: um estudo sobre a liga de higiene mental na década de 1920	Lucirléia Alves Moreira	2001
A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925).	Heloísa Helena Pimenta Rocha	2001
O Discurso da Piedade e da Defesa Social. Um estudo sobre a anormalidade infantil escolar em Norberto Souza Pinto	Patricia Reis Boatini	2003
Educação Especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar.	Rita de Cácia Santos Souza	2009

A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949)	Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	2010
Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil	Heulália Charalo Rafante	2011

Elaborada pela autora, 2021. Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações, Banco de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca digital da FE-UNICAMP, Repositório Institucional da UFSCar, Sistema integrado de bibliotecas da USP.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, não houve grandes discrepâncias. Tratavam-se de estudos qualitativos que utilizaram, basicamente, os mesmos tipos de procedimentos para as pesquisas, análises documentais de fontes primárias ou secundárias.

Há um maior número de pesquisas sobre a História da Educação Especial em um período mais recente, a partir da constituição de 1988, bem como no período dos anos de 1950, partindo das instituições assistenciais, que não partem do poder público.

Entretanto, ao analisar as pesquisas relacionadas ao início do século XX, observou-se a preocupação de muitos intelectuais com a necessidade de uma educação pública para a pessoa com deficiência, bem como revistas de educação do estado que abordam a temática, que além de mostrar o início de um olhar educacional para a pessoa com deficiência, assim como intelectuais preocupados em estudar sobre o tema com apoio do governo.

Contudo, pela revisão bibliográfica efetuada, verificou-se que as indicações dos Inspectores contidas nos Anuários da Instrução Pública do Estado de São Paulo, apesar de alguns estudos fazerem referência aos anuários e aos relatórios dos inspetores como fonte primária de pesquisa, ficou aberta a análise desse material questionando sobre “a construção histórica do conceito de aluno anormal e as propostas pedagógicas” neles contidas, que se evidencia a partir dos apontamentos dos inspetores da instrução pública no contexto da Primeira República.

Buscando contribuir, assim, para a compreensão da História da Educação, especificamente para a História da Educação Especial no Brasil, a presente pesquisa

tem como objeto a “construção histórica dos alunos anormais e das propostas pedagógicas a eles destinadas no período da Primeira República.”

A pesquisa desenvolvida se insere no campo da História da Educação, levando a refletir sobre alguns aspectos importantes a serem considerados quando se pretende pesquisar algum fenômeno educacional a partir de uma perspectiva histórica, começando pela própria natureza histórica do ser humano.

O ser humano é um ser histórico e, conforme salienta Saviani, a história “é o conjunto de transformações que os homens operam sobre a natureza e sobre a cultura” (2011, p.11). Assim, entendendo a educação como expressão da história da humanidade, que vem ao longo dos anos passando por diferentes processos de transformação, compreender a história da educação é compreender sua gênese e desenvolvimento, entendendo-a como relacionada intrinsecamente à organização dos modos de produção do homem, buscando captar o sentido, a direção desse devir histórico.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Num dado momento de sua história, o ser humano, além de construir-se historicamente, quer saber sobre o seu próprio devir histórico. Desse modo, para compreender a própria história, a história da humanidade, o homem inicia a constituição de um campo específico do conhecimento, a História. Mas esse processo não ocorre de forma homogênea, muito pelo contrário, diversas metodologias e perspectivas teóricas são utilizadas na historiografia para a compreensão da constituição histórica da humanidade.

Inicialmente, as propostas no campo da história vêm no sentido de situá-la como uma narrativa, baseada no estudo dos fatos, dos seus efeitos funcionais e comunicacionais. Tal modelo de trabalho sofre muitas críticas relacionadas ao reducionismo da história apenas à narrativa, pois essa não é a sua única dimensão.

Para Decca (2006), a narração é a forma que encontramos em nossa cultura de trabalhar com o tempo,

[...] reconhecer o caráter narrativo da história, além de nos colocar problemas na ordem dos critérios e dos fundamentos da verdade em história, deve nos alertar para os conflitos emergentes, no que se refere às questões relativas à apropriação do passado (2006, p. 24).

A Escola dos *Annales* vem como uma corrente inovadora no campo da historiografia, opondo-se ao caráter narrativo tradicional, partindo de uma concepção de tempo diferenciada. Não há uma ordem temporal sucessiva, “o tempo é uma realidade dada nos processos humanos concretos, mas não pode ser apreendido em si, e nem pode ser conhecido especulativamente” (REIS, 2006, p. 40), interrogando o passado a partir do seu presente. Para tanto, a problematização da história e o historiador são peças fundamentais nesse processo, buscando dar voz ao que está silenciado. “Na história problema, o historiador torna-se mediador de um diálogo” (REIS, 2006, p. 42).

Outra característica díspar é a utilização de novas técnicas e métodos; o trabalho com novas e variadas fontes foram sem dúvidas um novo incremento à pesquisa. Tornou-se, então, relevante, quaisquer documentos que tenham vestígios da ação humana como material para o estudo da história.

A documentação será agora relativa ao campo econômico-social-mental: é massiva, serial, revelando o duradouro, a longa duração. Os documentos se referem à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, às suas crenças coletivas. Os documentos não são mais somente ofícios, cartas, editais, textos explícitos sobre a intenção do sujeito, mas listas de preços, de salários, séries de certidões de batismo, óbito, casamento, nascimento, fontes notariais, contratos, testamentos, inventários. A documentação massiva e involuntária é prioritária em relação aos documentos voluntários e oficiais. Todos os meios são tentados para se vencer as lacunas e silêncios das fontes. Os *Annales* foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas (REIS, 1997, p. 63).

Outra importante corrente no campo historiográfico é a Nova História, que vem, a partir dos anos 1970, como uma nova geração da Escola dos *Annales*. Seu grande diferencial é não ter uma homogeneização teórico-metodológica, ou seja, tem diversos centros,

[...] o que reforça a análise de que se trata de um movimento de renovação do fazer científico do historiador, que tem algumas grandes bandeiras em interior – sintetizadas pelos chamamentos novidadeiros – e no interior do qual se situam historiadores das mais diferentes posturas e ecletismos, desde os defensores de uma história narrativa, até o delírio de uma meta-história chamada de hiper crítica. (LOMBARDI, 2003, p. 6).

Já a tradição do Marxismo é uma abordagem marcada pela categoria de contradição, pelo tensionamento dos sujeitos, devido aos opostos interesses sociais existentes, sobretudo em sociedades cindidas socialmente. A análise, nessa perspectiva, tem como categoria central a práxis, termo muito debatido e que pode ter diversos significados, mas que, segundo Bottomore (1988), no pensamento marxista, tem a seguinte definição:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. (p. 463).

Sua análise trabalha com o movimento do real, de forma diacrônica e sincrônica, conhecendo desde a gênese histórica dos processos ou categorias, bem como busca captar as leis de seu desenvolvimento até a compreensão das configurações atuais, ou seja, “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - da sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. (NETTO, 2011, p.20).

Nessa pesquisa, apoiamos-nos na concepção materialista histórico-dialética a fim de atingir o objetivo geral de compreender a produção histórica dos considerados alunos “anormais” e as propostas pedagógicas a eles destinadas pelos inspetores da instrução pública, no contexto da Primeira República no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, no bojo de um processo civilizatório de modernização do país, tomando como fontes primárias os Anuários da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

No decorrer deste trabalho, nos propusemos a investigar a construção histórica do aluno “anormal” e das propostas pedagógicas no contexto da Primeira República, tendo papel central nesse processo o projeto de educação republicano, expresso no modelo dos Grupos Escolares, como marco civilizador para uma sociedade moderna.

E como os objetivos específicos responder as seguintes indagações: Qual era a concepção de anormalidade? Quem eram os alunos considerados anormais? Quais eram os parâmetros de avaliação/classificação (quem avaliava, como, por meio de qual perspectiva)? Quais eram as ideias/vertentes que ancoravam essa classificação? Qual era o tipo de atendimento oferecido? Que lugar esses alunos ocupavam na sociedade e no sistema educacional? Como se organizavam os atendimentos educacionais? Quais eram os objetivos das propostas educacionais?

As técnicas utilizadas para a pesquisa foram: a) pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, revistas científicas, teses, dissertações, tanto em acervos digitais quanto físicos, buscando os temas Educação Especial, Instrução Pública no estado de São Paulo, História da Educação no Estado de São Paulo e História da Educação Especial; b) análise documental dos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo e legislações que compreendem o período entre 1907-1926 e do documento Escolas ao ar livre e colônia de férias para débeis- Escolas para tardos publicado pela Inspeção Médica Escolar do Estado de São Paulo, em 1917. Como a análise refere-se a documentos referentes ao período da Primeira República, será utilizado o acordo ortográfico vigente no período.

Para efeitos de exposição dos resultados alcançados, a presente dissertação está estruturada e se desenvolve a partir de três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos ao leitor um panorama inicial, contextualizando acerca da modernização da sociedade brasileira que se desenrolou durante a Primeira República, sobre seu aspecto político, cultural, econômico e a questão da educação destacando o projeto civilizador dos grupos escolares e a representação disso como lema da república.

O segundo capítulo discute a produção histórica do aluno “anormal”, até o advento da modernidade e da sociedade capitalista, bem como, as teorias e propostas formuladas por alguns importantes intelectuais, usados como referência pela Instrução Pública Paulista na primeira República.

Nesse sentido, o último capítulo traz a análise documental dos anuários da instrução pública paulista entre 1907-1926 e o documento da inspeção médica de 1917, a fim de verificar as propostas pedagógicas pensadas pelos diretores e

inspetores da instrução pública, para aquele que não atendiam às expectativas criadas para a educação moderna, desde a criação dos grupos escolares, a concepção de escola e educação e aqueles que deveriam ser considerados inaptos à nova sociedade e, portanto, deveriam ser ajustados para as necessidades do mercado, dentro dos limites da pesquisa, responder às questões que suscitaram a elaboração deste trabalho.

1- A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA E A QUESTÃO EDUCACIONAL

No primeiro momento da nossa investigação, contextualizaremos o período em análise, de forma a compreender os determinantes políticos, econômicos e culturais. Compreender o contexto é entender as demandas sociais e as concepções dos sujeitos históricos do período que levaram à organização das ações no campo educacional.

É importante em qualquer trabalho de história da educação, história da educação brasileira, descrever com clareza os diversos aspectos estudados e situá-los em seu contexto adequado, para assim, efetuar possíveis explicações e interpretações. O contexto permite qualificar ou retificar os aspectos descritos, o que pode orientar o estudo para alterar o significado ou encontrar novos. (NAGLE, 2010, p.132).

1.1 Breve contexto histórico geral

Diferente dos outros animais, o ser humano não se adapta à natureza, ele precisa adaptá-la às suas necessidades, ou seja, pelo trabalho produz sua própria existência. De acordo com Saviani (1994, p. 151), “a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem”.

As primeiras formas de organização humana baseavam-se na produção comunal. Nessa relação, uns com os outros educavam-se no próprio processo de produção da existência da comunidade.

Com a apropriação humana de determinadas terras surge a propriedade privada e com ela a estratificação da sociedade. Nesse contexto, surgem as classes trabalhadoras que não possuíam terras e, para sobreviverem, precisavam trabalhar em terras de outros e as classes ociosas, os proprietários das terras, que não precisavam trabalhar.

Devido a nova forma de organização social, as classes ociosas criaram uma nova forma de educação, uma educação escolar que contemplava atividades diferenciadas para aqueles que precisavam governar e liderar, sendo a escola, portanto, apenas para aqueles que pertenciam às classes ociosas. E aqueles que não pertenciam a essa classe social eram educados na relação com o trabalho na terra.

Na Idade Média, tal organização social continua a existir, diferenciando-se pela substituição do trabalho escravo para o servil. A escola ainda é destinada àqueles que podem exercer o ócio. “Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho” (SAVIANI, 1994, p.153).

No período feudal, o desenvolvimento das corporações de ofício³ possibilitou o desenvolvimento das atividades mercantis que desenvolveram as cidades, levando ao acúmulo de capital, reinvestimento na produção. A revolução Mercantil (1500) possibilitou dois processos civilizatórios⁴ sucessivos, o primeiro a expansão dos impérios mercantis, devido à expansão oceânica iniciada pelos ibéricos que multiplicaram colônias escravistas no mundo, dá-se assim um outro processo, a restauração da Europa feudal em capitalista mercantil.

A espoliação dos povos enriqueceu a Europa, gerando um movimento expansionista da história humana, tendendo a unificar o mundo em um único sistema internacional econômico.

Portanto, a constituição das indústrias nas cidades levou ao êxodo rural e a uma nova forma de organização social do trabalho, uma forma de produção moderna e capitalista. A revolução industrial (1800) emergiu, surgindo com ela novos processos civilizatórios, remodelando as relações sociais e alterando a estratificação social, bem como as estruturas de poder existentes.

Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes. Isto é posto em evidência pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo

³ As corporações de ofício eram associações que reuniam artesãos de uma mesma profissão. O objetivo das associações era defender os interesses da classe.

⁴ Processo civilizatório, segundo Norbert Elias em sua obra “O Processo Civilizador”(1993), é uma modulação de conduta social que pode ocorrer de forma não intencional ou planejada por um grupo de indivíduos de acordo com seus interesses, tendo como finalidade obter o controle, modulando os impulsos e formas de relacionamentos interpessoais e conduta, para atender as demandas de acordo com o momento histórico, por isso não é estático, levando em consideração a forma de divisão do trabalho e organização política. De acordo com Elias (1993), ainda, as mudanças em relação aos costumes estão relacionadas às dinâmicas das classes sociais, de forma que quando uma classe cria padrões de comportamento, hábitos e modos que a distanciam das demais classes. Com o passar do tempo esses padrões tornam-se uma estrutura de autocontrole, como produto de um processo educacional e civilizatório.

o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. E por isto que os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social e à sociedade como sendo organizada através de um contrato e não por laços naturais. (SAVIANI,1994, p.154).

A aceleração da constituição e consolidação de algumas nações capitalistas e mercantis em centros de dominação industrial atualizou o processo e redistribuição das áreas coloniais entre as novas potências econômicas, surgindo nesse momento uma nova forma de dominação e criando novas formas de dependência econômica, o neocolonialismo⁵.

Essas novas relações de poder obrigaram as sociedades dependentes economicamente a modificarem completamente sua estrutura social para atingir os objetivos da nova ordem, atendendo, assim, a demanda de forma eficiente de seus exploradores.

O novo processo de colonização gera a necessidade de desenvolvimento do processo industrial, que se torna bastante conflitivo e dissociativo, intensificando o êxodo rural e como consequência gerando um novo problema, a marginalidade, aprofundando e alargando as desigualdades sociais, a exemplo dessa reestruturação temos o Brasil.

Com a sociedade moderna nasceu a ideia de liberdade, ligada ao conceito de propriedade privada, o liberalismo, concepção filosófica, política, defendida por pensadores como Locke⁶ e Montesquieu⁷ que pregavam a regulação do poder político

⁵ Neocolonialismo ou novo colonialismo surge com a revolução industrial. Baseia-se assim no capital industrial, diferente do colonialismo inicial, a metrópole não apenas retira riquezas da colônia para acumulá-las, mas também a torna compradora de seus produtos industriais. O novo colonialismo modifica as estruturas culturais da sociedade explorada, fazendo com que suprima sua própria identidade, para que essa tenha uma cultura semelhante a do explorador. De acordo com Hobsbawm (2014), era necessário criar uma economia global, em que houvesse uma potência e ao seu entorno economias dependentes. O explorado nessa relação apoia e coopera com essa exploração.

⁶ John Locke (1632-1704) nasceu em Wrington, na Inglaterra. Filho de burgueses, formou-se em Artes e Medicina. Com a morte de seu pai, que tinha o título de Cavaleiro, recebeu o título de Fidalgo, bem como herdou propriedades de terras, tornando-se membro da aristocracia fundiária. Em 1672, Locke insere-se no universo do pensamento filosófico e político, com o tempo torna-se ativista político a favor do liberalismo e contra o absolutismo. Suas principais obras são “O Ensaio” que estabelece os princípios sobre os quais repousa a teoria filosófica denominada empirismo e “Tratados”, cuja tese fundamenta a política no contrato social, acordo estabelecido entre os membros de uma comunidade de seres humanos para a preservação mútua, regido por um governo, legislando, executando as leis e fiscalizando-as. Dando início a teoria política da divisão dos três poderes políticos.

⁷ Charles-Louis de Sécondat (1689-1755), conhecido como Montesquieu, nasceu no castelo de La Brède, perto de Bordeaux, França. Filho de nobres, formou-se em direito, mas dedicou-se a pesquisa científica e literatura. Como membro da aristocracia provinciana, entrou e presidiu o tribunal provincial.

em detrimento ao poder individual. Posteriormente, tal concepção foi vinculada ao capitalismo, defendendo a liberdade comercial como benéfica à sociedade, bem como a responsabilidade individual. Tais ideias foram defendidas principalmente por autores como Malthus, Ricardo e Smith.

Apenas uma confusão política completa e um otimismo ingênuo podem impedir que se reconheça que os esforços inevitáveis em favor da expansão comercial de todas as nações civilizadas, sob controle da burguesia, após um período de transição de concorrência aparentemente pacífica, se aproximam nitidamente do ponto em que apenas o poder decidirá a parte que caberá a cada nação no controle econômico da Terra e, portanto, a esfera de ação de seus povos e, especialmente, do potencial de ganho de seus trabalhadores. (WEBER, 1894 *apud* HOBBSAWM, 2018 p. 93).

Arelada a essas mudanças de ordem política, no âmbito econômico percebem-se alterações, sobretudo a partir do processo de industrialização que, conforme avançava, mudava as relações não apenas de produção, mas também as estruturas sociais, as relações de trabalho, a organização das cidades e as relações comerciais internacionais levando, ao final do século XIX, a Grã-Bretanha a ocupar um lugar de destaque.

A Revolução Industrial assinala a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos. Durante um breve período ela coincidiu com a história de um único país, a Grã-Bretanha. Assim, toda a economia mundial foi edificada com base na Grã-Bretanha, ou antes, em torno desse país” (HOBBSAWM, 2014, p. 13).

Ao fim do século XIX, a Grã-Bretanha era o grande destaque na economia industrial mundial, o maior comprador de produtos primários do mundo, intensificando cada vez mais a relação de necessidade mútua entre o Reino Unido e os países subdesenvolvidos, bem como o livre comércio que permitia a troca de mercadorias.

A Primeira Revolução Industrial foi possível com a distribuição da produção para o comércio exterior, apesar do crescente consumo da população interna e a urbanização que ampliaram o mercado consumidor. O mercado interno desse país não era capaz de absorver toda a produção britânica e a exportação cresceu

Sua principal obra, “O Espírito das Leis”, é considerada um clássico da ciência política. Suas teorias influenciaram o pensamento político moderno, inspirando a Constituição dos Estados Unidos, instituindo o presidencialismo, e exerceu uma influência decisiva sobre os liberais que levaram à Revolução Francesa, assim como na construção de regimes constitucionais em toda a Europa.

consideravelmente ao longo do século XIX, segundo Hobsbawm (2014), chegando à 90% do total produzido no fim.

Essa política internacional de industrialização para o comércio exterior foi alicerçada aos poucos pela Grã-Bretanha, construindo uma economia global, em que os países ao seu entorno se tornavam "dependentes da britânica e a ela complementares" (HOBSBAWM, 2014, p. 127). As economias mundiais pautavam seu desenvolvimento aos moldes da economia britânica para competir e outras para servi-la, principalmente com a exportação de produtos primários.

O período foi marcado pela administração científica⁸ com o aumento cada vez maior das empresas. Para maximizar os lucros, os métodos tradicionais já não eram mais viáveis por isso “a necessidade de uma forma mais racional ou científica de controlar, monitorar e programar empresas grandes e que visavam a maximização dos lucros”. (HOBSBAWM, 2018, p. 75).

Nesta sociedade moderna, baseada nas leis de progresso, dos proprietários livres, os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho para aqueles que detém os meios de produção.

A nova organização social modificou profundamente as relações de trabalho. Com o avanço da grande indústria e das manufaturas, surgem as maquinofaturas e com elas um novo modo de produção. Portanto, essa nova forma de produção baseada na maquinaria, muito mais do que uma simples mudança na técnica, mudou a relação do homem com a nova técnica.

As novas relações exigiam dos trabalhadores a compreensão do novo processo, emergindo então da classe operária reivindicações por uma formação que os permitissem se apropriar dos conhecimentos de ciências e tecnologia, ou seja, que desse a eles subsídios para compreender essas novas relações.

Desta forma, a nova forma social traz com ela uma nova experiência, a generalização da escola, “o direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes”, salienta

⁸ A administração científica foi um modelo de administração norte-americano, idealizado pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor no final do século XIX e início do século XX, com intuito de promover uma melhora custo/benefício dos sistemas produtivos a partir da racionalização do trabalho, realizando o trabalho com a máxima eficiência, a máxima economia de esforço e minimização de gastos (baixos salários). Era baseada nos princípios de planejamento, seleção, controle, divisão do trabalho (execução) e especialização do operário por aptidão e padronização. “o objetivo mais importante do trabalhador e da administração deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais.” (TAYLOR, 1990, p. 26).

Saviani (1994, p.157). Torna-se necessário os conhecimentos da escrita, bem como a luta da burguesia pela escolaridade básica para todos.

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos civilizado, que vem de civitas - que é a palavra latina que designa cidade - da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. Político vem de pólis, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como polido, sujeito bem educado.

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. (SAVIANI, 1994, p.157-158).

A burguesia, classe revolucionária no século XVIII, que antes reivindicava uma educação universal, gratuita, laica, agora, na condição de classe dominante, detentora dos meios de produção, assevera a necessidade da educação para a classe operária, mas não uma educação como a exigida por essa classe, com vistas a compreender o processo produtivo, mas sim uma educação reduzida que possibilitasse a compreensão das técnicas, de forma unilateral, limitando-se ao como fazer para efetuar-las na prática.

Pensando em uma educação que explicasse os ideais da sociedade moderna e capitalista, Augusto Comte (1798-1857) formulou a lei dos três estados. Essa teoria trata da evolução da constituição do pensamento humano ao longo do tempo, passando por três fases, a teológica, a metafísica e a positiva.

Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente em cada uma de suas investigações três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, e finalmente, o método positivo [...] (COMTE, 1825, p.125-126).

Para Comte, esses três estágios representam a evolução humana, sendo o estágio positivo o mais evoluído, pelo caráter científico, a “evolução resulta da busca

de unidade, consenso.” (GUISARD; JUNIOR, 2011, p.67). Em sua obra, deixa claro a busca por uma sociedade harmoniosa, lançando uma divisão entre normal e patológico.

A obra de Comte tem cunho político e subjetivo. O homem Comte posiciona-se diante da sociedade moderna idealizando-a. Na verdade, esconde uma sociedade, de fato, violenta, com um discurso hierarquizante, determinante do que é normal ou patológico. Como, de fato, Comte pensa as diferenças sociais? A sociologia teria, para ele, uma missão colonizadora, ao buscar no senso comum dessa modernidade a necessidade do mando, da obediência. E esse sentimento é transferido, então, para o discurso científico. (GUISARD; JUNIOR, 2011, p.68)

Após a morte de Comte, Émile Durkheim dá continuidade aos estudos do autor, sobre a questão do consenso social, defendendo a ideia de que a educação deve satisfazer aos ideais de uma sociedade coletiva, tornando os seres humanos seres sociais. Portanto, deve estabelecer uma harmonia, traçando o modelo de homem que se deseja criar de acordo com os interesses existentes em uma sociedade, para então educar e inserir o ser aos moldes do ideal de civilidade, “suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado”. (LUCENA, p. 302, 2010).

[...] cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio (DURKHEIM, p. 52, 2013).

Para Durkheim, o homem deve ser educado a ser um homem solidário, que tem consciência das regras morais e sociais, além do entendimento da necessidade em ser útil, tornando assim a sociedade harmoniosa.

O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior. A prova disto é a maneira como a concepção do homem variou conforme as sociedades (DURKHEIM, p. 107, 2013).

Durkheim, assim como Comte, defendia a função diferenciadora, ou seja, para que a sociedade progrida harmonicamente os seres humanos precisam exercer funções análogas, pensando assim coletivamente. Tal posição justifica e legitima a

existência de classes sociais. O Positivismo de Comte deu base para a instauração da República no Brasil, “daí o lema da bandeira brasileira ordem e progresso.” (CARDOSO, p.44, 2013).

A escola moderna, nesse contexto, trabalha no âmbito de civilizar. De acordo com o dicionário de Filosofia Abbagnano (1982), o termo civilizar deriva de civilização e designa “formas mais elevadas da vida de um povo, isto é, a religião, a arte, a ciência, etc, consideradas como indicadores do grau de formação humana ou espiritual alcançada pelo povo” (1998, p.143). Discorre, ainda, sobre a questão de quanto esse conceito está ligado à predileção de um tipo de valor e experiências humanas culturais em sobreposição a outras, ou seja, na dominação cultural.

Segundo Elias (1994, p. 62),

Duas idéias (*sic*) se fundem no conceito de civilização. Por um lado, ela constitui um contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie. Este sentimento há muito permeava a sociedade de corte. Encontrara sua expressão aristocrática de corte em termos como politesse e civilité. (...) A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Este é o novo elemento manifesto no termo *civilisation*. Ele absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser – em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara – um tipo mais elevado de sociedade: a ideia de um padrão de moral e costumes, isto é, tato social, consideração pelo próximo, e numerosos complexos semelhantes.

A função da escola é preparar para essa civilização entendida como moderna. Para tanto, muito mais que ler e escrever códigos, educam-se os modos, a postura e quanto mais instrumentalizado culturalmente, mais poder se atribui. Boto (2010, p. 40) assevera que “a escola expõe seus conteúdos como se eles fossem unívocos, pois é marca da civilização a aparência de uniformidade”.

Os adultos suscitam assim, em parte de maneira automática, em parte conscientemente por sua conduta e por seus hábitos, as condutas e atitudes análogas nas crianças. A criança é condicionada desde sua primeira infância em direção a essa reserva e a esse hábito de previsão, que lhes serão necessários para que ela possa exercer, um dia, as funções de adulto (ELIAS, 1975, p.196).

O ato de civilizar na escola era entendido como uma forma de organizar os indivíduos para entrarem no ritmo da nova vida social, satisfazendo as necessidades da vida comum. Agora, nas cidades, sublimando instintos, dividindo-os de forma

hierárquica, a “civildade separa as pessoas, divide a sociedade em fatias; demarca claramente fronteiras de classes, a despeito de seu verniz aparentemente universalista” (BOTO, 2010, p. 60), conduzindo os cidadãos, como destaca Norbert Elias (1993), às rotinas quase automáticas.

A tarefa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios, entre a população livre, entre os livres pobres e mesmo entre os escravos. Cabia à instrução formar as crianças e jovens (futuros cidadãos - trabalhadores), disciplinando e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando. Portanto, a instrução elementar devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do Império, pois, da humilde casa, que tinha o nome de escola, “dependia” o futuro de toda uma sociedade. (CASTANHA, 2007, p. 16).

A fim de atingir esse papel social, livros didáticos e manuais de civildade eram estudados nas escolas, bons modos eram enaltecidos, disciplina e postura eram cobradas, todos deveriam agir de forma uniforme, conforme aquilo que era esperado. Já os saberes escolares dar-se-iam em doses homeopáticas, segundo Bianchetti (1995), apenas o necessário para operar a produção.

A finalidade seria a de auxiliar o indivíduo a se mostrar (ou mesmo a parecer) bem nascido. Evidentemente a divulgação desse receituário nas escolas primárias indiciava algum esforço para familiarizar camadas mais amplas da população com os resultados distintivos da cultura das letras. Aqueles que não são bem nascidos, se letrados, comportar-se-ão como tal. É de bom tom aprender a se comportar como as elites; adquirir seus sinais distintivos. A escola ensinaria isso. (BOTO, 2010, p.63).

Porém, nessa perspectiva da tendência de universalização do acesso e uniformidade no tratamento, evidenciam-se aqueles que não conseguem se enquadrar nesse processo, “o que obrigatoriamente trará como resultado a exclusão de alguns” (BIANCHETTI, 1995, p.15).

Tal evidenciação gera uma nova problemática, a necessidade de articular formas que possibilitem a civilização desses sujeitos que não se enquadravam no processo. Por isso, a partir do século XX, no Brasil, trabalhos científicos,

especialmente elaborados pelo médico Carlos Eiras⁹ e pelo professor Clementino Quáglio¹⁰, chamam atenção para a educação das pessoas que não se enquadram no nível intelectual esperado que passam a ser denominados pelos termos idiotas, anormais ou mentalmente atrasados.

O discurso das retóricas europeias, influenciado pela revolução francesa, colocava como fundamental civilizar a população e para isso a instrução era essencial. Esse discurso no Brasil republicano foi amplamente divulgado, tornando fundamental a implementação da instrução pública para civilizar a população brasileira aos moldes do modelo europeu.

1.2 Breve contexto histórico e a educação brasileira

A educação no Brasil é marcada por diferentes concepções pedagógicas que se tornam preponderantes em tempos e contextos históricos específicos. Segundo Saviani (2008), podemos dividi-los em diferentes períodos: pelos colégios jesuítos (1549-1759); a reforma Pombalina, a tentativa de organizar uma educação de responsabilidade do poder público e a formação das escolas primárias a partir da instituição de grupos escolares (1759-1932); a regulamentação de escolas primárias, secundárias e superiores com ideário pedagógico renovador (1932-1969) e, por fim, o período de (1969- 2001), marcado pela regulamentação da educação nacional por uma concepção produtivista.

O primeiro período que deu origem às instituições escolares no Brasil se deu no século XVI, mais precisamente em 1549, sob organização dos jesuítas.

O plano iniciava-se com o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever

⁹ O Dr. Carlos Fernandes Eiras, renomado médico generalista e alienista, assim como seu pai Manoel Joaquim Fernandes Eiras, assumiu a direção da Casa de Saúde Dr. Eiras desde o falecimento de seu pai, defendeu uma tese sobre “Indicações e Contra Indicações da Hidroterapia no Tratamento das Moléstias do Sistema Nervoso” e foi um dos fundadores da Policlínica Botafogo.

¹⁰ Clemente Quáglio natural da Itália, mudou-se para o Brasil em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, SP. Intelectual autodidata, Quáglio não possuía títulos acadêmicos, mas foi nomeado, em 1895, Professor Primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra; posteriormente, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar Rangel Pestana em Amparo/SP. Tornou-se uma autoridade científica no meio escolar paulista. Segundo Monarcha (2007), Quáglio era “um sujeito sumamente envolvido com a Pedologia, um saber filiado a uma extensa e controversa linhagem de conhecimento, empiricamente fundada no paralelismo psicofisiológico e inteiramente dedicado ao estudo sistemático e científico da criança.” (p.25).

e opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição dentro da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela companhia de Jesus e consubstanciado no Ratio Studiorum. (SAVIANI, 2013, p.43).

Os jesuítas mantiveram a hegemonia na educação brasileira por mais de 200 anos, mas o seu alcance à população brasileira não ultrapassou a marca de 0,1%, pois excluía a maior parte da população brasileira: negros, escravos, pardos, mulheres, crianças abandonadas e filhos ilegítimos. A hegemonia jesuítica teve seu fim em 1759, quando a coroa portuguesa decretou sua expulsão. Assim, após a expulsão dos jesuítas, os colégios jesuíticos foram fechados, dando lugar às Aulas Régias.

Com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, incluindo o Brasil, Marquês de Pombal realiza uma reforma educacional. Apesar de ocorrer no período em que os ideais iluministas tomavam conta da Europa, Pombal tinha como intuito apenas uma reforma centrada nas relações econômicas, seu objetivo era de desenvolver a industrialização em Portugal às custas das riquezas geradas no Brasil. Para tanto, precisava organizar melhor a exploração das riquezas no Brasil e os jesuítas eram um entrave para que as mudanças ocorressem.

Enquanto na Metrópole buscava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação, só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios. (SECO; AMARAL, 2009, p.6).

Em 1772 foi sancionada a Lei de 6 de novembro, referente às primeiras letras, que, de acordo com Saviani (2013, p. 96), foi ponderada pelo rei em relação ao Plano que previa “ensino a todos igualmente”, visto que a uma parte da população era pertinente que apenas o básico “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros basta a língua latina. A partir daí o rei decide aprovar o plano.

Com essa lei, foi implementada na metrópole e na colônia o “subsídio literário” para manutenção do ensino primário e secundário.

A proposta do subsídio literário constava da mesma consulta sobre o estabelecimento dos estudos menores que a Real Mesa Censória havia enviado a El Rei, que dera origem à Lei de 6 de novembro de 1772, anteriormente examinado. Para manutenção das aulas régias a Mesa propunha a criação de um fundo pecuniário [...].

De acordo com a proposta da Real Mesa Censória, o “subsídio literário” destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento de salários e demais despesas dos professores. Além disso também atenderia a necessidades como aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artes. (SAVIANI, p. 98-99, 2013).

Então, de forma precária, foi instituída a primeira tentativa de uma educação sob responsabilidade do poder público na colônia, com aulas régias e avulsas. Essas aulas ocorriam em sua maioria na casa dos próprios professores, que lecionavam latim, grego, filosofia, aulas de primeiras letras. Como eram avulsas, o ensino passou a não ter articulação entre si, bem como tornou-se fragmentado e disperso.

Após a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, D. Pedro I “outorgou, em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179), do último Título (VIII), que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” (SAVIANI, 2002, p.274).

A questão educacional, então, começou a tornar-se pauta de discussões no parlamento, resultando na lei de 15 de outubro de 1827, que sancionava a criação de escolas de primeiras letras, embasada no ensino mútuo.

A lei estabelecia, ainda, que nessas escolas os professores ensinariam “a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”. A referida lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. (SAVIANI, 2002, p.275).

Todavia, no período de 1827-1890, embora houvesse um grande movimento nos principais países por um sistema nacional de ensino, no Brasil não saiu do plano

das ideias. O ato adicional de 1834 transferiu a responsabilidade do ensino primário e secundário para as províncias. Segundo Saviani (2002, p. 275), as províncias criaram diversas leis sem sentido “sobre instrução pública afastando-se, portanto, da ideia de sistema”.

Durante o período imperial, o artigo da constituição de 1824 asseverava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Porém, há de se considerar que poucos podiam ser considerados cidadãos, visto que escravos eram considerados “coisas” e as mulheres silenciadas.

Em 17 de fevereiro 1854, com o decreto 1.331A, conhecido como a Reforma Couto Ferraz (1854), foram tomadas medidas para uniformizar o ensino e organizar a administração da instrução pública.

Entre outras importantes providências, criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro, e estruturou em dois níveis – o elementar e o superior – a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos. Além disso, previu um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar [...]. A administração geral do ensino primário e secundário na Corte, de acordo com o regulamento de 1854, seria regida por um Inspetor Geral, com a colaboração do Conselho Diretor, composto de sete membros e de Delegados de distrito. Medidas rigorosas foram estabelecidas para o exercício do magistério público e particular. O ensino particular só poderia exercer-se com prévia autorização do Inspetor Geral, proibida a coeducação, e com relatórios trimestrais dos estabelecimentos aos respectivos Delegados. Os diretores e professores dos estabelecimentos particulares ficariam igualmente obrigados a habilitar-se perante a Inspeção da Instrução Pública, mediante a apresentação de provas de capacidade profissional e de moralidade. (PERES, 2005, p.39).

O decreto 1.331A/1854 rompe com o ensino mútuo proposto em 1827, seguindo pela via do ensino simultâneo. No período em que foi outorgado, de fato não houve nenhuma mudança efetiva na educação, entretanto, conforme salienta Saviani (2013, p. 134), a Reforma Couto Ferraz “serviu de referência para regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio de obrigatoriedade do ensino primário.”.

No ano de 1879 foi promulgado um novo decreto nº 7.247 de 19 de abril, que estabeleceu a Reforma Leôncio de Carvalho, ampliou a liberdade de particulares para abrir faculdades e escolas, com a devida inspeção em relação a moralidade e higiene.

Essa referência a “moralidade e higiene” traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX. (SAVIANI, 2013, p.136).

A Reforma Leôncio de Carvalho traz alguns novos aspectos em relação a Reforma Couto Ferraz, como propostas para a educação infantil com a criação de jardins de infância a partir dos 3 anos, bibliotecas, caixa escolar, museus, bem como aponta na direção do ensino intuitivo. Segundo Reis (1995), o método intuitivo difundiu-se no século XIX na Alemanha, com os seguidores de Pestalozzi¹¹, espalhando-se pelos EUA e pela Europa, como sendo um “processo natural” de aprendizagem, “o ensino deve partir de uma percepção do sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis a observação e à percepção do aluno.” (REIS, 1995, p.68).

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lição das coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. (SAVIANI, 2013, p.138).

As Reformas Leôncio de Carvalho assim como a Couto Ferraz formaram a base que fundamentou, posteriormente, os serviços da Instrução Pública Paulista, instaurada na década de 1890.

No fim do Império no Brasil, era disseminado que a instauração da República no Brasil era fundamental para estabelecer o progresso no país, aos moldes do ocorrido nos EUA. Muito se falava como esse novo regime político seria determinante

¹¹ Pestalozzi- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich, participou ativamente desde quando ainda era estudante de movimentos de reforma política e social. Destacou-se como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas ideias demarcam a vertente denominada Pedagogia Intuitiva que, de acordo com Zanatta (2012, p. 106), “a característica básica é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto.” Pestalozzi defendia a educação não repressiva, baseada no desenvolvimento das capacidades humanas, sendo necessário uma educação com as questões morais, intelectuais e profissionais intrinsecamente ligadas.

para tornar o Brasil um país moderno, resolvendo os problemas econômicos e sociais existentes. Para tanto, necessitava-se de uma economia liberal e uma política descentralizada.

O progresso, um conceito fundamental na visão positivista de mundo, seria consequência (sic) inevitável da aplicação da razão (e do conhecimento) para os negócios de Estado. A descentralização política administrativa liberaria o potencial criativo dos estados. A atrasada monarquia seria substituída por um dinâmico governo, moderno e democrático, em que os interesses dos agricultores seriam respeitados, mas também haveria espaço para os crescentes negócios urbanos, no comércio, nas finanças, nos serviços e até em determinados ramos industriais. (PRADO, 2003, p. 2)

No período imperial, a participação do Brasil no comércio internacional era baixíssima, com um crescimento econômico negativo, a estrutura econômica precária, a política ineficiente agravava cada vez mais as crises no país, características de um país dependente, ainda agrário e escravista.

A situação de dependência do mercado internacional beirava o colonialismo, com a mudança para o capitalismo financeiro os grandes mercados procuravam explorar ao máximo as nações do mundo, sendo a primeira participação do Brasil no capital financeiro é através de empréstimos públicos.

1.2.1 O fim do império - Rumo ao progresso e civilização da sociedade brasileira?

O final do Império foi marcado pela competição política, pelas mudanças na sociedade e pelos interesses de alguns grupos como a aristocracia rural e alguns intelectuais, que antes faziam parte da cúpula do conservadorismo, apoiando o governo e suas decisões, decidindo por conveniência aderir as ideias do partido liberal, vendo na retórica pró “povo”, pelo “povo”, “a república não era um anseio popular geral [...]. A República era aspiração de uma parte intelectualizada das classes médias” (BASBAUM, 1976, p. 238). Entretanto, a retórica tinha apoio e prestígio.

Tempos depois, um grupo divergente ao partido liberal, composto por intelectuais positivistas, membros da maçonaria, a nova aristocracia rural do café e membros insatisfeitos do exército, fundaram o partido republicano, que de fato pouco mudou em suas reivindicações em relação ao grupo anterior, limitando-se a criticar e

denunciar decisões e ações do governo imperial, acusando-o de limitar a liberdade de expressão pela imprensa, o acesso à educação da população brasileira, bem como de diversos direitos essenciais à liberdade do cidadão, que era controlado pelo poder imperial, assim como a igreja era uma instituição vetadora e privilegiada, responsável por interferir na liberdade de consciência. Por isso, em 1870, elaboraram um manifesto em favor da descentralização.

O longo manifesto de 1870 se limitava a criticar os defeitos do regime, muitos dos quais atribuídos a erros da constituição de 1824 e ao Poder Moderador de D. Pedro, o sistema eleitoral e principalmente combatia a centralização do poder, erguendo a bandeira federalista como questão central das aspirações republicanas. (BASBAUM, 1976, p.216).

Os abusos do poder moderador, a manutenção da escravidão, a posição do país dependente economicamente, baseado em uma agricultura arcaica, a incapacidade dos ministros e do imperador e a gestão financeira à beira do colapso, eram as principais causas citadas pelos republicanos, que justificavam o fato da monarquia no Brasil não ter bases para manter um regime imperial.

O movimento republicano no Brasil não era de modo algum um movimento de caráter burguês, como querem alguns autores, e muito menos popular.

O grosso das forças republicanas, diz Joaquim Nabuco, vem do descontentamento causado pela abolição, e com semelhante origem o orador não crê em uma república popular [...]

Se de um modo geral consubstanciava o sonho político de algumas camadas de intelectualizadas da pequena burguesia urbana, e alguns setores positivistas ou simplesmente descontentes do Exército, em São Paulo ele representava a classe de fazendeiros de café e a nova aristocracia rural dos latifundiários do café em busca do poder. (BASBAUM, 1976, p.217)

Os republicanos, além de seguirem aquilo que já estava no manifesto dos liberais, sugeriram a criação da Assembleia Constituinte para alterar a organização do poder no país. A verdade é que, mesmo de lados opostos, o grupo de republicanos e os favoráveis à monarquia queriam o fim do poder das grandes oligarquias que estavam no controle do poder, recebendo benefícios e dificultando o enriquecimento de outras oligarquias.

Havia muita insatisfação em relação aos rumos do país, principalmente pela classe média, devido ao baixo crescimento econômico, os grandes problemas sociais

e a patronagem política e econômica. O programa dos reformistas também interessou algumas elites regionais, como São Paulo, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul, que estavam conscientes dos agravamentos provocados pela centralização, que ia na contramão dos países desenvolvidos, abrindo um abismo cada vez maior para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

O conflito básico que traz o fim do período monárquico não se dá entre um Brasil moderno, progressista, desejoso de democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador, regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império; os grupos em confronto são dois setores da classe que garantira a sobrevivência do regime imperial: de um lado, as chamadas oligarquias tradicionais dos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café do Vale do Paraíba (monarquistas, escravistas, decadentes), apegadas a relações de trabalho e a formas de produção caducas, mas detentoras de poder político; de outro, as novas oligarquias dos fazendeiros do café do Oeste paulista que, embora ocupando lugar central na economia do país, não dispunham de poder político. (PATTO, 1999, p.168-169)

A proposta democrática também estava na pauta dos republicanos, bem como a reforma no sistema de educação, tendo por intuito estimular a iniciativa privada. Porém, muitos duvidavam desses planos, já que a maioria havia feito parte dos partidos conservadores e nunca colocaram tais propostas em prática.

Em 1889, quando o líder do ministério liberal, o visconde de Ouro Preto, apresentou seu programa ao Parlamento, as reformas que ele propôs soaram muito familiares aos ouvidos dos que o escutaram. O ministro propôs a abolição da vitaliciedade do Senado, a redução do Conselho de Estado a um órgão exclusivamente administrativo, a eleição das autoridades municipais, a escolha dos presidentes e vice-presidentes de província entre os mais votados nas eleições, sufrágio universal, liberdade de culto, reforma do sistema de educação a fim de estimular a iniciativa privada – todas essas sugestões que haviam figurado no programa do partido liberal por mais de vinte anos nunca tinham sido postas em prática porque os políticos pertencentes ao partido liberal tinham hesitado, tanto quanto seus opositores do partido conservador, em promover reformas que poderiam vir a enfraquecer seu poder. Para muitos, a proposta de reformas não passava de puro artifício retórico. A relutância das elites que estavam no poder em promover as reformas propostas pelo visconde de Ouro Preto resultou no golpe militar de 1889 que derrubou a Monarquia. Os liberais revelaram-se incapazes de realizar o programa de reformas que haviam proposto. Ironicamente, com exceção da Abolição, que foi aprovada em 1888, as reformas só foram implementadas depois que os republicanos se aliaram aos militares e derrubaram o regime monárquico. (COSTA, 1999, p. 45).

Com a República veio a expectativa de melhoria na cidadania, considerando a recente abolição da escravidão no Brasil, bem como pela constituição de 1891 que previa voto aberto, sem imposição do letramento, regime presidencialista, além da pauta de o ensino tornar-se competência do Estado.

Na realidade, a Proclamação da República foi um evento repleto de contradições, apesar das movimentações do partido republicano, quem liderou a Proclamação foi o exército. Sendo empossado provisoriamente um militar, Deodoro da Fonseca, que teve como primeiro-ministro Barão de Lucena, defensor do Império e saudosista da monarquia.

As intensas contradições expressas no movimento de 1889 foram visíveis logo no início da República. As forças que se aliaram aos republicanos passaram a se chocar, “Deodoro, aparentemente ainda adepto do centralismo dos tempos do império e contrário ao Estado laico, entra em choque com o grupo republicano mais poderoso”. (SAES, 2005, p.68). Pela divergência de interesses de cada classe, conflitos esses que repercutiram e levaram a intensos embates, rompendo a frente revolucionária, levando os saudosistas da monarquia a ter esperanças na restauração do regime.

Os primeiros cinco anos da República foram desastrosos. Deodoro, considerado um defensor da república e da democracia, contrariado com as decisões do congresso, resolve sem consultar ninguém, de forma autoritária, dissolver o congresso. Atitude essa que causou reações e o faz renunciar o poder, assumido por Floriano Peixoto.

Seu sucessor, por sua vez, mantém a postura autoritária, causando grande insatisfação, que acabou na revolta da armada, que também é bastante contraditória. O governo de Floriano por muitos era considerado fora da legalidade, mas o principal fator para sua queda estava na política de interesses que rege o país, os militares representavam uma pequena burguesia urbana, mas isso em nenhum país vingaria, pois, o poder está associado a quem detém os meios de produção, que no período estava nas mãos da elite produtora de café.

Uma liderança de tipo cesarista no Governo Federal poderia significar uma intervenção constante nos estados e o conseqüente risco de desalojamento do PRP do Governo Estadual, além de gerar uma instabilidade política que assustaria os investidores e credores estrangeiros, dos quais dependia fortemente a elite cafeeira paulista

[...] O PRP para atingir seus objetivos regionais, terá de assumir o controle da política federal. (SAES, 2005, 113-114).

Desta forma, Floriano compreendeu que para manter um governo era necessária base econômica e de influências, acatando assim a decisão do Partido Republicano que indicou, através de votação unânime, o nome de Prudente de Moraes para presidente, que era considerado o mais “lógico e natural”, como representante da oligarquia de café.

Com o fim da república da espada, os verdadeiros “donos do poder”, as oligarquias do café que possuíam uma base econômica sólida, capaz de trazer ao Brasil um considerável acúmulo de capital para entrar no comércio internacional e alavancar o progresso industrial. O Governo de Prudente de Moraes foi marcado por turbulências sociais. Mas que foram amenizadas pelo seu sucessor Campos Salles, mantendo a tranquilidade e força na política dos governadores, direcionando os interesses da esfera regional, dando-lhe autonomia da esfera federal.

É preciso salientar que as fraudes eleitorais mantinham essa política, aniquilando a oposição. As decisões eram tomadas pelo palácio dos governadores e a oligarquia do café reinava no meio político, apesar das inúmeras resistências dos grupos de menor influência e das manifestações populares.

A República não havia conseguido ainda substituir a noção de hierarquia existente no período imperial, onde o poder moderador era o fiel da balança nas questões que colocavam os acordos políticos. Isto era dramaticamente sentido nos estados, onde a determinação de “quem mandaria em quem” ficou dependente de um processo eleitoral absolutamente confuso e fraudulento, obrigando que as decisões sobre estas hierarquias fossem decididas efetivamente nas armas. O próprio governo central sofria as consequências de uma estrutura de poder difusa, na medida em que era impossível articular um partido nacional, que contemplasse os interesses dos diversos grupos de elite regionais. (TORELLI, 2004, p. 56).

Após a Proclamação da República, a economia do país vinha lentamente aumentando, desenvolvendo-se industrialmente, investindo timidamente nas indústrias de alimentos, tecidos e metalmeccânica, iniciando, então, o surgimento da indústria moderna no país que favoreceu o processo de desenvolvimento urbano e o progresso em diversas áreas.

Porém, apesar do desenvolvimento conquistado, o país, na primeira década, foi marcada por crises. A descentralização política não passou de regionalismo e o negativismo, desilusões e revoltas foram marcantes nesse primeiro momento.

A implantação de um regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a “política dos governadores”. [...]

Solução arguta que daí por diante, até o término da Primeira República, transformou os governadores dos estados nos eleitores dos presidentes da República, escolhidos por convenção onde as cartas estavam marcadas. E não tardou para a “política dos estados” se transformar na política de dois grandes estados- Minas e São Paulo-, que quase sempre se alternavam no exercício da presidência da República; inaugurava-se o rodízio mineiro-paulista, a tradução de “política dos estados” na “política do café-com-leite”. (NAGLE, 2001, p.10-11)

Mesmo com o fim do Império, os liberais brasileiros mostraram-se incapazes de realizar as propostas feitas, devido a questão cultural com a qual eram comprometidos, tudo o que criticavam anteriormente passou a ser prática comum em suas próprias vidas, visto que faziam parte do grupo de conservadores e antidemocráticos que sempre estiveram no cenário político, utilizando da manipulação e da patronagem.

Os valores associados ao liberalismo: valorização do trabalho, poupança, apego às formas representativas de governo, supremacia da lei e respeito pelas Cortes de justiça, valorização do indivíduo e da sua autonomia, a crença na universalidade dos direitos do homem e do cidadão, todos esses dogmas típicos do credo liberal tinham dificuldade em se afirmar numa sociedade escravista que desprezava o trabalho manual, cultivava o ócio e a ostentação, favorecia os laços de família, afirmava a dependência, promovia o indivíduo em razão de seus laços de parentesco e amizade em vez de seus méritos e talentos como rezava a Constituição, instituía o arbítrio, fazia da exceção a regra e negava os direitos do homem e do cidadão à maioria da população. As elites brasileiras não podiam ignorar que o liberalismo nada tinha a ver com a realidade vivida por milhões de brasileiros. Mas atribuíam essa deficiência ao atraso. Imaginavam que nos países “civilizados” as práticas liberais seguiam de perto a teoria. Enquanto na França e na Inglaterra os liberais que se sentiram ameaçados pelas reivindicações populares começavam a criticar o liberalismo, e alguns até mesmo chegaram a pôr em dúvida a sua eficácia, no Brasil, o liberalismo continuava a funcionar como utopia, uma promessa a ser cumprida. Apontava-se para a distância entre o país real e a teoria

liberal, criticava-se a sua prática, mas não suas premissas. (COSTA,1999, p. 166).

O período da Primeira República, em seu aspecto econômico, foi marcado por um capitalismo instaurado dentro de um sistema de patronagem, característico das elites imperiais brasileiras, seguindo os moldes europeus, mas dentro do parâmetro de vantagens e facilidades brasileiro. De acordo com Costa (1999, p. 168), a frase de Machado de Assis: “No Brasil a ciência política acha um limite na testa do capanga” é a melhor definição para o liberalismo no Brasil do século XIX.

O desenvolvimento do capitalismo brasileiro era um intermediário entre um sistema comercial agrário para uma urbanização industrial, tanto economicamente como na estrutura social como um todo. Esse processo de início da industrialização no Brasil, que ocorreu tardiamente em comparação aos outros países do mundo, segundo Nagle (2001), só foi possível graças ao desenvolvimento da produção cafeeira, um dos produtos mais importantes do Brasil por muito tempo, que influenciou diversos âmbitos da sociedade brasileira, era a esperança da modificação de uma economia que não conseguia crescer sem a indução de outro, para uma economia capaz de dar o próprio impulso de crescimento. “O café constituía a principal mercadoria que, no comércio exterior, fornecia a maior quantidade de divisas. Desde cedo, dois estados- Minas e São Paulo se destacaram na produção cafeeira” (NAGLE, 2001, p. 23).

A produção cafeeira como propulsora do desenvolvimento industrial se justifica à medida que, para se ter uma modificação estrutural de uma sociedade rural para industrial, é necessário o acúmulo de capital. Assim, inicia-se de forma lenta e com muita resistência a passagem de um sistema basicamente agrário para um sistema semi-industrial.

Questão já antiga e não superada- que pesou bastante contra o esforço dos industrialistas- foi a do ruralismo. Em defesa da “natural” civilização agrária, os interesses nela implicados se metamorfoseiam em diferentes formas de atuação e de pensamentos, desde a natureza técnica econômica – tais como, se apresentam no livre- cambismo, por exemplo até os de natureza ideológica[..]
Isso fará com que as preocupações máximas com a organização econômico-financeira continuem a girar em torno de questões como a das pautas alfandegárias, o câmbio, a dívida externa, os déficits e os preços de produtos de exportação. (NAGLE, 2001, p.27).

O processo de urbanização é fundamental para a modificação de uma sociedade agrária em uma civilização urbana industrial, com ela inicia-se um novo ideário baseado na produção humana pela ciência e tecnologia, trazendo um otimismo em relação a nova civilização brasileira.

Nos primeiros anos do século, a imigração torna-se a nova fonte de acumulação do capital, que propulsiona a industrialização no Brasil. Alguns imigrantes, ao chegar no Brasil, instalaram pequenas manufaturas que futuramente tornaram-se importantes indústrias, representantes do capitalismo no país.

Porém, os grandes entraves para o desenvolvimento do capitalismo no país estavam em suas tendências aristocráticas, o ruralismo e a falta de indústrias de base. Portanto, embora o Brasil tivesse grande potencial econômico, os entraves eram igualmente impactantes.

As primeiras décadas da República foram bastante conturbadas devido o fim da escravidão no Brasil, início do processo de industrialização, imigração e urbanização, levando ao intenso êxodo rural, bem como, com a criação de algumas indústrias, ainda que poucas, o início da formação de uma classe operária no Brasil que passa a se organizar e, em 1917, tem a primeira grande greve geral.

Com a pressão do mercado internacional para que os países se adequassem a nova ordem capitalista, o Brasil tornou-se altamente dependente do mercado internacional. O governo queria passar a imagem de uma gestão sólida, bem administrada com uma economia boa e promissora.

O processo de valorização da moeda nacional elevou consubstancialmente o custo de vida da população, gerando por consequência diversas revoltas populares. Apenas em 1918 as pressões se intensificaram e o governo passou a seguir a lei que regulava o preço de alguns produtos, como alimentos, para que não ficasse descompassado os inúmeros reajustes.

O século XX foi o movimento de investimento das grandes potências internacionais, por meio de empréstimos assombrosos principalmente vindos dos ingleses. O grupo Rothschild¹² foi intermediário entre a Inglaterra e o governo

¹² Grupo Rothschild- Grupo bancário de origem alemã, que estabeleceu uma dinastia na Europa, sendo dona de umas das maiores fortunas do mundo no século XIX. Prosperou no fim do século XVIII, tendo muito destaque nos negócios no período da Revolução Industrial. Segundo CERVO; BUENO (2002) em "História da política exterior do Brasil", o Brasil mantinha empréstimos com o grupo Rothschild desde o império, recorrendo a ele também na república. "O governo brasileiro, entretanto, ainda recorria aos britânicos na década de 1920. Em 1923, temendo uma crise cambial, solicitou à casa bancária N.

brasileiro, a fim de expandir a malha ferroviária, a fim de possibilitar o desenvolvimento industrial, que começou a tomar força tornando São Paulo um *lócus* de acumulação do capital, em especial a cidade de São Paulo, recebendo grandes produtores de tecnologia internacional, para instalar suas indústrias e montadoras.

Quanto aos empréstimos externos, entre 1901 e 1927, foram em número de vinte e dois, perfazendo os seguintes totais: 80.869.320 libras, 339.850.500 francos e 176.500.000 dólares. Tais empréstimos eram feitos sob garantias que, geralmente, se traduziam em operação onerosa; por exemplo, hipoteca de taxa especial sobre a importação e rendas de portos e docas; rendas alfandegárias; depósito de parte do empréstimo em bancos estrangeiros; receitas de estradas-de-ferro. E o líquido do empréstimo era, em muito, inferior ao valor de sua emissão. (NAGLE, 2001, p.31).

A dependência econômica do Brasil em relação às grandes potências internacionais só cresceu até 1930, ficando por muito tempo sob o controle do capital estrangeiro.

Considerando São Paulo como principal centro de acumulação do capital, aspectos que aprofundaremos a respeito do desenvolvimento industrial nesse estado especificamente, bem como os impactos gerados por esse movimento.

1.2.2 São Paulo como centro político e econômico.

A industrialização no Brasil foi tardia, como já destacado, até o século XIX não afetou muito a estrutura do país. Apenas no século XX o processo de urbanização e industrialização começa a tomar conta do cenário, devido a maior participação do país no mercado internacional, graças às relações estabelecidas com a exportação de café, liderado em especial pelo estado de São Paulo.

Toda estrutura estava voltada e centrada na produção cafeeira, ditando as regras para toda a federação e dominando os estados mais pobres. Para manter essa produção que dominava a economia do país foram realizados diversos empréstimos. O controle do colonizador se dava pelo controle bancário. São Paulo tornou-se o

M. Rothschild & Sons, de Londres, empréstimo de longo prazo, de 25 milhões de libras para a consolidação da dívida flutuante federal." (p.223).

centro capital, estimulando outras regiões a iniciarem esse processo de avanço industrial.

A rentabilidade era grande, o que levou a investimentos maciços em outras atividades que não especificamente a produção de café, a indústria foi uma das maiores beneficiadas neste processo, incorporando forte incremento em bens de capital: é importante lembrar que é neste instante que São Paulo ultrapassa o Rio de Janeiro como maior centro de produção industrial do Brasil. (TORELLI, 2004, p.83).

O estado de São Paulo foi fundamental para o avanço do Brasil como nação “civilizada”, inicialmente alavancando o seu desenvolvimento industrial, possibilitando investimentos no país. Por isso, o estado ficou no controle da política do país por anos seguidos.

O processo de industrialização está relacionado à crise do sistema de exportação de produtos agrícolas. A maioria dos empresários das indústrias estavam ligados aos empresários do café, pois foi de onde captaram recursos para iniciar esse processo. Assim, eram bastante comprometidos com a proteção da oligarquia cafeeira e a manutenção do poder, porém esse cenário se altera com o passar do tempo.

Todas as condições favoreciam São Paulo: a chegada dos imigrantes, aumentando a mão de obra e o crescimento urbano foram essenciais para o avanço da cidade e do estado, trazendo cada vez mais melhorias, inclusive nos indicadores dos grupos escolares.

O que deve ser salientado, no momento, é o incremento da população urbana no espaço de trinta anos, que foi da ordem de duas vezes e meia, tudo leva a crer que tal incremento tenha sido superior entre 1920 e 1929. A maior concentração urbana verificada no decorrer da primeira república, dependente em parte, do desenvolvimento da industrialização [...] as cidades representam verdadeiras “oficinas de civilização”. (NAGLE, 2001, p.39).

Com a crescente industrialização, a urbanização tornou-se um processo desenfreado, impactando na estrutura arquitetônica e social, principalmente da capital do estado. Houve também a necessidade de ampliação de prestadores de serviços para atender o grande contingente populacional.

Desta forma, o comércio cresceu e com ele a ampliação do sistema de habitação, transporte, saúde, educação, saneamento e alimentação. O elevado nível de desenvolvimento atraiu migrantes de todo o país, em especial da região nordeste.

Em suma, a estrutura social de São Paulo tornou-se bastante complexa, necessitando de planejamento.

Cada vez mais as elites de São Paulo dominavam a sociedade e economia do país, mas devido a todo esse desenvolvimento, crescimento acelerado que alteraram as estruturas, diversas manifestações populares eclodiram, sendo necessário modificar as relações e condições de trabalho, bem como promover a qualificação de mão-de-obra para trabalhar nos novos tipos de indústrias.

No decorrer do período, a expansão da atividade industrial e a urbanização que dela resultou propiciaram o aparecimento de uma incipiente burguesia industrial, a expansão do setor de serviços e o crescimento do operariado, dando origem às primeiras greves. Nesse mesmo processo, deu-se a ascensão das camadas médias urbana, formadas entre outros por profissionais liberais, funcionários públicos e pequenos comerciantes. (SILVA, 2006, p.14)

Assim, o estado de São Paulo teve um aumento muito grande e rápido na população, constituindo-se num mercado interno grande e com poder aquisitivo alto, gerando mais desenvolvimento industrial, tornando-se não só um grande produtor, como também um potente consumidor, absorvendo quase toda produção das regiões norte e nordeste.

São Paulo nem sempre foi destaque econômico. No país, no período imperial ficava atrás de Minas na produção cafeeira e industrial, quando comparado ao Distrito Federal (Guanabara). Entretanto, no fim do Império, segundo Basbaum (1976), já era responsável por 70% da produção e exportação cafeeira nacional. Bem como em 1920, já liderava a indústria nacional sendo que a produção do estado passava 50% a produção da União e exportava 2/3. Também liderava em relação à quantidade de empresas.

Durante essa primeira fase da República, a elite paulista, mais precisamente os coronéis, tinham controle do poder privado e tomaram conta das estruturas políticas com intuito de tornar o café e toda produção do estado um problema de proporção e necessidade nacional, criando toda uma estrutura política de aliança ao poder central que beneficiasse seus interesses econômicos, “o que sempre norteou a conduta da elite paulista foram seus interesses em relação à defesa de suas posições no sistema internacional capitalista e, conseqüentemente, seu poder político interno.”(TORELLI, 2001, p.92).

O poder da elite paulista era grande, tendo influenciado, em grande medida, a política nacional, interferindo na estrutura social do país; a autonomia dos estados era tão importante para eles que foi asseverado na constituição em 1891, conferindo plena autonomia aos estados.

A grande participação da elite paulista no partido republicano, lutando por um governo “democrático”, pondo fim ao imperialismo, nada mais era do que uma grande estratégia das oligarquias, que viam na centralização do poder imperial um empecilho a tomada de controle do governo estadual e do desenvolvimento da produção e exportação cafeeira.

O liberalismo democrático e popular não arregimentou prosélitos no final do Império e no emergente republicanismo, antes foi o seu caráter conservador que agrupou as forças dissidentes na crise da Monarquia. Entre elas, estava o republicanismo paulista, representante da cafeicultura que concorria com vantagem na disputa do poder entre outras frações da classe dominante, e que escolhera a senda da evolução para a derrubada do regime. Se a modernização por que passava o país pedia a presença de novos sujeitos políticos (camadas médias, inexpressivo proletariado, militares), a burguesia agrária era de imediato favorecida pela reordenação jurídico-política do Estado republicano. Era preciso assegurar no período republicano a sua liderança modernizada, sem que a democracia fosse um fato real. A oligarquia paulista empenhava-se no domínio do poder federal, sem descuidar de açambarcar a política do Estado. (CASALECCHI, 1987, p.183).

Com toda essa expansão e o crescente poder das oligarquias paulistas, que agia sempre em função de seus interesses, o partido republicano paulista teve uma ruptura, surgindo um novo partido, o Partido Democrático de São Paulo, representado pela burguesia e a classe média.

É preciso considerar que os três principais movimentos revolucionários até 1932, com proporções nacionais, ocorreram em São Paulo, tais como a Revolta Paulista de 1924, a Coluna Prestes e a revolução de 1930. Assim fica evidente a importância de São Paulo no desenvolvimento do país.

Tornando a produção de café como centro da economia e problema nacional, as elites cafeeiras tomavam a frente no mercado internacional, bem como em momentos desfavoráveis, como ocorrido na 1ª guerra, segundo Torelli (2004), o Estado buscou atender as demandas do capital cafeeiro e a valorização do café, através da política de flexibilidade cambial, fiscal e monetária.

Da elite de fazendeiros do café surgem agora os empresários que tomam a frente do mercado interno e exportação e é deles que emerge novas classes, proveniente da industrialização, trata-se das camadas médias e o proletariado industrial. E foram essas classes de empresários, muito bem estabelecidos e a nova “classe média” que irão determinar a história econômica e social na Primeira República.

Desta forma, fica evidente como São Paulo foi determinante para o desenvolvimento do capitalismo no país, criando toda uma estrutura industrial, econômica e política.

Nos países desenvolvidos, a educação das massas atinge grande parte da população no fim do século XIX, que passou a ser assegurada por um ensino primário universalizado, promovido e supervisionado pelo Estado. Segundo Hobsbawm (1988, p. 213), em termos educacionais, a era de 1870 a 1914 teria sido, na maioria dos países europeus, a era da escola primária.

Já no Brasil, esse movimento de educação para as massas se inicia, de forma mais efetiva, ainda que limitada, no século XX¹³, com o desenvolvimento dos grupos escolares no país e conforme a constituição que assegurava a autonomia dos estados, ficou a cargo deles a questão educacional e assim como nas demais questões, São Paulo também se torna estado referência na educação.

1.3 A educação na Primeira República: o projeto civilizador dos grupos escolares

No presente tópico, trataremos como objeto de análise a educação como parte da ideologia republicana, como essa seria responsável pela construção de uma nova sociedade e como isso contribuiu para a construção dos grupos escolares, quais as concepções pedagógicas embasavam a construção dessa escola, como um projeto de sociedade.

A história da educação demonstra, ainda, que as crises educacionais, são antes crises gerais e globais de um sistema social, pois ambos os processos, o da educação e o da sociedade, são sincrônicos. A ação educativa é, pois, também política. Não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou promove e incorpora as forças de estagnação e retrocesso social. (REIS, 1995, p.8).

¹³ Apesar da Lei das Escolas de Primeiras Letras, no Brasil, datar de 1827.

Buscamos, aqui, compreender a que e a quem servia esse projeto de escola para civilizar a nova sociedade brasileira, bem como, qual era o lugar e como deveria ser a educação das classes menos favorecidas e das pessoas com deficiência nesse contexto.

1.3.1 O ideal republicano para os grupos escolares

O discurso republicano trazia a retórica da vitória da luz contra as trevas, que trariam a moralidade ao povo brasileiro, possibilitando, então, seu avanço enquanto nação, expurgando a ignorância, construindo, enfim, uma identidade nacional. Para tanto, o projeto liberal republicano tinha como estratégia um projeto de sociedade que seria atingido pela educação.

Alicerces das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, de ordem e do progresso social; elementos de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX. Em realidade, elas fazem parte da concepção liberal da educação que tomou conta do pensamento político educacional nesse período. No projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado do projeto social. (SOUZA, 1998, p.26).

Durante o período republicano, considerando o período de 1889 a 1930, a educação era o símbolo ideológico¹⁴, como o instrumento pelo qual a renovação, o desenvolvimento e o progresso ocorreriam, era um marco civilizatório, a ascensão de um país atrasado a um país moderno e livre, ao molde europeu.

A convicção na educação como redentora da humanidade tinha como pressuposto que o adiantamento intelectual formaria um indivíduo integral, com conhecimentos éticos de moralidade, cívicos e letrado em todos os âmbitos, tornando-

¹⁴ De acordo com Gramsci, ideologia é uma concepção de mundo que se manifesta na ação, tem existência material, e se expressa nos variados espaços da vida social, representando as visões de mundo, é "(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas" (GRAMSCI, 1978 p.16). A ideologia é essencial na organização social, podem agir para manutenção ou modificação da ordem estabelecida, organizam as massas humanas, "formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc" (GRAMSCI, 1978 p. 62).

o apto a auxiliar o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e social do país, que passava uma transição para o trabalho livre, dentro de uma ótica liberal.

Quanto mais solidamente é um povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas e fomentar em alto grau a sua riqueza, que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência. (REIS, 1995, p.43).

Como pleiteava-se uma transformação para uma nova ordem social, era preciso implementar uma nova forma de vida, regras e conduta e, para tanto, a escola seria o local adequado para essa mudança cultural, “introduzir novos padrões de pensamento e regras de conduta, que se difundem em determinados grupos e progressivamente atingem a esfera da ação coletiva.” (NAGLE, 2001, p.133).

Assim, um grande otimismo se instaurava sustentado na ideia da necessidade política em relação ao progresso que o processo de escolarização, que abarcaria uma grande parcela da sociedade, traria como possibilidade de tornar o Brasil uma grande potência, chegando ao desenvolvimento das grandes nações.

Na Assembleia Constituinte, a escola primária foi apontada como fundamental para o país, devido à baixa instrução do povo brasileiro. Conforme aponta Jannuzzi (2012), segundo o recenseamento, o analfabetismo era algo latente na sociedade, “[...] apenas 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais.” (p. 6). Portanto, democratizar a educação primária, de fato, era essencial para melhorar as condições de vida da população brasileira.

O debate encaminhava para a implementação de um sistema nacional de ensino, com enfoque no ensino primário, conforme a pauta de luta do partido republicano antes de assumir a administração do governo central. Porém, o regime republicano não aderiu a tal implementação, eximindo o governo central de qualquer responsabilidade em relação a educação primária, deixando a cargo dos estados essa questão.

Seja pelo argumento de que, se o império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada a fortiori na República Federativa, um regime político descentralizado, seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo poder cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local,

o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na I Constituição republicana. (SAVIANI, 2013, p.170).

Enfim, a partir, sobretudo, de 1890, no bojo da grande efervescência dos debates sobre um sistema nacional de educação, surge a proposta dos grupos escolares. Esse novo modelo de educação escolar era baseado nos ideais liberais¹⁵, com intuito de moldar uma nova sociedade e consolidar o regime republicano, no qual a escola era vista como a solução dos problemas da humanidade.

Para que isso fosse possível, foi se construindo um projeto civilizatório atrelado ao controle social e à propagação do modelo europeu, que pressupunha um cidadão capaz de participar das decisões políticas de seu país, devido aos novos interesses econômicos, uma sociedade moderna, urbana, científica, racional e com um Estado laico.

O pressuposto dessa escola, segundo o projeto civilizatório, baseava-se na educação integral (física, moral e intelectual), para homogeneizar culturalmente a população. A escola era a vitória da razão, toda a sua organização era baseada em um programa enciclopédico, um modelo “não” sexista, porém nos trabalhos manuais havia a distinção por sexo. O intuito era formar caráter, consciência moral e patriótica, além de docilizar e doutrinar ânimos. A diretora Eliza Macedo¹⁶ sintetizou as representações sobre o ensino primário presente na época.

Em primeiro lugar conhecimentos limitados, isto é, noções básicas ou noções práticas necessárias à vida, o mínimo destinado aos filhos do povo, crianças que não continuariam os estudos e muitas nem

¹⁵ Os ideais estavam ancorados na ideia de escola para todos, preparar o indivíduo para a cidadania e para o trabalho era o lema da sociedade liberal. Nesse ideal, a participação do Estado na vida das pessoas deveria ser mínima, proporcionando as oportunidades para que as pessoas pudessem trabalhar e manter-se, baseado no esforço individual. Com a suposta igualdade de direitos cabia ao indivíduo se esforçar, estimulando uma lógica individualista e meritocrática. Entretanto, de acordo com Stutz e Lucena (2010, p. 141), “a história tem nos mostrado que à revelia da ideia de que a melhor escola é a que deve ser dada a todos, isso em verdade não ocorreu.”. Houve de fato uma grande distância entre a ideia e concretização no Brasil, conforme aponta os “intelectuais brasileiros e as práticas sociais, políticas e econômicas desse período aos dias atuais, mostra-nos uma práxis altamente contraditória à defesa de uma escola de qualidade e igual para todos” (STUTZ; LUCENA, 2010, p.141).

¹⁶

Eliza Rachel Macedo de Souza nasceu em 24 de janeiro de 1875. Cursou a Escola Normal da Praça, hoje Escola Caetano de Campos. Formou-se pela Escola Normal citada, prestou cinco concursos para o Magistério classificando-se em todos, mas sendo sua nomeação postergada por questões políticas. Foi nomeada professora de uma Escola Isolada, sendo dois anos depois nomeada como Diretora do Grupo Escolar Maria José. Eliza Macedo foi diretora deste estabelecimento de ensino durante trinta e dois anos.

continuariam o curso preliminar. À escola primária era atribuído uma finalidade prática e utilitária. Em segundo lugar, encontrava-se pressuposta a distinção entre instruir e educar, comum no pensamento profissional daquele período. Instruir significa transmitir valores e normas, isto é, a formação do caráter. (SOUZA, 1998, p.174-175).

Os republicanos fizeram da educação popular um meio de disseminar os ideais liberais para a nova sociedade, surgindo em seu interior o projeto de grupos escolares.

No Brasil, a reforma da educação, que antes não passava de um mestre que lecionava aulas régias, muitas vezes em sua própria casa de forma precária, abrangendo uma parcela ínfima da população brasileira, passa a ser organizada, paulatinamente, a partir de 1890, em grupos escolares, também chamados de escolas graduadas, pautando uma nova orientação e organização da instrução pública primária, contando com professores e salas de aulas distribuídas por série.

A classificação igualitária (homogênea) dos alunos constitui-se numa das grandes revoluções na organização da escola elementar, considerada a essência da escola graduada. Juntamente com ela surgem as noções de classe e série. (SOUZA, 1998, p.33).

A nova educação sustentava-se nos conceitos de homogeneidade de uma escola universal e racional e, para que a eficiência fosse atingida, deveria contemplar três elementos: a **classificação dos alunos**, plano de estudos e emprego do tempo. Havia a distinção entre salas fortes e fracas, bem como a criação de testes, “a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário.” (SOUZA, 1998, p.35, grifos nossos).

Em 1891, a constituição tirou o termo educação gratuita, deixando a critério dos Estados, em verdade o estado liberal deixou a demanda por educação ao indivíduo.

A Constituição Liberal de 1891 impõe a laicidade como característica inerente a todas as escolas públicas da União, estados e municípios, mantém o Estado como detentor da validade dos diplomas e certificados, mas retira de seu texto a gratuidade. Essa última ficou por conta do regime autônomo dos estados. (CURY, 2007, p.834).

O ideal republicano de escola para a construção da nova sociedade brasileira foi sendo adequado à realidade social brasileira. Assim, o que restou foi o que naquele

período era viável, gerando nos entusiastas decepção e frustração com o novo regime, que prometia o avanço e o progresso, como as civilizações mais evoluídas.

Muito foi falado e pensado para a nova civilização moderna, como a reestruturação educacional possibilitaria o progresso frente a nova organização mundial, trazendo a população a profissionalização necessária para as novas estruturas de trabalho.

Entretanto, contraditoriamente a todo discurso acerca do papel social da educação escolar como redentora dos males sociais, com as pautas principais de erradicação do analfabetismo e de implementação de uma nova conduta social, a primeira república foi marcada pelo pouco avanço efetivo em relação à educação, como demonstram os números apresentados no recenseamento de 1922 em que “pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos- conforme os cálculos da época [...] ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização.”(NAGLE, 2001, p.149).

De forma paradoxal, a escola republicana, cujo projeto civilizador visava atingir o conjunto da sociedade, expôs prontamente seu caráter excludente e seletivo. Cerca de séculos depois, ainda buscamos demovê-la disso. (SOUZA, 1998, p. 253).

Desta forma, em vistas das questões não resolvidas latentes, em 1920, intelectuais “como Bilac ou Mario Pinto Serva e instituições como a Liga de Defesa Nacional, a Liga Nacionalista de São Paulo, a Propaganda Nativista” (NAGLE, 2001,176) voltam a se organizar e incluir assuntos educacionais na pauta pública, rearticulando o movimento que a pouco estava esfacelado, trazendo novamente o entusiasmo em relação à República e suas possibilidades, voltando a explanar como a educação poderia mudar a sociedade brasileira, alavancando-a ao patamar de potência mundial.

A atuação da Liga Nacionalista de São Paulo defendia veementemente a disseminação da escola primária, de forma a tornar possível a ampliação e aquisição dos direitos políticos da população brasileira, combatendo o analfabetismo que, conforme supracitado, era um problema que assolava a população brasileira, considerando que os centros urbanos desenvolviam-se cada vez mais e a maior parte da população não tinha instrução suficiente para exercer um trabalho que exigia minimamente um grau de escolarização.

Como se afirmou, “a chave da civilização é o alfabeto”. Sem o alfabeto não haveria mundo, nem progresso, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo [...]. No entanto, na década de 1920, a questão do combate ao analfabetismo vai ser um tema que se amplia progressivamente, pois, agora se apresenta como simples medida estratégica, como fundamentação doutrinária. A alfabetização é vista como o primeiro passo necessário da educação primária, e se considera mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças, do que fornecer uma educação mais ampla, porém, para uma minoria, apenas. (NAGLE, 2001, p.150).

Durante os anos de 1920, houve um forte embate na Liga Nacionalista de São Paulo em relação a laicidade do ensino, importante lema positivista que norteava a nova ordem mundial. Uma parte dos defensores da educação eram favoráveis ao ensino da religião cristã católica na escola, a outra parte era defensora da ciência, esses criticavam o posicionamento dos católicos em relação a sua postura como um ato retrógrado e inviável a nova estrutura social, que deveria manter a escola laica, como núcleo de saberes científicos.

Houve, ainda, nesse período, um forte movimento de reivindicação pela educação, cobrando a instrução para a massa analfabeta, que era maior parte da população, movimento esse iniciado pelos intelectuais acima citados, que tentaram influenciar a opinião pública.

A reforma de 1920 da instrução pública paulista, dirigida por Sampaio Dória, foi a primeira repercussão oficial referente à instrução pública em São Paulo. Sampaio era membro da liga nacionalista e tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo.

No fundo a escola era mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. Essa questão emergirá na reforma de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais da década de 20 que procurou enfrentar esse problema mediante a instituição de uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. (SAVIANI, 2004, p.3)

A Reforma Sampaio Dória, além da finalidade de erradicar o analfabetismo, segundo Honorato (2017), trazia também a necessidade de nacionalizar o povo brasileiro, seguindo os ideais de democracia liberal de Stuart Mill, bem como concebia a ideia de escola como “centro regenerador”. Sampaio Dória exerceu em São Paulo “o cargo de diretor geral da instrução pública, ele assumiu em abril de 1920, obteve

aprovação da Reforma em dezembro e solicitou exoneração em maio de 1921". (HONORATO, 2017, p.1281).

Foi na década de 1920, especialmente durante a reforma implementada por Sampaio Dória, que cresceu o número de escolas reunidas no estado de São Paulo. Em realidade, elas foram consideradas o tipo de escola que mais convinha ao Estado na execução da reforma. (SOUZA, 2008, p.279)

Em 1921, um notável momento foi a conferência Interestadual de Ensino Primário, elaborada pelo então ministro Dr. Alfredo Pinto Vieira Melo, contando com a presença de líderes dos diversos estados. Foram discutidas 6 teses, de acordo com Nagle (2001), sobre a difusão do ensino primário, escolas rurais e urbanas, padronização do ensino Normal no Brasil, as fontes e recursos financeiros para o Ensino Primário Nacional, nacionalização do ensino primário e a organização de um conselho nacional de educação. Como principal resultado consagrou-se a missão da união intervir para promover e difundir o ensino primário com vistas a combater o analfabetismo.

Tal consideração foi essencial, pois até então a união havia se eximido de qualquer responsabilidade deixando-a a cargo dos estados. Assim, a mudança constitucional, que coloca como missão da união intervir para acabar com o analfabetismo, indicaria a necessidade de alteração na relação da União em relação ao ensino primário.

Sob esse aspecto, é interessante notar que, se pela revisão constitucional de 1926, se inicia um processo de recentralização política, tal recentralização em sentido geral já pode ser observada com as medidas vitoriosas na conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921; isto quer dizer que o fenômeno de recentralização, que se desenvolve na sociedade brasileira durante a década de 1920, encontra, no domínio do ensino primário, as primeiras medidas para sua efetividade (NAGLE, 2001, p.180).

Entre os aspectos a serem efetivados em colaboração entre estados e União, foi a criação de escolas federais e obrigação dos estados em manter as escolas existentes, bem como aumentar progressivamente os investimentos na educação primária, em pelo menos 10% da receita dos recursos para educação, sendo 2% para o fundo escolar e fiscalização para combater o analfabetismo.

Outra importante iniciativa, que buscou organizar e institucionalizar as discussões em âmbito nacional sobre a educação e a escolarização no Brasil, foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, “por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva, se reuniram.” (SAVIANI, 2013, p.229). A ação da ABE abrangia a organização de eventos, cursos, palestras, reuniões e conferências, tendo a participação das figuras de maior destaque na educação no período.

Segundo Nagle (2001), as principais iniciativas da ABE foram as Conferências Nacionais de Educação, que traziam como pauta a cultura cívica, moral e literária, pela criação e uniformização de escolas Normais Superiores, educação política, sanitária, profissional, primária, agrícola e doméstica, as competências do ensino primário e organização do ensino secundário, dos liceus nacionais e das universidades.

De acordo com Saviani (2013), para o governo a ABE era uma forma de legitimar políticas no campo educacional, já para os dirigentes era uma forma de manter “sua hegemonia” na educação.

Dentro do grupo dirigente da ABE havia uma divergência ideológica em relação a laicidade da educação, uma parte era composta por um grupo de católicos e outra era totalmente contrária ao reestabelecimento do ensino religioso nas escolas. Desta forma esses últimos foram veementemente contrários à Reforma Francisco Campos, que seria instaurada posteriormente em 1931, pautada na organização de um sistema de ensino orgânico e unificado, que reestabelecia o ensino religioso no ensino primário e secundário.

Com os debates promovidos pela ABE, culminaram com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que considerava a educação um dever estatal, colocando a questão da educação como a maior preocupação do país, inclusive como mais importante que as questões econômicas.

Considera essencial o movimento de renovação educacional do país, criando uma estrutura da educação, em contraposição à velha, pela Educação Nova.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundamentando-se sobre o princípio de vinculação da escola com o meio social, forma para cooperação e solidariedade entre os homens. (SAVIANI, 2013, p.244).

A Educação Nova estava vinculada às ideias de Émile Durkheim e John Dewey, e tinha como intuito organizar a escola como um meio social “para tirá-la das abstrações e impregná-las de vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2013, p. 245), proporcionando aos sujeitos virtudes morais, de forma a contribuir para os interesses coletivos da sociedade e torná-la mais harmoniosa.

Entretanto, apesar de todas as medidas expostas para modificar o cenário educacional brasileiro, pouco foi concretizado e a conferência não alcançou os objetivos devido à falta de recursos para efetivar as ações. De fato, a única ação que se manteve como principal resultado foi a iniciativa do governo federal em compreender sua importância na erradicação do analfabetismo e a necessidade de intervenção no ensino primário.

Em 1925, com o decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro, reorganizou-se o sistema escolar brasileiro, o modelo curricular de seriação e inseriu a instrução moral e cívica, além de criar o conselho nacional de Ensino. Tal reforma foi muito positiva em relação a criação de um acordo sobre o ensino primário entre a União e os estados, porém não alterou nada significativamente. Outro importante marco no ano foi a revisão e alteração da constituição, porém sobre a questão da gratuidade e obrigatoriedade da educação nada foi modificado.

O ensino secundário se dava pela situação econômica, ou seja, os abastados eram os que tinham a possibilidade de acessar o ensino secundário, “especialmente pelos padrões pedagógicos o ensino secundário se mostra destinado a selecionar e preparar a elite do país.” (NAGLE, 2001, p. 192). As oportunidades para os menos favorecidos economicamente existiam, mas em pequena escala e para a formação para o trabalho técnico. Já o ensino superior continua para poucos, pertencentes a elite, que continuariam a exercer os melhores cargos, mantendo a ordem social da forma como estava posta.

[...] os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivavam encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a elite de letrados, a elite intelectual do país, ainda que deixassem à margem mais de 90% de adolescentes. (NAGLE, 2001, p.192).

Segundo Florestan Fernandes (1976), a revolução de 1930 foi um arranjo da oligarquia tradicional com a moderna, decidindo por uma dominação burguesa conservadora,

[...] ela praticamente ditou a solução dos conflitos a longo prazo, pois não só resguardou seus interesses materiais “tradicionais” ou “modernos”, apesar de todas as mudanças, como transferiu para os demais parceiros o seu modo de ver e de praticar as regras quanto o estilo do jogo [...] poderíamos dizer que se constituiu uma nova aristocracia e que foi a oligarquia (antiga ou moderna) - e não as classes médias ou os industriais- que decidiu na realidade, o que deveria ser a dominação burguesa. Ela comboiou os demais setores das classes dominantes, selecionando a luta de classe e a repressão do proletário como o eixo da revolução no Brasil. (FERNANDES, 1976, p.209).

Entretanto, foi com a revolução de 1930, que culminou no fortalecimento do estado nacional, tornando-se intervencionista nas questões sociais, que é traçado pela primeira vez diretrizes para educação de forma a difundir a educação.

[...] a partir da Revolução de 1930, especialmente com o processo sócio-político conducente à Assembleia Nacional Constituinte de 1933-1934. Ela estabeleceu, para todos os entes federativos, a gratuidade e a obrigatoriedade do (então) ensino primário, um Plano Nacional de Educação sob Diretrizes e Bases e uma vinculação porcentual para a educação advinda da arrecadação dos impostos. Tais constrangimentos se dão dentro de um capítulo próprio em que a educação é reconhecida como direito de todos (art. 150), sendo a sua oferta sujeita ao reconhecimento e fiscalização oficiais. (CURY, 2007, p.834).

Cury (2007) ainda destaca que a constituição Federal de 1934 foi um importante marco da intervenção do estado, “decisiva nos sistemas de ensino”, pois direcionou à educação, garantindo-a como direito de todos e obrigação do poder público, tornando necessário um plano nacional de educação, bem como a vinculação de impostos do estado, municípios e união para a educação, criação de fundos para merenda, material e assistência de saúde. Além de determinar concurso público para o magistério e assegurar a liberdade de cátedra.

Essas mudanças respondem aos anseios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no que se refere ao “fundo especial ou escolar”, que, “constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção.” (1932, p. 50).

1.3.2 Os grupos escolares como símbolo do progresso

Os grupos escolares para o novo regime deveriam ser traçados de acordo com os pressupostos civilizatórios europeus, objetivando a escolarização do povo analfabeto. O discurso civilizatório tinha ecos da revolução francesa e rapidamente chegou ao Brasil, sendo uma grande pressão ao poder político já que há anos pouca iniciativa havia sido organizada.

O estado de São Paulo foi o pioneiro, instituindo o ensino graduado Normal, para promover a formação de profissionais capacitados, bem como elaborando normas para regulamentar a educação primária.

Em 22 de maio de 1892, Gabriel Prestes dá continuidade à exposição de seu pensamento, voltando-se sobre as ideias sobre o ensino no curso normal. Sua tese básica é que a reforma exige a reorganização da Escola Normal da Capital e a criação de outras escolas normais nos diferentes pontos do estado. A capital passa a ser Escola Normal Superior para formar professores para as escolas complementares e escolas normais primárias do interior. Em todas elas deverá haver, para ambos os sexos, Escolas-Modelo para aplicação de método e ensino intuitivo. (REIS, 1995, p.99).

Prédios vistosos foram construídos nos centros urbanos para mostrar a soberania do novo modelo educacional republicano.

A casa escola deveria refletir o papel social da instrução primária e os valores atribuídos à educação. Ela deveria ser, antes de tudo uma força moral e educativa [...]

O edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado. Deveria ser um fator de elevação do prestígio do professor, um meio de dignificar a profissão e provocar a estima dos alunos e dos pais pela escola. Por isso, podemos dizer que a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. (SOUZA, 1998, p.122-123)

A nova forma de organização da educação levou à divisão do trabalho escolar, organizando turmas homogêneas e niveladas, fortemente embasada na concepção tradicional, apesar de ao longo da Primeira República a influência do movimento escolanovista ampliar consideravelmente, bem como do movimento higienista, fortalecendo cada vez mais a concepção médico-psicológica nas escolas. Sendo uma escola extremamente eficiente para formar e atender os interesses da elite.

A Instrução Pública em São Paulo era “subordinada ao Governador, por intermédio do Conselho Superior de Instrução Pública¹⁷, criada pela Lei nº 81, de 6 de abril de 1887” (REIS, 1995, p.26). Esse órgão dirigia o ensino no estado, tendo uma Diretoria Geral da Instrução Pública, subordinada à Secretaria dos Negócios e do Interior, bem como pela Diretoria do Ensino, atrelada à Secretaria da Educação e Saúde Pública.

Dividia-se em 30 distritos, cada um sob responsabilidade de um inspetor que era subordinado ao inspetor geral, esse tinha a incumbência de realizar relatórios das atividades detalhadas para enviar ao Diretor Geral, que por sua vez escrevia um relatório anual, os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, sobre os 30 distritos, bem como as discussões educacionais em pauta direcionados ao governador.

Em relação à realidade das escolas e seu funcionamento, os salários dos docentes mudavam de acordo com a localização da escola, as escolas isoladas eram precárias, faltava estrutura e materiais, além da baixa remuneração.

A seletividade, promovida pela rigidez na avaliação, levou uma grande parcela dos alunos dos grupos escolares ao fracasso, exclusão social e evasão. Portanto, ao passo que se pregava a universalização da educação e a educação popular, considerando a taxa exorbitante de analfabetismo da população, não havia condições concretas para superar a questão do analfabetismo e as grandes discrepâncias sociais cada vez mais destacavam-se.

Havia a crença e entusiasmo em relação ao novo regime, que prometia ser democrático, unindo assim os intelectuais e instituições que defendiam a educação, como supracitado e a classe política. Porém, a realidade foi bem distante, centralizando cada vez mais o poder nas mãos das oligarquias, esmorecendo assim o ideal.

Os intelectuais do período¹⁸ pretendiam um modelo de escola avesso ao imperial, para que atingisse a popularização e universalização. O modelo paulista tornou-se referência para os demais estados.

¹⁷ Em 1890, o Conselho Superior de Instrução Pública, foi extinto, de acordo com Reis (1995) “pelos Decretos nº 28 e 29, a Instrução Pública foi dirigida apenas pelo Diretor Geral, subordinado ao Governador.

¹⁸ Os intelectuais citados por Nagle (2001) são, Bilac, Mario Ponto Serva e as instituições Liga de Defesa Nacional, a Liga Nacionalista de São Paulo e Propaganda Nativista.

A escola deveria ser central na cena urbana, com edifícios suntuosos principalmente na capital, visíveis como símbolos do ideal republicano pautados no método intuitivo “foi uma marca indelével do ensino proposto na história dos grupos escolares, e constantemente utilizada como forma de convencimento para essa moderna pedagogia.” (BENCOSTTA, 2011, p.71). Entretanto, os investimentos não foram suficientes para corresponder às expectativas.

A escola graduada tinha como supracitado, a característica de ser urbana, devendo ter papel de destaque, pois era a propaganda do governo republicano. As cidades então se tornaram depositárias desses ideais de modernização social e os grupos escolares faziam parte do conjunto de melhoramentos urbanos.

Portanto, o projeto arquitetônico que tinha o lema “civilizar e moralizar” pressupunha prédios escolares suntuosas, dignos de simbolizar o marco da república, como apologia ao estado, a urbanização, ciência e laicidade, sendo contemplados com nomes que homenageavam mártires da luta republicana. Mas apenas as escolas modelos centrais foram dotadas de tal arquitetura e suntuosidade.

Sua estrutura interna atendia aos princípios da administração científica, de racionalidade e funcionalidade, bem como critérios higienistas.

O modelo de sala de aula para as escolas primárias na maioria dos países, inclusive no Brasil atendeu ao princípio de racionalidade funcional e disciplinares. Um apartamento retangular consolidou-se como figura mais apropriada para a aula. A questão mereceu a atenção não só dos arquitetos, mas também educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura de alunos. (SOUZA, 1998, p. 139).

A reforma iniciada em 1890, que teve seus primeiros grupos escolares instalados em 1893, levou em conta o assinalado por Ruy Barbosa¹⁹ no que se referia

¹⁹ Ruy Barbosa, nos debates educacionais desse período, foi figura importante, não apenas pela tradução do manual de Calkins mas, em especial pela elaboração do substitutivo ao Decreto n.º 7247, de 19 de abril de 1879 (Reforma do Ensino Primário) e várias Instituições Complementares da Instrução Pública e Reforma do Ensino Secundário. Elaborou projetos e pareceres sobre a educação, desde como estruturar o ensino infantil até o nível superior. Em relação à escola pré-primária, deveria ser inspirada nas teorias de Froebel. Depois do curso pré-primário, o primário seria dividido em: elementar, médio e superior, abrangendo as crianças desde os 7 até os 15 anos de idade. Para ele a escola deveria dar uma cultura geral, já que alguns não seguiriam aos níveis superiores. Além da organização de liceus de ensino técnico e intelectual. Também contemplava os cursos superiores em diversas áreas e a formação específica para professores. Para mais informações ler: GONÇALVES, V. T. V. O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

a reforma dos mestres e dos métodos, para que a nova escola tivesse estrutura e funcionasse de forma eficiente para atingir seus objetivos. Para tanto, foi reformulada a escola Normal para formação de professores e a contratação dos docentes davam-se por indicação, conhecimento político e não por concurso público.

O método de ensino intuitivo deveria embasar a formação dos docentes no Brasil, principalmente as ideias de Froebel²⁰ e Pestalozzi, com sua abordagem psicologizante da escola e abordagem dedutiva do saber.

No cerne da renovação pedagógica, encontra-se a elaboração e difusão de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado "ensino pelo aspecto", "lições de coisas" ou "ensino intuitivo". O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. (VALDEMARIM, 2001, p 158-159).

Entretanto, poucos eram os docentes bem formados, que de fato compreendiam e executavam tal método, esses atuavam principalmente nas escolas modelos, já os professores das escolas do interior, em sua maioria, tinham formação precária ou não tinham formação, "o hiato entre os saberes pedagógicos e saber fazer docente instaurou-se de forma inexorável" (SOUZA,1998, p.283), fato esse que tornava o ensino desigual.

As mulheres eram incentivadas a assumir a docência, como sendo perfeitas para exercer tal "sacerdócio", uma vez que biologicamente tinham como característica ser pacientes, além do cuidado e o instinto maternal. Além do que, para as mulheres, trabalhar nos grupos escolares era o ápice de sua carreira profissional.

²⁰Educador e filósofo alemão, Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), idealizador do primeiro jardim de infância, embasado em jogos e brincadeiras. Sofreu influências das concepções pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi. Para Froebel, o jogo com os brinquedos desenvolveria na criança o autoconhecimento, e é por eles que expressa sua visão de mundo." Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização." (ARCE, 2004, p.15).

Nas escolas, os cargos de direção, no entanto, só eram assumidos por homens. E eles eram responsáveis por relatar aos inspetores de ensino o andamento das escolas, que deveriam seguir as escolas-modelo em relação às questões administrativas e pedagógicas, bem como no que diz respeito à capacidade dos docentes em executar os métodos e planos para educação.

Outro aspecto importante diz respeito à precariedade do trabalho docente que era relatado pelos diretores, não condizente com o discurso de que o mestre era o responsável pela elevação da sociedade, visto que esse era sobrecarregado em seu trabalho, tanto em número de alunos, falta de materiais, baixos salários e horas de trabalho, bem diferente da realidade europeia.

Não tardou muito para que o entusiasmo inicial cedesse a uma política de racionamento cingindo-se o Estado a fornecer às escolas públicas o mobiliário escolar básico e alguns poucos materiais escolares. A falta de materiais, constante queixa de diretores, inspetores e professores, se não inviabilizava o ensino, empobrecia as possibilidades de utilização do método intuitivo e do ensino de algumas matérias. (SOUZA, 1998, p.228).

O acompanhamento dessa nova forma de organização da educação em grupos escolares era constantemente feito por inspetores e diretores da Instrução Pública, que realizavam periodicamente visitas às instituições e registravam seus relatos, que foram compilados em Anuários da Instrução Pública do estado de São Paulo a partir de 1907.

Nos anuários, havia estatísticas escolares (grande marco para educação), relatos, registros, críticas e sugestões sobre a situação das escolas, as questões que precisavam ser repensadas e implementadas.

A propagação dos grupos escolares foi bastante lenta na primeira década da República. Porém, após esse momento, o número de grupos duplicou, devido a uma metropolização desordenada das cidades, destacando-se São Paulo, culminando em uma série de problemas sociais e precariedade nas condições de vida da população mais pobre.

Em verdade, a escola atendia mais pessoas do que a capacidade, faltava estrutura, os edifícios e o mobiliários eram precários, além da escassez de materiais na maioria das escolas, uma variação muito alta de idades em um nível que levava a altas taxas de evasão.

2- A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO ALUNO “ANORMAL”

Uma importante questão suscitada com os grupos escolares estava relacionada aos escolares que não se adequavam aos preceitos civilizatórios da modernidade. A necessidade da popularização da escola para as massas previa homogeneização das turmas, entretanto, alguns alunos não atingiam o desenvolvimento esperado, portanto, dentro da premissa e eficiência e racionalidade, foram criados testes quantitativos para classificação desses sujeitos em “normais x anormais”. Serão essas questões que constituirão nosso foco de análise neste capítulo.

2.1 A Revolução Industrial e a pessoa com deficiência

Com a expansão marítima do século XVI e a ampliação de relação comercial entre os novos lugares “descobertos”, houve uma expansão no mercado consumidor, implicando na necessidade de aumento substancial na produção, de forma a atender o novo mercado consumidor levando, conseqüentemente, ao desenvolvimento científico e à acumulação de capital nos países da Europa ocidental.

As corporações de ofício, que eram organizações pequenas, aos moldes da Idade Média, não foram suficientes para atender a demanda solicitada com a expansão comercial, sendo necessário uma nova forma de produção, criando as manufaturas, para que atendessem aos novos interesses comerciais.

Essa nova forma de produção, com o passar dos anos e com a ampliação de novas conquistas e descobertas geográficas, também tornou-se ineficaz para o atendimento da nova demanda, levando ao esgotamento desse tipo de produção. Nesse cenário, a ampliação da produção para que atingisse grandes níveis de produção era essencial e, para isso, o trabalho manual seria ineficaz, surgindo a necessidade da ampliação dos maquinários, que seriam mais eficientes e rápidos, substituindo o trabalho do homem pela máquina, sistema esse que cada vez mais ampliava a divisão do trabalho, para produzir o máximo possível.

Em consequência desse movimento, tem-se a Revolução Industrial. E, nessa nova organização de produção, nasce o liberalismo²¹, ideologia dos burgueses, novos

²¹ Liberalismo – idealizada em especial, pelas ideias de John Locke e Adam Smith (economista), de acordo com Peres e Castanha (2006) “diante das necessidades produzidas pela base econômica de

detentores do poder, baseada na liberdade, individualidade, democracia e propriedade privada.

Assim, para essa nova organização, torna-se essenciais mudanças na estrutura cultural, para uma nova sociedade moderna, baseada na ciência, a fim de superar a doutrinação religiosa imposta anteriormente, que limitava os interesses econômicos pertinentes aos novos donos do poder, para tanto foi necessária toda uma mudança inclusive de preceitos religiosos, que fosse coerente ao novo sistema.

Para exemplificar essas mudanças, podem ser lembrados os ensinamentos dos Puritanos que, ao contrário dos católicos que condenavam na teoria o acúmulo de riqueza, afirmavam que o homem rico era um bem-aventurado. (CARVALHO, 2009, p.55).

As mudanças ocasionadas pela revolução industrial foram inúmeras, como mudanças na produção de mercadorias, trabalho assalariado, introdução de máquinas na produção, urbanização entre outros aspectos desenvolvidos para servir aos novos interesses da classe dominante. Porém, algumas questões permaneceram da mesma forma, como foi o caso da pessoa com deficiência, que ainda continuava estigmatizada, entendida como um fardo social, que traz prejuízos à sociedade, não auxilia no seu desenvolvimento, como seres demoníacos, digno de pena, um discurso composto por uma visão economicista, de um lado, e com dogmas cristãos, de outro.

Posteriormente, alguns intelectuais como Cardano²² e Paracelso²³, imbuídos da nova visão científica, positivista, passaram a estudar a deficiência, compreendendo que essa poderia ser “modelada” ou “ajustada”, tornando o ser funcional e útil à nossa

suas épocas combateram o mercantilismo, a nobreza feudal e a posição da igreja, formando as bases para o liberalismo democrático capitalista” (p. 233). A ideia central do liberalismo é a mínima intervenção nas atividades econômicas de um país pelo Estado, uma economia auto regulatória. É importante salientar que, dentro dessa perspectiva Smith aponta que a educação pública e gratuita não deve ser responsabilidade estatal.

²² O pensador italiano Girolamo Cardano (1501-1576), foi um importante intelectual da modernidade, responsável por desenvolver teorias matemáticas, filosóficas e por tornar-se um importante médico de seu tempo, ficou conhecido pelo seu interesse nos assuntos místicos envolvendo a astrologia. Em sua atuação como médico, acreditava que a deficiência era um problema médico, para ele “os deficientes poderiam ser treinados e tinham direito a essa educação.” (SILVA; WALBER, 2006, p.32).

²³ Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493-1541), conhecido como Paracelso, era um médico, alquimista, físico e astrólogo suíço-alemão. Foi um importante nome para o desenvolvimento da farmácia, química e toxicologia. Para ele “a deficiência como problema médico é digno de tratamento e complacência.” (SILVA; WALBER, 2006, p.32).

sociedade. Sendo o ser humano capaz de apreender por toda sua vida, a educação poderia causar mudanças no comportamento da pessoa desajustada.

Nos séculos que se seguiram a Cardano e a Paracelso, devido a novos avanços científicos, a medicina se desenvolveu e ganhou cada vez mais importância no diagnóstico e na cura de alguns problemas físicos, sensoriais e mentais do ser humano. Esse desenvolvimento, de maneira mais geral, produziu algumas modificações significativas no conhecimento da "natureza" das deficiências, embora mantendo uma visão incerta e preponderantemente fatalista acerca do futuro e das possibilidades das pessoas com deficiência. (CARVALHO, 2009, p.59-60).

Muitos educadores passaram a ter interesse na educação das pessoas com deficiência, em especial quando se tratava dos surdos, mudos²⁴ e cegos, buscando métodos e formas de tornar esses sujeitos funcionais à sociedade. Momento esse entre os séculos XVI e XVIII, que foi marcado pela criação de institutos que se dedicavam à educação dessas pessoas.

O movimento de educar para homogeneizar, ao passo que trazia alguma visibilidade a alguns sujeitos com deficiência, excluía outros do convívio social. Nesse momento, de certa forma, enquanto os cegos e surdos foram privilegiados, pois houve avanços em termos educacionais, em contrapartida, os deficientes mentais foram totalmente isolados do meio social.

Ainda nesse período, é importante salientar que os cegos e surdos que tiveram avanços educacionais, continuavam a ser os provenientes da classe dominante, agora com a abrangência da burguesia em ascensão. Em relação à massa de surdos e cegos pobres, alguns conseguiam aprender alguma coisa ao longo da vida, mas a maioria acabava na mendicância ou tornava-se interno de asilos, como afirma Bueno (2011, p. 1179), "a escória da qual nada mais resta senão as estatísticas dos asilos", que vivia da caridade das pessoas.

Conforme supracitado, as pessoas com deficiência mental, nesse período, eram isoladas do convívio social, sendo internadas em asilos ou manicômios. Uma parte dos internos não era composta por loucos ou deficientes, muitas vezes eram pobres ou mulheres com conduta impertinente, mas, em geral, todos eram

²⁴ Termo utilizado na época e que já foi excluído do vocabulário relacionado às pessoas com deficiência.

considerados perigosos à sociedade. Abaixo, podemos observar o pensamento a respeito dessas pessoas.

O período atual caracteriza-se por uma tomada de consciência brutal, tanto por parte dos profissionais como do público, a respeito da extensão considerável da deficiência mental, e de sua influência como fonte de miséria para o próprio doente e sua família, como fator causal do crime, da prostituição, da pobreza, dos nascimentos ilegítimos, da intemperança, e de outras doenças sociais complexas. O fardo social e econômico da deficiência mental simplesmente não é muito conhecido. Os deficientes mentais constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de bastar-se e de tratar de seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público. Causam um desgosto inconsolável à sua família e são uma ameaça e um perigo para a comunidade. As mulheres deficientes mentais são quase invariavelmente imorais e, em liberdade, são geralmente agentes de propagação de doenças venéreas, ou dão origem a crianças tão deficientes como elas. Todo deficiente mental, e principalmente o imbecil ligeiro, é um criminoso em potencial, que necessita apenas de um meio favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas. (FERNAL *apud* PESSOTI, 1912, p. 186).

Ainda nesse período outro aspecto importante, foi a intensificação do processo produtivo nas indústrias, que aumentou cada vez mais a necessidade de mão de obra trabalhando por mais tempo, e, com isso, a precariedade do trabalho e a exploração ainda maior. Assim, sem as mínimas condições de segurança no trabalho e o cansaço dos trabalhadores, culminaram em muitos acidentes de trabalho, ocasionando um aumento no número de pessoas com deficiência.

Então, no século XVIII, distanciando-se dessa visão, iniciativas na Europa, com intenção de oportunizar possibilidades educacionais para a pessoa com deficiência, surgiram as primeiras instituições escolares. Porém, ao passo que parece atender ao ideal de democracia e direito, muitas dessas instituições tornaram-se centros de isolamento social, que promoviam exploração do trabalho, em troca da oficina escola, que logo encaminharia esse sujeito ao mercado de trabalho como mão de obra treinada e barata, para atender as demandas do capital.

Vale destacar que esse treinamento, segundo Carvalho (2009), sob a justificativa de educar e de prover meios para que as pessoas com deficiência pudessem se tornar minimamente úteis à sociedade, promovia o isolamento social e destinação forçada como mão de obra a ser explorada, também ocorrendo para os “desocupados da rua” e o destino de cada um se dava não só pela deficiência, mas

pela situação econômica em que esse estava inserido. Ou seja, esse destino de exploração valia para os pobres e pobres com deficiência.

Assim, é possível compreender que o tratamento e a visão em relação à pessoa com deficiência, em especial, aquela com comprometimento mental, não mudou da Idade Média para a Idade Moderna, apenas, com o advento do capitalismo, tornou-se essencial o ajuste desse à nova ordem, para que fosse útil e se adequasse ao processo produtivo.

[...] é o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial. (BUENO, 2011).²⁵

A exclusão do deficiente mental ou físico que pertencia às camadas menos abastadas da sociedade, se manteve, tornando-o ainda mais invisível, pois, agora, estava isolado em regime de internato (que só era válido para os pobres), sendo explorado ao máximo, em um serviço tedioso e nada educativo, porém, como afirma Bueno (2011, p.1168), tinha em sua propaganda o status de “maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina”, mesmo que esse não passasse de um espaço com atividades massivas e “imbecilizantes”.

A questão da pobreza mostra-se tão importante quanto a deficiência, pois muito embora fossem sujeitos com a mesma deficiência e potencial para desenvolver suas habilidades intelectuais, o pertencimento de classe social é um determinante significativo para seu futuro e o tipo de educação à qual será destinado, bem como, ao papel social que executará na sociedade.

É um produto da divisão manufatureira do trabalho se opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital. (MARX, 1988, p. 283-284).

²⁵ E-book Kindle, não há numeração de página.

No século XIX, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, há uma remodelação nas escolas-oficinas, a educação de surdos e mudos, com o avanço das pesquisas nas questões da comunicação, passam a compreender que há ainda mais possibilidades para uma educação mais eficiente, que o tornaria cada vez mais apto ao mercado de trabalho.

Já o deficiente mental, que antes era considerado uma massa a ser afastada da sociedade, igualmente aos loucos, passaram a ser considerados passíveis de treinamentos sensoriais eficientes, sob influência das pesquisas de Itard²⁶ e, posteriormente de Edouard Seguin²⁷, que foram essenciais para considerar a possibilidade de um atendimento educacional, mas que ainda não viam muitas possibilidades de desenvolvimento desse sujeito.

O início do século XX na Europa e nos EUA, marcou a institucionalização da educação especial, com um aumento exponencial de matrículas nas escolas, além das possibilidades de educação para esse público. Outra questão fez com que esse número crescesse de forma significativa, não apenas as deficiências orgânicas eram consideradas, mas também os distúrbios, que, com as novas exigências de aprendizagem e com a universalização da escolarização, estabeleceu um padrão de aprendizagem, em que aquelas que não conseguiam atingi-lo apresentavam, portanto, um distúrbio.

Os novos padrões de aprendizagens e conhecimentos científicos que deveriam ser ensinados na escola, determinados pelo sistema capitalista, medeia a competência/normalidade do aluno, alicerçados em uma perspectiva de seletividade e meritocracia da nova sociedade. Não considerando as questões anteriores à dificuldade de aprendizagem, como condições de vida, cultura e outros aspectos sociais que podem estar relacionados ao problema.

²⁶ Médico francês, Jean Marc-Gaspard Itard realizou pesquisas com um menino encontrado em um bosque no final do século XVIII, conhecido pela literatura como “selvagem do Aveyron”, realizando reflexões sobre o impacto da educação na aprendizagem e desenvolvimento humano. Leia mais em Cordeiro (2007).

²⁷ Edouard Séguin foi um dos pioneiros na educação para os indivíduos com deficiência intelectual, acreditava na autonomia dos alunos. Seu trabalho ficou marcado pela “valorização da construção do cognitivo, na interação social com outras crianças com deficiência e suas práticas adotadas” (ESTEVEZ et al, 2018, p.4-5).

2.2 Primórdios da Educação Especial no Brasil

No Brasil, a questão da educação para a pessoa com deficiência de forma institucionalizada surgiu no século XVIII, de forma não muito expressiva, a partir de ideias liberais que se acentuaram no período da independência. Essas estavam nas pautas de reivindicações de alguns movimentos da sociedade civil como: a Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana.

Conforme aponta Jannuzzi (2012), de acordo com os documentos oficiais, provavelmente, o início dos atendimentos para as pessoas com deficientes surgiu “em 1730, em Vila Rica, havia a irmandade Santa Ana”, atendendo as crianças abandonadas e desvalidos. E no início do século XIX, as Santas Casas de misericórdia começaram a acolher crianças até 7 anos, após esse período as pessoas com alguma anomalia mais grave permaneciam nesses espaços ou tornavam-se casos de polícia.

Em 1893, foi criado um asilo para alienados em São Paulo. Tal instituição era um hospício em péssimas condições físicas, abrigava um número exorbitante de pessoas, visto que o local não tinha condições de comportar tal quantidade, mantendo os internos de forma precária.

No início do século XIX, o movimento de escolarização da pessoa com deficiência teve pouca manifestação no Brasil. E, com a constituição de 1824, proclamou-se a privação de direitos políticos do “incapacitado físico ou moral”, que foi praticamente silenciado.

Esse período foi marcado por algumas ações assistenciais, com pouca participação do Estado. A retirada da responsabilidade do Estado em relação a isso fica claro na constituição, como acima destacado.

Apesar do período ser marcado pelo descaso do Estado com a educação, não havendo nem a educação elementar para todos, bem como se desresponsabilizando em relação a educação da pessoa com deficiência, dois marcos fundamentais e de iniciativa do governo imperial foram: em 1854, a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, depois nomeado “Instituto Benjamin Constant” e, posteriormente, em 1857, a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos” atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”.

Ao contrário da Europa, que teve um crescimento massivo das instituições para cegos e surdos, no Brasil apesar dessas instituições constituírem importantes marcos

para a época, seu atendimento era restrito a uma ínfima parcela da população com essas especificidades. Há de se considerar que enquanto a Europa avançava industrialmente, precisando cada vez mais de mão de obra em que se debatia a utilidade socioeconômica para esses sujeitos, o Brasil ainda era marcadamente ruralista, não necessitando desse tipo de formação.

Na Bahia, em 1874, há alguns registros do Hospital Estadual de Salvador, que atendia crianças com deficiências mentais. De acordo com Mazzotta (2011), não há fontes suficientes que explicitem o tipo de atendimento oferecido. Porém, o período é marcado pela segregação social dos considerados loucos, perigosos, deficientes mentais ou com outras deficiências e que fizessem parte das camadas mais pobres.

Apenas a partir do século XX são constituídas pesquisas científicas em relação à educação da pessoa com deficiência mental, até então silenciada no cenário brasileiro, elaboradas com maior destaque pelo médico e professor Clementino Quáglio.

A educação da pessoa com deficiência mental começou a ganhar destaque com a da eugenia social, as questões de saúde pública e higiene da população, além do aumento cada vez maior das dificuldades de aprendizagens na escola que, nesse período, tornou-se grande preocupação, com vistas à mudança de um país atrasado para uma sociedade moderna e urbana, necessitando de uma mão de obra capacitada, aos moldes europeus.

Grande parte da Educação Especial foi relegada às instituições privadas e filantrópicas no Brasil, que têm destaque em todo desenvolvimento da história da educação especial no país, bem como impactou nas políticas públicas. Porém, nesse período do início do século XX, há um destaque para as iniciativas da rede pública em relação à deficiência mental, devido à grande influência da psicologia²⁸ na constituição do campo educacional brasileiro.

Nesse cenário, constitui-se, em São Paulo, a inspeção médico-escolar, responsável por criar espaços, condições e formação para trabalhar com o aluno considerado anormal. Esse órgão passou a estabelecer novos parâmetros, mas muito mais que isso, estabelecer formas de legitimar o padrão da nova educação baseada na neutralidade e na seletividade natural, “um serviço de psicologia educacional se

²⁸ No capítulo 2.4 e 3 serão abordados aspectos relativos à abordagem psicológica hegemônica, à época.

fazia necessário para diagnosticar os casos-problema” (BUENO, 2011, p.1692), auxiliar separando os sujeitos em bons ou não, normais ou anormais, desconsiderando as questões sociais.

Para tanto, são utilizados testes de capacidade intelectual e formas de medir a normalidade, sendo ideal a criação de uma escola oficina, aos moldes de um internato, que trouxesse utilidade aos sujeitos com deficiência mental, bem como mantivessem as salas de aula livres desses que atrapalhavam a homogeneidade e o bom andamento das turmas.

A segregação iniciada vai além de um simples teste de normalidade ou capacidade, está alicerçada em um modelo de sociedade que nasce na Europa, servindo a uma nova ordem econômica. Para tanto, torna-se essencial modificar as estruturas culturais, criando um novo modelo civilizatório de trabalho e educação, sendo a forma mais eficiente de legitimá-lo.

No início das sociedades capitalistas até o século XIX, as escolas não eram espaços universalizados, o acesso era apenas para os membros das classes dominantes, pequena parcela das camadas médias, que frequentavam escolas confessionais e algumas crianças abandonadas, a título de caridade, em raros casos. A universalização da escola não levou a todos a mesma educação, havia um objetivo definido a cada espaço e a classe social a que atendia, pois os papéis sociais eram diferentes.

A sociedade capitalista já amadurecida estabeleceu funções para escola, os sistemas escolares não estavam organizados de forma neutra e padronizada, a distinção do ensino estabelecida era o mínimo aos trabalhadores, apenas o ensino elementar com estrutura e ensino de baixa qualidade, e a escola secundária, que traria ao trabalhador aperfeiçoamento e qualificação para o trabalho industrial. Enquanto isso, aos pertencentes da classe dominante, uma escola elementar com boa estrutura e qualidade, as escolas secundárias centradas nas teorias, literatura, bem como uma boa base para o ensino universitário ou “para conveniência com as pessoas que exerciam o mando nas burocracias públicas ou privadas”. (CUNHA, 1980, p.114).

A mudança da função da escola na sociedade capitalista surge com o movimento de conversão das sociedades de agrícola e rural a urbana e industrial. Para isso, era preciso adequar todos à nova sociedade, escolarizando os filhos da burguesia emergente e os filhos da classe trabalhadora, mesmo que de forma diferente, em condições e qualidade distintas. Aos filhos dos trabalhadores era

necessário dominar minimamente a língua e os códigos matemáticos e técnicas para trabalhar no manuseio de máquinas das fábricas, bem como passar os ideais e valores culturais da sociedade moderna burguesa, criando de forma efetiva uma nova cultura social com sujeitos adequados e subservientes.

A forma social que o trabalho assume na sociedade moderna vai determinando a forma social da escola. Há, portanto, diferentes escolas para diferentes grupos sociais. A separação daqueles que desenvolveriam as habilidades intelectuais, daqueles que deveriam trabalhar na produção manual.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p.159).

Culminando na dicotomia entre os que estudariam para exercer cargos de comando e controle e aqueles que deveriam executar as ordens, compreender apenas o básico essencial para exercer o trabalho técnico, tendo papéis subalternos na sociedade.

Portanto, pensar na educação para esses sujeitos, pessoas pobres e/ou com deficiência, de forma a torná-los úteis à nova ordem era imprescindível. Conheceremos então o movimento para organizar a educação desse público.

2.3 Movimento médico- sanitarista e suas implicações na educação

O movimento médico-sanitarista na Europa surgiu nos séculos XVIII e XIX, devido às diversas mudanças econômicas, sociais e políticas emergentes com a industrialização e a urbanização, sendo uma delas o avanço das mortes em massa em consequência das epidemias, que afetavam em grande escala a população trabalhadora.

Desta forma, além de um problema sanitário, havia um problema econômico, pela perda de mão de obra, culminando em um impasse para o desenvolvimento da economia que estava em grande expansão.

O infortúnio gerado pela doença tornara-se um incômodo entre os governos e as elites burguesas não apenas pelas vidas que eram maciçamente ceifadas, mas pelas implicações econômicas que as enfermidades e mortes, principalmente entre a massa trabalhadora urbana, representavam para a estabilidade da economia capitalista, em plena expansão nos Estados nacionais da época. (BARRETO, 2010, p.21).

Pleiteando a resolução dessa importante questão, a ciência ganhou cada vez mais espaço e visibilidade para atender ao progresso da humanidade, sendo notáveis os avanços nas áreas da biologia, medicina e química, sobre os conhecimentos do corpo humano, das doenças, das epidemias e a produção de medicamentos.

Foi nesse contexto que surgiu a medicina social, como responsável por cuidar da saúde pública, a fim de manter a ordem social estabelecida.

Desde sua origem desenvolveu uma forte tendência intervencionista e contou com o aparato estatal para a consecução de seus objetivos tanto no combate às doenças como na melhoria das condições sanitárias das cidades, com o aperfeiçoamento do tecido urbano. (BARRETO, 2010, p.27).

A medicina social acreditava que as causas das doenças eram sociais e políticas, sendo necessárias mudanças na sociedade, uma vez que, como aponta Stern (1983), a medicina moderna preventiva afirma que a saúde dos sujeitos está relacionada à forma como ele vive e o ambiente em que está inserido. Surgindo então a relação direta entre saúde e higiene.

[...] com a Revolução Industrial quando, a partir desta, uma nova realidade se impõe a medicina das constituições. Surge a figura do “pobre necessitado” e com ela a dimensão social da doença. Agora não apenas o ambiente e a predisposição do paciente à doença são objetos da atenção médica, mas principalmente, as condições sociais de trabalho, moradia, alimentação e mesmo de educação estarão no centro das observações e estudos médicos dos quadros patológicos. A medicina curativa não responde mais aos interesses sociais frente a abrangência do problema de saúde. Por toda Europa, a medicina projetou seu olhar para além do corpo dos indivíduos, estabelecendo como nova variável no seu campo de ação o “corpo social.” (BARRETO, 2010, p.31).

Seguindo a tendência mundial, no final do século XIX, São Paulo passou por diversas mudanças, devido ao processo de desenvolvimento industrial, que impactou em um grande fluxo migratório, em especial para a capital.

O crescimento populacional atingiu a ordem de 268%, entre os anos de 1890 e 1900. A população cresceu e diversificou-se, com a introdução de novos personagens na cena social: negros libertos e subempregados, operários e donos de indústrias. (VILHENA, 1993, p.81).

Todos esses novos personagens chamaram a atenção da medicina social e das autoridades e delinearão a ideia de que o crescimento desalinhado seria um risco ao novo projeto de sociedade. A medicina social, então, assume o discurso sanitário para o qual, conforme salienta Vilhena (1993), essa diversidade simbolizaria a falta de higiene e moral, sendo um criadouro de doenças, promiscuidade e criminalidade.

Portanto, a higiene tornou-se pauta também no Brasil, já que era fundamental para a organização da sociedade moderna. O maior problema de saúde pública em questão no estado de São Paulo era a proliferação de doenças que se ampliavam com as aglomerações populacionais em conjuntos habitacionais e cortiços.

Desta forma, com o advento do progresso, que trouxe esse crescimento desordenado, a miséria e a falta de hábitos considerados saudáveis da população não eram compatíveis ao ideal de civilidade esperado com a urbanização. Tornando imprescindível para reverter essa situação, a difusão de hábitos e costumes relacionados à higienização da população. Para tanto, a escola seria “um espaço importante na articulação de estratégias voltadas para a veiculação da mensagem da Higiene.” (ROCHA, 2003, p.14).

Foi criado, então, o Instituto de Higiene, que iniciou suas atividades em 1915 em São Paulo, gênese dos estudos sanitários no Brasil, pautados no modelo norte-americano de educação sanitária.

A saúde pública desencadeia, nas primeiras décadas do século XX, um movimento de reconfiguração das fronteiras do campo médico que, a par da instituição de novas concepções, busca instaurar novas práticas, ao mesmo tempo em que passa a exigir o concurso de novos agentes (ROCHA, 2003, p. 125).

Portanto, médicos passaram a ofertar no instituto cursos de formação sanitária para médicos e educadoras sanitárias que, segundo Rocha (2003), seriam as “mensageiras da saúde”, responsáveis por divulgar os hábitos corretos de higiene a serem incorporados pelos estudantes e suas famílias. Essa divulgação tinha como

intuito remodelar a população pobre e sem educação, adequando-as ao mundo moderno.

As operações de moldagem do corpo infantil, representadas por meio da fotografia, deixam claro que não bastava intervir sobre a cidade, promovendo o remodelamento do espaço urbano, era necessário ir além, moldando o corpo e a alma das crianças (ROCHA, 2003, p. 167).

As escolas eram o *lócus* ideal para difundir a civilidade, para moldar a moral e a higiene de acordo com o padrão médico-científico estabelecido, a partir de um rígido controle, inspeção e exames dos alunos, com vistas a mudar consciências, imbuindo-as dos hábitos civilizados e modernos.

2.3.1 Movimento Eugenista e Higienista

Assim como a medicina social, os movimentos higienistas e eugenistas tiveram suas origens na Europa e nos países Norte americanos, suas ideias foram disseminadas juntos à concepção de medicina social no campo educacional.

Entretanto, os dois movimentos no Brasil, diferente dos países de origem, praticamente fundiram-se, sem que houvesse muita distinção entre um e outro, apesar de serem bastante diferentes. Enquanto o movimento eugenista busca uma raça forte, baseando suas crenças nas teorias darwinistas para justificar a eliminação social, o movimento higienista acreditava no ajustamento social dos indivíduos pela educação.

O desenvolvimento desses ideais envolveu médicos, psicólogos, pedagogos, juristas, que buscavam melhorar a espécie humana. Para alcançar tais objetivos, os eugenistas tinham propostas que variavam desde a eliminação física dos indivíduos considerados inferiores biopsicologicamente até a esterilização e o incentivo à reprodução entre indivíduos “superiormente constituídos”. Os profissionais ligados aos princípios da higiene mental viam no campo da educação os mecanismos adequados para ajustar o diferente na sociedade. (RAFANTE, 2011, 64-65).

Um dos fatores para que o movimento eugenista no Brasil não tenha tido tanta força individualmente, apesar de ter sido apoiado por alguns intelectuais como Renato

Kehl²⁹ e Monteiro Lobato³⁰, devia-se à grande miscigenação do povo brasileiro. A questão racial no país era algo complexo. De acordo com Silva (2014), a questão racial, que embasou as narrativas identitárias na Europa, “no caso brasileiro, precisa ser entendida em suas especificidades, pois, a miscigenação da população colocava problemas intransponíveis para o discurso eugenista.” (p. 909).

A miscigenação era um grande problema na visão dos eugenistas, “era em si considerada disgênica e um caminho aberto para todos os males da vida cotidiana, e, acima de tudo, para a construção da nação” (SILVA, 2014, p. 910). Era considerada como um dos motivos para o desalinho do país, sendo um grande empecilho para o processo civilizatório, pois a ela estava atrelada o conceito de selvagem, a marginalidade e a criminalidade.

Entretanto, era preciso considerar o contexto do país, assim mais eficaz era a proposição de uma perspectiva preventiva da eugenia, alinhando-a ao movimento higienista e sanitarista, utilizando o espaço escolar como *locus* de difusão desses ideais.

A educação era a “arma” mais poderosa de divulgação e implementação de políticas higienista-eugenistas no país. Educação e Eugenia foi o título da conferência de abertura do Congresso Eugênico Brasileiro (1929), proferida por Levi Carneiro (1929, p.115), onde defendia a educação como meio de intervenção eugênica. Estava claro, inclusive observado outras manifestações no Congresso, que era preciso uma estratégia pedagógica para que a eugenia fosse possível nessas terras mestiças e doentes. (SILVA, 2014, p.914).

Esse movimento baseado na eugenia, higienismo e sanitarismo foi liderado sobretudo por médicos. No estado de São Paulo, conforme aponta Jannuzzi (2012), com o setor de higiene e Saúde Pública originou a Inspeção Médico Escolar, a partir de um projeto do médico Francisco Sodré, que também foi responsável pela formação

²⁹ Renato Kehl era médico (1889-1974) e principal organizador do movimento eugênico brasileiro, entre 1917 e 1932. Divulgava suas ideias eugênicas em congressos e eventos brasileiros, posicionando-se em ao melhoramento da raça brasileira, para ele a “fealdade está diretamente relacionada a duas questões: aberração moral sexual da população, os vícios e os males sociais da sociedade moderna, e, aos caracteres raciais, transmitidos hereditariamente através da intensa miscigenação.” (HABIB, 2007, p.4).

³⁰ Monteiro Lobato, Bacharel em Direito, escritor e editor brasileiro (1882-1948). Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina, entretanto também ficou conhecido pelas suas ideias eugênicas, em suas obras e artigos para jornais trazia fortes críticas a miscigenação, “a figura do caboclo nacional era incapaz de adaptar-se à civilização e ao progresso. A grande questão era a miscigenação e suas consequências degenerativas à espécie.” (HABIB, 2007, p.2).

das classes especiais em 1911 e pela instrução de profissionais para trabalhar com esses alunos.

Posteriormente, a Inspeção Médico Escolar passou a designar-se Serviço de Saúde escolar e Higiene Mental, e em 1917, os cuidados com a educação dos alunos “anormais” ficou sob responsabilidade do doutor Balthazar Vieira Mello, responsável pela remodelação da inspeção médica em São Paulo e autor de um livro orientador intitulado “A higiene na escola”.

A seguir, traremos as teorias que foram formuladas por alguns intelectuais que mais se destacaram e embasaram as concepções e práticas pedagógicas da Instrução Pública Paulista sobre o aluno anormal no contexto da primeira república.

2.4 Intelectuais responsáveis pelas teorias educacionais sobre os “anormais” no início do século XX que embasaram as propostas pedagógicas da Instrução Pública Paulista.

A vertente médica no campo da educação no início do século XX foi latente, num contexto em que se professava a necessidade de modernizar e civilizar o país, trazendo padrões e normas para a população, sendo a escola um importante *locus* de inculcação dos valores, saberes e cultura moderna, diante disso, aqueles que não atendiam a essa demanda eram considerados “anormais”.

Conforme apontado anteriormente, na sociedade capitalista todos os indivíduos devem ser úteis à sociedade, para tanto era necessário compreender esses sujeitos e a melhor forma de ajustá-los à nova sociedade moderna.

Nessa perspectiva, com a interação das áreas da medicina, psicologia e educação, foram desenvolvidas pesquisas, buscando formas de classificações eficiente e métodos de ensino adequados a esses sujeitos considerados “anormais”, de acordo com as classificações estabelecidas, dentro dos padrões de cientificidade e racionalidade da sociedade moderna.

2.4.1 Alfred Binet

Uma das principais contribuições dentro da psicologia no século XX, que exerceu grande influência na configuração das investigações científicas da psicologia,

foi o francês Alfred Binet. Seu trabalho, em colaboração com Théodore Simon³¹ a partir de escalas métricas, impactou fortemente a psicologia educacional, devido aos testes de inteligência que desenvolveram.

Os testes de inteligência ou de idade mental vieram da necessidade de legitimar o campo da psicologia para resolução dos problemas da educação, em especial a universalização da educação. A “escola de massa fundou-se na constituição das escolas graduadas, distribuídas em séries correspondentes ao desenvolvimento etário dos alunos, em um movimento de homogeneização das turmas.” (CAMPOS et al, 2014, p.221).

Era utilizado para avaliar o “conceito de ‘inteligência civilizada’, a partir da adaptação e aplicação dos testes psicométricos em escolares e da observação dos efeitos do contexto sociocultural dos sujeitos nos resultados obtidos.” (CAMPOS et al, 2014, p.220)

Os estudos realizados por Binet e Simon procuravam mensurar os escolares que possuíam algum tipo de anormalidade. Para isso, compreendiam que era necessário criar procedimentos padronizados de análise, assim, em 1908, publicaram uma escala métrica completa para avaliar a inteligência. O teste de “Binet-Simon passou a classificar os indivíduos, em função de sua inteligência, medida pelo Q.I (quociente de inteligência), em três grandes grupos: a) os normais; b) os supernormais; c) os infranormais.” (TEIXEIRA, 2019, p.4).

Sua obra foi introduzida no Brasil em 1906, pelo intelectual Manoel Bomfim³², seus estudos foram centrais para formulação de propostas pedagógicas sobre o aluno “anormal” no Estado de São Paulo.

2.4.2 Clemente Quáglio

Intelectual autodidata, Clemente Quáglio, segundo Monarcha (2007), não obteve nenhum título acadêmico, mas foi nomeado para o cargo de professor primário

³¹ Théodore Simon, Psicólogo e psicometrista francês (1872-1961), trabalhou em colaboração com Alfred Binet na constituição de uma escala de inteligência, com o objetivo de identificar os estudantes que necessitavam de mais auxílio na aprendizagem.

³²

Manoel Bomfim, Intelectual pedagogo (1868-1932), foi Diretor Geral da Escola Normal do Distrito Federal. Além disso, foi um importante crítico da historiografia e dos historiadores de sua época. Em relação a educação “acreditava que o conhecimento científico seria o ideal para curar os males sociais e avançar rumo ao progresso, pois a primeira condição para conquistar a civilização é conhecê-la.” (GONTIJO, 2003, p.131).

no Estado de São Paulo. Teve grande destaque como pioneiro nos estudos educacionais dentro da pedologia, dos “estudos científicos da criança por meio da introdução da Escala Binet-Simon e na produção da primeira amostra estatística do emprego dessa metodologia” (RAFANTE, 2011, p.72). Seu objetivo era responder as questões suscitadas com a necessidade da criação da escola para as massas.

Devido à sua importante atuação como pesquisador, produzindo uma obra que dava proposições de práticas pedagógicas, assumiu em 1909 o cargo de Encarregado da Primeira Seção Administrativa da Diretoria Geral, seu propósito era criar um gabinete para realizar testes e avaliações psicológicos, fisiológicos e antropológicos nos estudantes da Instrução Pública Paulista.

Clemente Quáglio defendia um programa extenso de ação: criação de asilos-escola (internatos) dotados de gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de cursos especiais anexos às escolas normais, destinados a formar professores para ensino dos anormais psíquicos. E foi dele, Quáglio, a decisão controversa de aplicar a escala métrica de inteligência de Binet-Simon a populações escolares da Capital, sem dúvida, primeira aplicação coletiva desse instrumento, em nosso país, cujos resultados constam no livro *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil* (1913). A essa altura, já ocupava o cargo de Encarregado de Estudos do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça. (MONARCHA, 2007, p.28-29).

Além disso, destacou-se pela importante indicação de Ugo Pizzoli³³, médico renomado no campo da pedologia³⁴, para chefiar o Gabinete Normal da Praça e ministrar cursos a diretores, inspetores e professores da Instrução Pública de São Paulo.

Apesar de suas importantes contribuições, foi acusado pelo professor Mariano de Oliveira, no Anuário do Estado de São Paulo, em um texto sobre a *Educação dos anormais*, de generalizar os resultados de sua pesquisa para todo o Estado, sendo que haviam sido realizados testes em apenas dois estabelecimentos, bem como acusou-o de “ter instalado apreensões negativas quanto ao futuro da raça e da nação,

³³ Ugo Pizzoli foi um médico italiano, que atuava na perspectiva da medicina com a educação. Em 1914 veio para São Paulo, trazendo os conceitos da Psicologia Experimental idealizou diversos testes mentais, para fundamentar uma Pedagogia científica.

³⁴ A pedologia nasceu no século XIX, mas teve seu auge no século XX, “[...] institucionalizou-se em um contexto de profundas redefinições marcadas pelos ideais da Modernidade” (SANTANA, 2016, p. 39-40), tinha como objetivo elaborar um conhecimento sistemático sobre o desenvolvimento da criança.

por colocar que haveria em São Paulo 13% de “anormais” nas escolas”. (RAFANTE, 2011, p.74).

Quáglio, apesar das críticas, tornou-se uma autoridade científica no meio escolar paulista, onde continuou seus estudos na área da pedologia e suas atividades até sua aposentadoria em 1930.

2.4.3 Ugo Pizzoli

O médico italiano Ugo Pizzoli, vinculado à pedagogia científica, teve importante contribuição na educação paulista, após aceitar, em 1914, o convite do então diretor da Escola Normal, Oscar Thompson, para ministrar aulas para formação de professores e auxiliar o trabalho no Laboratório da Escola Normal, criado por Clemente Quáglio.

A pedagogia científica italiana era um desdobramento do positivismo. Na sua concepção era preciso regenerar a raça, para isso, era imprescindível mapear os aspectos físicos e mentais dos indivíduos. Os testes realizados com os escolares seriam registrados em uma ficha individual, que acompanharia o aluno, assim “a carteira biográfica constituiu-se em elemento da maior importância na pedagogia científica de Pizzoli” (MENEZES; PINHEIRO, 2016, p. 169).

O curso ministrado por Pizzoli em São Paulo, assim como em várias de suas publicações, tinha por intuito delinear para os docentes a personalidade de uma criança normal e da anormal, motivando o docente a ter uma visão psicológica da educação.

Nelas, o apelo básico à identificação de aspectos da personalidade das crianças pelas suas exterioridades e o estabelecimento de classificações tipológicas – tipo normal, tipo inteligente normal médio, tipo débil de espírito, tipo hiperativo, tipo passivo e tipo inexpressivo. De importante, nos artigos, ele se referir ao “olhar psicológico” do “professor psicólogo”. Havia um motivo prático. Apesar dos tantos instrumentos, não havia os que pudessem isolar e medir funções como inteligência, temperamento sentimental, afetividade, conduta, caprichos, excentricidades e vocação. (CENTOFANTI, 2006, p.43).

O médico italiano foi um importante nome no período, instaurando a antropometria através da Carteira biográfica escolar, que se tornou obrigatória “em todas as escolas públicas do estado de São Paulo a partir de 1915” (CENTOFANTI,

2006, p.45). O emprego dos princípios de Pizzoli colaborou para intensificar na educação o olhar psicologizante.

Após retornar para a Itália, de acordo com Rafante (2011), as pesquisas no Laboratório de Psicologia da Escola Normal da Praça continuaram sob o comando de Quáglio e Sampaio Dória até 1924, quando Lourenço Filho assumiu a direção das pesquisas, atividades laboratoriais e com os alunos da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

2.4.4 Lourenço Filho

O professor Manuel Bergström Lourenço Filho foi um importante intelectual para educação no Brasil do século XX, concebia a escola como regeneradora da sociedade e trouxe inúmeras mudanças no campo educacional e na propagação da “ciência psicológica aplicada à educação.” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p.173).

Durante sua trajetória assumiu posições de destaque. Em São Paulo iniciou sua carreira na Escola Normal de Piracicaba, lecionando psicologia. Nesse período aproximou-se da literatura da psicologia educacional norte-americana, “iniciando pesquisas com o emprego de testes psicológicos.” (RAFANTE, 2011, p.75).

Realizou ainda reformas no estado do Ceará (1922), montando o laboratório da Escola Normal de Fortaleza, introduzindo no estado as pesquisas científicas na área da psicologia aplicada à educação.

E, no ano de 1925, assumiu o Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, efetuando pesquisas psicológicas com fundamentação na psicologia francesa e suíça, “Lourenço Filho destacou-se pela difusão de teorias de aprendizagem baseadas no comportamentismo e modelos curriculares de base psicogenética.” (MONARCHA, 2008, p.9).

Outro importante feito de Lourenço Filho foi a organização da Biblioteca de educação, para qual traduziu diversas obras estrangeiras, um esforço que marca a tentativa de consolidar a educação como campo científico, bem como são dessas que surgem duas de suas obras de referência “Introdução ao Estudo da Escola Nova” (1930) e “Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita” (1933). A produção intelectual de Lourenço Filho é extensa: “entre 1920-1930, ele já havia escrito sobre temas de psicologia, alfabetização, formação de professores.” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p.180).

Em 1930, foi convidado para assumir o posto de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo,

[...] sua gestão foi marcada pela substituição das práticas rotineiras e de natureza empírica por procedimentos científicos. Nesse sentido criou a Biblioteca Central, o Museu da Criança, os Serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar, de Inspeção Médica Escolar e de Psicologia Aplicada. Nomeou Noemy Rudolfer para coordenar esse último serviço, que ficou encarregada de organizar as classes homogêneas de primeiro ano dos grupos escolares e por aplicar os testes mentais e pedagógicos, incluindo os testes Binet-Simon. (RAFANTE, 2011, p. 76).

Um importante nome a se destacar na trajetória do autor é da normalista Noemy Rudolfer, pois além de ter sido aluna de Lourenço Filho e realizado diversos cursos na área de psicologia nos Estados Unidos, foi um importante personagem no desenvolvimento científico da psicologia aplicada à educação.

Devido ao seu vasto conhecimento nesse campo, foi convidada por Lourenço Filho para assumir a direção do Serviço de Psicologia Aplicada, assim como o auxiliou no desenvolvimento das suas importantes obras e pesquisas.

Dentre as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de São Paulo, por Lourenço Filho e sua equipe, destaca-se a produção e padronização de testes para verificação de maturidade dos escolares. Para tanto, inúmeras escalas métricas foram revisadas, como a de Binet- Simon, gerando posteriormente o livro supracitado sobre os Testes ABC.

Esses testes, desenvolvidos pelo pedagogo, serviriam para identificar aptidões e verificar se os escolares possuíam algum tipo de deficiência mental ou distúrbio com vistas a melhorar a organização das escolas, tornando-as mais eficientes em relação ao aproveitamento e rendimento escolar, classificando assim os escolares pela sua maturidade psicológica através de provas objetivas e de curta duração.

Diferenciando-se de outras medidas psicológicas, os testes “ABC” produziam um “diagnóstico precoce” do nível de maturidade psicológica e um “prognóstico seguro”, com relação à aquisição da leitura e da escrita e homogeneização das classes, em decorrência da classificação obtida.

Exames coletivos de base bioestatística, os “testes ABC”, nas palavras do formulador, destinavam-se a captar “a criança real em sua diversidade”. Para tanto, eram aplicadas oito provas para avaliação

das seguintes funções: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora, atenção e fatigabilidade. Ao quantificar os atributos individuais em categorias — alunos “fortes”, “médios” e “fracos” — ele almejava a efetuação de um ensino diferencial. (MONARCHA, 2008, p.13)

Nesse período marcado pela soberania do discurso médico-sanitária, higienista, eugenista, biológico e psicológico, a ciência tornou-se a única alternativa para regenerar e solucionar os problemas das questões sociais. Para tanto, a educação com *status* científico seria a solução dos problemas de aprendizagem. Por isso, os testes ABC, assim como todos os outros testes, desse período, foram “amplamente difundidos nos meios escolares.” (MONARCHA, 2010, p.50).

Para o idealizador dos testes, “a classificação dos anormais de inteligência, discriminação de temperamento, identificação de aptidões e seleção e orientação profissional” (MONARCHA, 2010, p. 68), culminaria na homogeneização das classes, separando aqueles que eram considerados “avançados” dos “retardados”. Esses últimos eram ainda divididos em: “atrasados pedagógicos”, “retardados físicos” e “indisciplinados natos”. Os testes ABC foram utilizados como orientação oficial nos meios escolares para organizar as classes homogêneas por muitas décadas em todo país.

Assim como os testes ABC, Lourenço Filho teve destaque pela sua participação na Liga Nacionalista de São Paulo, na Associação Brasileira de Educação e como membro do Movimento Renovador da educação brasileira, defensor da Escola Nova, fundamentada nos avanços científicos, na biologia e na psicologia, questionando a escola tradicional e a passividade do educando nessa concepção.

Em uma de suas principais obras, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, referida anterior, disserta sobre essa escola moderna e sua finalidade em função da socialização os sujeitos “para o que emprega sistemas de trabalho em comunidade” (MONARCHA, 2010, p. 52), uma educação organizada de forma flexível e baseada nas necessidades individuais. Essa escola pauta-se na liberdade interior, sendo o escolar um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, portanto a educação teria como ponto de partida a vontade do indivíduo. É ainda contrária ao ensino pautado em conteúdos fixos de acordo com planos lógicos e bem sistematizados, conforme a estrutura de pensamento de um adulto.

De acordo com Monarcha (2010),

Pode-se dizer que a acolhida significativa de Introdução ao estudo da Escola Nova deve-se a diversos fatores que se complementavam, como originalidade na abordagem do tema, pertinência científica, e síntese metódica das questões teóricas, fatores que, certamente, contribuíram para estabilizar o paradigma de estudos em educação denominado de “Escola Nova”. De imediato, o livro repercutiu mais intensamente no círculo intelectual que partilhava expectativas assemelhadas às do autor. (p. 62).

Apesar de aclamadas por muitos intelectuais, a Escola Nova, defendida por Lourenço Filho, era extremamente criticada por outros. Conforme salienta Monarcha (2010), alguns intelectuais criticavam os autores, considerando a Escola Nova uma pedagogia burguesa.

É importante destacar que, conforme apontado no capítulo anterior, o movimento da escola como regeneradora da sociedade já circulava no Brasil desde 1910. As aspirações por uma “Escola Nova”, com significado de uma pedagogia experimental, já haviam sido colocadas como aspiração no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1917), em consonância as discussões realizadas pela Liga Nacionalista de São Paulo, na qual Lourenço Filho fazia parte.

Entretanto, segundo Monarcha (2010), após a Reforma de 1920, inicia um ciclo de mudanças e reformas estaduais no ensino, e esse movimento tinha por intuito a “renovação dos métodos e processos de ensino e finalidades sociais da educação; ciclo este nomeado pela historiografia acadêmica como “movimento Escola Nova”.” (p. 34).

Assim, concluímos que Lourenço Filho foi fundamental para implementação da psicologia científica aplicada à educação no Brasil, defendendo veementemente seu ideal de sociedade moderna no contexto de industrialização e urbanização. Entendia que a educação como forma de inserir os indivíduos na ordem social, defensor da Escola Nova em um momento em que havia grande entusiasmo pela pedagogia experimental, como forma de desenvolvimento de um projeto nacionalista para a formação de uma nação forte.

3- AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS DIRETORES E INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Conforme apontado nos capítulos anteriores, a educação deveria ser adequada às necessidades da sociedade capitalista, organizando uma nova sociedade, civilizada, seguindo os preceitos da modernidade. Para tal, com a organização das escolas graduadas e o processo de homogeneização das turmas, foi necessário a criação de instrumentos classificatórios, baseados em testes que mediam a inteligência dos alunos. Essas “medidas” passaram a ser medidas de padrão de normalidade de desenvolvimento e aprendizagem nas escolas criando-se, assim, os alunos considerados “anormais”, tal como o mito “Leito de Procusto”³⁵.

Esse ideário de aluno “anormal” pautado nos testes classificatórios que, supostamente, mediam a inteligência ou idade mental do alunado, fundamentou as propostas pedagógicas pensadas pelos Inspectores da Instrução Pública do estado de São Paulo, cujos relatórios foram publicados nos Anuários de Ensino Paulista.

Os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo foram produzidos entre os anos de 1907 e 1937, pela Diretoria Geral da Instrução Pública, subordinada à Secretaria dos Negócios e do Interior e também pela Diretoria do Ensino, ligada à Secretaria da Educação e Saúde Pública.

O conteúdo dos documentos é composto por dados e informações anuais sobre a instrução pública no Estado de São Paulo. Esse documento era elaborado pelo diretor geral da instrução pública a partir dos relatórios expedidos pelas Delegacias Regionais de Ensino da capital e do interior do estado dos inspetores da instrução pública, que faziam visitas regulares às unidades escolares, bem como desenvolviam estudos da diretoria sobre a educação moderna.

O objetivo da publicação dos anuários era informar o Secretário de Estado, responsável pelos assuntos sobre educação, acerca de um diagnóstico da realidade escolar da capital e do interior do estado. Nele eram registradas as despesas, informações sobre corpo docente, matrículas e evasão escolar, descrição das

³⁵ O mito do Leito Procusto, originário da mitologia grega, conta a história de um gigante, cujo nome era Procusto. O gigante oferecia hospedagem a viajantes, entretanto ao aceitarem o simpático convite eram submetidos a uma terrível violência. Procusto tinha uma cama de ferro, a qual destinava aos seus hóspedes, mas enquanto estes dormiam, o gigante os amarrava e os ajustava às dimensões da cama, cortando ou quebrando seus membros.

Nesse sentido, o mito faz referência à padronização, que obriga os sujeitos que possuem especificidades, a enquadrarem-se a uma matriz estabelecida. E aqueles que não se adequam ao padrão determinado, precisam, portanto, ser “ajustados”.

unidades escolares e condições de funcionamento, as concepções do trabalho pedagógico, necessidades da instrução pública, o trabalho de saúde realizado nas escolas, entre outras questões sobre o ensino paulista.

Portanto, os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo foram criados para atender à necessidade do Governo em ter um documento com informações seguras sobre a movimentação escolar do estado, a fim de direcionar as decisões políticas relacionadas à educação no estado, além de um importante instrumento de estudo para os docentes.

Na primeira seção, contextualizamos a organização da instrução pública paulista, a concepção de escola moderna, o movimento higienista e os testes mentais para a classificação dos alunos. Na segunda, a organização e compreensão da Inspeção Médico Escolar e sua atuação nas unidades escolares. A terceira seção versa sobre a criação de Institutos para “anormais”. Por fim, a quarta seção apresenta os direcionamentos da Inspeção médica para construção das Escolas ao Ar Livre e Colônias de Férias para débeis e Escolas especiais para tardos.

Para responder aos problemas dessa pesquisa sobre quem são os alunos considerados “anormais” e as propostas pedagógicas para esse público na visão dos inspetores e Diretor da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Tal qual, compreender os parâmetros para classificação e diferenciação entre alunos normal e anormal, as ideias que sustentam essa classificação e a defesa da necessidade de um lugar diferenciado de atendimento educacional dos considerados alunos “anormais”.

Conforme indica Saviani (2004), “a escolha das fontes dependerá não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, isto é, dos recortes efetuados” (p.7), portanto elaboramos um quadro que apresenta as seções de cada anuário (1907-1926) selecionadas para análise.

Tabela 2: Identificação dos textos relevantes para análise desta pesquisa, localizados nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*

Data de publicação do anuário	Título	Páginas
1907	“Histórico dos Grupos escolares e a Escola Moderna”	p.50

1908	“A Escola Moderna”	P.16 e p. 39
1909	“O Estado e a Escola Moderna” “Testes Mentaes”	p.1 p.164
1910	“A Escola Moderna” “Desenvolvimento intellectual” “Homogeniedade”	p.55 p.57 p.108
1911	“Instituto para anormaes”	p.26
1913	“Instituto para anormaes”	p.10
1914	“Inspeccão Médica Escolar”	p.16
1915	“Inspeccão Médica Escolar”	p.20
1916	“Inspeccão médica Escolar”	p.12
1917 V. 1	“Escola Nova” “A educação dos anormaes” “Escolas ao ar livre” “Serviços médicos”	p.25 p.150 p.186 p.380
1918	“Pathologia” “Hygiene nas escolas” “Inspeccão Médico Escolar”	p.100 p.211 p.663
1919	“Hygiene”	P.36
1920	“Inspeccão Médico Escolar”	p.50
1922	“Inspeccão Médico Escolar”	p.16
1926	“Inspeccão Médico Escolar”	p.16

Fonte: elaboração própria da autora

Como a análise versa sobre o período da Primeira República, foram utilizados os anuários até 1930. Os anuários não tinham regularidade na publicação anual, algumas vezes eram publicados em forma bienal ou quadrienal, por isso a irregularidade entre as datas apresentadas no quadro.

3.1 Descrição das fontes primárias

Para melhor compreensão das fontes utilizadas para elaboração dessa pesquisa, além do quadro anterior que aponta os temas pertinentes de acordo com o foco de análise, descreveremos a seguir cada anuário, contemplando os autores, as divisões temáticas e a organização elaborada para estruturar os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo.

3.1.1 Anuário do Estado de São Paulo 1907

O Anuário referente ao ano de 1907 é um documento de 430 páginas, com publicação no ano de 1908, organizado pelo então Inspetor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, o professor João Loureço Rodrigues, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior.

Trata-se de um documento sintético, contemplando as atividades escolares realizadas em 1907, as discussões educacionais em voga, bem como uma descrição de gastos, matrículas, corpo docente e as questões pontuais referentes aos grupos escolares do Estado de São Paulo.

O documento está dividido em três partes. A primeira contemplando o retrospecto histórico de 1835 até 1906, trazendo toda questão em relação ao Ensino Público no Brasil. Explica sobre os grupos escolares, as escolas isoladas, reunidas, escolas para estrangeiros, as escolas municipais e o ensino privado, bem como explana sobre a consolidação das leis do ensino. Ainda nessa parte apresenta a relação de inspetores em 1907.

Na segunda parte, discorre sobre o histórico da Escola Normal de 1880- 1893, a atual composição da Escola Normal com o resumo de corpo docente e matrículas. Relata sobre as escolas complementares do interior e as escolas modelos, assim como traz dados estatísticos dos grupos escolares da capital e interior.

A terceira parte é composta pela descrição dos ginásios, aborda a questão do ensino privado, traz pareceres sobre os livros didáticos, as publicações pedagógicas, as questões arquitetônicas, prediais e mobiliária, assim como a organização da carga horária e um extrato dos relatórios dos inspetores escolares, que foram responsáveis por apresentar os trabalhos e dados dos grupos escolares de cada região, que compuseram os dados do anuário.

3.1.2 Anuário do Estado de São Paulo 1908

O anuário referente ao ano escolar de 1908 foi publicado em 1909 sob organização do Inspetor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, o professor João Loureço Rodrigues, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior.

O documento de 416 páginas contempla em sua redação quatro partes distintas. A parte inicial trazia os relatórios dos inspetores escolares, contendo seus

relatos sobre os problemas encontrados nos grupos escolares em suas visitas, desde questões orçamentárias e estrutural, até a questão da formação docente.

Na segunda parte, apresenta as questões teóricas e organizacionais sobre a Escola Normal, os Grupos Escolares, Escolas Complementares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas, explanando mais sobre dados estatísticos e apontando algumas erratas em relação ao Anuário de 1907.

A terceira parte expõe os dados sobre os Ginásios, as Escolas Politécnicas, Escola de Farmácia e disserta sobre o custo do ensino em São Paulo.

Já a quarta parte traz as condições dos edifícios dos grupos escolares, toda a descrição de sua estrutura e a disponibilidade de materiais, bem como traz um pouco sobre os estabelecimentos particulares, com pouca riqueza de detalhes, visto que, conforme aponta os inspetores, houve dificuldade em inspecioná-los e obter dados estatísticos mais precisos desses estabelecimentos. Por fim, são apresentados como anexos fotos dos edifícios dos grupos escolares do estado de São Paulo.

3.1.3 Anuário do Estado de São Paulo 1909

A partir de 1909, o anuário passou a ser organizado pelo novo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior.

Nesse documento de 436 páginas, dividido em XVII partes, Thompson de antemão explica as possíveis falhas do documento em relação às estatísticas, pela falta de dados precisos dos relatórios anteriores. O anuário faz alusão ao ano letivo de 1909, traz no preâmbulo os dados estatísticos relacionados a população matriculada na escola, com maior parcela da população fora da escola, sendo apenas 28,3% da população do estado que possui acesso à escola.

Ainda no início do documento, nas partes I e II, redige um texto sobre o espírito da escola moderna, essa seria a solução aos problemas da escola, aponta ainda os assuntos a serem estudados na escola, as preocupações com a escola, os relatórios da inspeção escolar e o funcionamento da Direção Geral.

As partes III, IV, V, VI, VII e VIII dissertam sobre as questões relacionadas as escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas, cursos noturnos, escolas complementares, escolas normais, escolas municipais e particulares.

Nas partes IX e X são apresentados os dados estatísticos dos grupos escolares, bem como a parte da contabilidade, descrevendo os gastos e despesas relacionados a eles.

As discussões das partes XI e XII trazem inovações, como o gabinete de antropologia, pedagogia e psicologia experimental, pelo professor Clemente Quáglio, embasado nos princípios da escola moderna e os métodos de leitura, caligrafia e desenho.

Posteriormente, nas partes XIII, XIV e XV, apresenta a organização de horários dos grupos e dos Ginásios, assim como disserta sobre os trabalhos do professor João Lourenço Rodrigues³⁶, antigo Diretor Geral.

Por fim, as partes XVI e XVII exibem os extratos dos relatórios dos inspetores e a relação de funcionários do ensino no Estado.

3.1.4 Anuário do Estado de São Paulo 1910

O anuário referente ao ano letivo de 1910 foi também organizado pelo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior.

Ele é composto por 378 páginas, divididos em três seções, a primeira seção contempla alguns textos do Diretor Geral, um deles em que chama atenção para a movimentação de investimentos dos países vizinhos ao Brasil, como Argentina, Uruguai, Chile e Equador para que tornassem os grandes centros do país, a partir da educação, locus de civilidade e modernização, com foco no progresso do país, tendo São Paulo como o estado mais adiantado do país a missão de não se tornar inferior a esses países vizinhos.

Traz ainda as questões relacionadas ao fundo escolar, os vencimentos, modificações na diretoria, os relatórios dos inspetores com as dificuldades e problemas dos grupos escolares, disserta sobre as escolas isoladas, os grupos escolares, as direções dos grupos escolares, a homogeneidade das classes, a grade

³⁶ João Lourenço Rodrigues, ex-Inspetor Geral da Instrução Pública e primeiro Diretor da Escola Normal do período republicano, foi o primeiro normalista a ocupar o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, no período de 1907 a 1909. Tendo importantes contribuições para construção da arquitetura e organização da escola pública republicana, como consta no anuário de 1908.

horária, a educação dos meninos, as disciplinas escolares, as medidas necessárias, estruturas prediais e materiais disponíveis.

A segunda seção é puramente estatística, exibindo os dados referentes às matrículas, evasão, avaliações, contabilidade e quadros docentes. Por fim, a última seção é composta pela descrição dos grupos escolares de todo estado.

3.1.5 Anuários do Estado de São Paulo de 1911 a 1916

Entre o período de 1911 a 1916, o anuário passou a ser organizado pelo novo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior Altino Arantes, com publicações anuais.

O novo Diretor, contrapondo-se a Thompson em relação a organização dos anuários, destaca a necessidade de o relatório não ter discussões pedagógicas, deixando-as para a Revista de Ensino.

A nova organização dos documentos tinha cerca de 600 páginas cada um, trazendo uma organização mais descritiva das atividades, deixando a cargo dos relatórios de inspetores a função de alertar aos problemas. Inicia as exposições indicando as disciplinas a serem trabalhadas na escola, a preocupação do governo em criar um Instituto para “anormais”, assunto que vinha chamando atenção das autoridades, orienta quanto aos cursos e palestras a proferidas aos professores, bem como a organização da biblioteca pedagógica e as atividades da diretoria geral.

Há, portanto, a descrição de atividades, materiais e prédios dos grupos escolares, escolas isoladas, escolas particulares e municipais, escolas noturnas, ginásios e escolas normais, bem como suas estatísticas, planilha contábil e as leis vigentes.

3.1.6 Anuário do Estado de São Paulo 1917

A partir de 1917, Oscar Thompson reassume o cargo de Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, e, portanto, volta a ser responsável pela produção do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior.

O documento de 1917 é dividido em 2 volumes, o primeiro volume, de 398 páginas, traz diversas discussões, sobre os estudos realizados no estado e em outros países, tendo como base o ideal de escola moderna e civilizatória, que resolveria os problemas acarretados pela urbanização e crescimento populacional no estado de São Paulo.

Neste volume inicial explana sobre a Escola Nova, os exames escolares, o Ensino profissional, agrícola, cívico, do imigrante, do caboclo, a educação dos “anormais”, a educação artística, os grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, cursos noturnos, escolas particulares e municipais, as escolas normais, as estatísticas das escolas, o relatório da inspeção médico-escolar e as últimas reformas no ensino.

Ainda no primeiro volume, em relação a educação dos “anormais”, há a indicação de um documento complementar explicando melhor a proposta e a estrutura pensada para a educação desses sujeitos, documento esse escrito pela inspeção médico-escolar intitulado “Escolas ao Ar Livre e Colônias de Férias para débeis e Escolas especiais para tardos.”.

Já o segundo volume de 434 páginas, é composto pelos dados estatísticos, descrições das atividades, estruturas prediais, quadros docentes e fotos das instituições de ensino do estado.

3.1.7 Anuário do Estado de São Paulo 1918

O anuário referente ao ano letivo de 1918 foi também organizado pelo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior Oscar Rodrigues Alves.

Nesse documento de 850 páginas, Thompson inicia relatando ao Secretário sobre a evolução do ensino público paulista e o aumento nas matrículas do estado, sendo agora o número de 51,1% da população sem escola, o que aponta um crescimento de 20,6% nas matrículas em relação a 1909, como um importante feito para o desenvolvimento da sociedade.

Apresenta ainda um texto sobre o problema do analfabetismo no estado de São Paulo, com todas as estatísticas a esse respeito, bem como traz um plano para extingui-lo no estado. Em seguida, discorre sobre a obrigatoriedade do ensino no estado, embasado em experiências estrangeiras.

Há ainda, os pareceres dos inspetores, sobre a educação no estado, a descrição das atividades escolares, condições materiais da escola, os dados e estatísticas das instituições de ensino, a questão financeira envolvendo a educação, os conselhos escolares, a questão da higiene nas escolas e o relatório da inspeção médica.

3.1.8 Anuário do Estado de São Paulo 1919

O documento anual, que correspondia à descrição do ano letivo de 1919, foi também organizado pelo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior Oscar Rodrigues Alves.

Nesse anuário de 556 páginas, logo na parte preambular, são informadas as razões que o levaram a decisão de deixar o cargo de diretor geral, segundo Thompson, apesar de suas indicações não conseguira realizar a distribuição de valores proporcionais às escolas, por questões que estavam acima de suas possibilidades. Portanto, devido à falta de investimentos adequados não houve sucesso para atingir os objetivos da direção, dentre eles a erradicação do analfabetismo.

Posteriormente, apresenta os relatórios dos inspetores, explana sobre a o analfabetismo no estado, a higiene nas escolas, e apresenta os gráficos, estatísticas e descrição das atividades sobre os exames escolares, o Ensino profissional, agrícola, os grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, cursos noturnos, escolas particulares e municipais, as escolas normais, as estatísticas das escolas, o relatório da inspeção médico-escolar e as últimas leis sobre a educação.

3.1.9 Anuários do Estado de São Paulo de 1920 a 1923

Os anuários referentes aos anos de 1920 a 1923 foram organizados já pelo novo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Guilherme Khulmann, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior Alarico Silveira.

De acordo com Khulmann, substituiu Sampaio Dória, que havia pedido exoneração em 2 de maio de 1921, o documento de 1920- 1921 possui 460 páginas, trazendo inicialmente textos do diretor geral, sobre a reforma do ensino paulista.

O anuário referente aos anos de 1922-1923, contém 1004 páginas foi organizado seguindo o mesmo padrão do ano anterior, traz inicialmente textos do diretor geral sobre informações gerais e o quadro organizacional do ensino paulista.

Os documentos apresentam, ainda, a descrição dos resumos das atividades das escolas isoladas, do ensino privado, do conselho de educação, dos grupos escolares, das escolas noturnas, escolas normais, ginásios, escolas profissionais e a escola politécnica.

Bem como, os relatórios dos inspetores escolares e as estatísticas das instituições de ensino, a regulamentação da instrução pública, o estatuto do caixa escolar e o resumo de serviços da inspeção médico-escolar.

3.1.10 Anuário do Estado de São Paulo 1926

Os anuários referentes aos anos de 1924-1925, de acordo com um aviso colocado no anuário de 1922, não foi publicado, por isso a lacuna desses dois anos, sendo publicado apenas um anuário referente ao ano de 1926, esse foi organizado já pelo novo Diretor Geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo, Pedro Voss, direcionado ao Secretário dos Negócios do Interior José Manoel Lobo.

De acordo com Voss, no início do documento que contém 520 páginas, relata sobre a reforma autorizada em 1924, sob o decreto nº 4.001, que teve modificações no decreto nº 3.858. Tal reforma segundo ele começou a dar frutos em 1926. Justifica ainda que por essa reforma não houve anuários nos anos de 1924 e 1925, mas explana sobre eles posteriormente, elencando os dados estatísticos referentes a esses anos.

Posteriormente, apresenta as atividades das escolas isoladas, do ensino privado, do conselho de educação, dos grupos escolares, das escolas noturnas, das escolas normais, ginásios, escolas profissionais e a escola politécnica.

Contemplando ainda, os relatórios dos inspetores escolares e as estatísticas das instituições de ensino, o recenseamento de 1926, o caixa escolar e o resumo de serviços da inspeção médico-escolar.

3.2 A Instrução Pública no Estado de São Paulo de acordo com os Anuários

Em 1846, segundo o Anuário da Instrução Pública Paulista de 1907, surgem as primeiras ações organizadas para implementar o ensino público no interior da província, com a promulgação da Lei de instrução primária nº 31 de 16 de março.

Dentre as principais disposições previstas na lei sobre a organização do ensino, estava a composição curricular que deveria contemplar leitura, escrita aritmética, noções de geometria, gramática e religião, bem como indicava que a contratação de professores deveria ser por concurso público, como seria feita a formação de professores e a implementação da inspeção escolar, uma equipe para fiscalizar as escolas.

Art. 26. - A esta comissão compete:

§ 1.º - Inspeccionar as escolas publicas e particulares estabelecidas nas povoações de sua residencia, fazendo ao menos uma visita mensal.

§ 2.º - Verificar o numero dos alumnos que frequentão effectivamente a escola.

§ 3.º - Examinar a salubridade do local das escolas, e se n'ellas se ensinão regularmente as materias conforme a presente lei, e se os professores cumprem tudo quanto fôr determinado nos regulamentos e instrucções.

§ 4.º - Enviar trimensalmente ao governo uma informação circunstanciada do estado das escolas, do progresso dos alumnos, das causas da falta de concorrencia, quando se realize, e de todas as necessidades que ocorrerem.

§ 5.º - Assistir aos exames annuaes dos alumnos na época determinada.

§ 6.º - Fazer aos professores advertencias sobre ommissões leves no cumprimento de seus deveres, participando ao governo quando se mostrem incorrigiveis, communicando tambem todas as faltas que encontrarem.

§ 7.º - Exigir dos professores nas visitas que fizerem, todos os esclarecimentos que julgarem precisos, para basearem suas informoções; e na época marcada um mappa dos alumnos segundo as instrucções do governo. (BRASIL, 1846).

Segundo esse anuário, essa foi a primeira lei que trouxe uma regulamentação completa sobre o ensino, desde a formação de docente, o horário de funcionamento das escolas, duração das aulas, os exames escolares a serem realizados, a organização dos espaços físicos e materiais que deveriam ser providos pelo governo e, para garantir o cumprimento da lei, a comissão de inspetores deveria fiscalizar, com visitas mensais às escolas.

Porém, com o insucesso dessas comissões inspetoras para fiscalização, a Assembleia Provincial aprovou que o governo desse as regulamentações, com

poderes de alterar a lei em relação a parte relativa à inspeção escolar. Assim, foi criado o cargo de “Inspector Geral da Instrução Publica, com jurisdição extensiva a toda Provincia.” (ANNUARIO,1907, p. XVI).

O Inspector Geral tinha como atribuições: dividir os distritos, nomear inspetores por distrito, instruir, suspender, remover e demitir professores, fechar escolas se necessário, analisar o desenvolvimento da instrução pública, propor reformas e garantir o cumprimento das leis vigentes.

Essa reorganização das funções dos inspetores foi regulamentada em 8 de novembro de 1851 e em 8 de setembro de 1892, 40 anos mais tarde, foi reafirmada com poucas alterações para regulamentar a criação dos grupos escolares de São Paulo.

Em 22 de maio de 1874, foi votado pela Assembleia Provincial um importante marco na lei, a obrigatoriedade do ensino, decretando-se a criação de um conselho de instrução pública em cada município. Apesar de trazer esperanças de renovação das escolas, “a maior parte dos Conselhos, ou nada fizeram, ou limitaram-se a solicitar medidas fora da alçada da Inspectoria Geral e do próprio Presidente da Provincia.” (ANNUÁRIO,1907, p. XXIII).

Em 6 de abril de 1887, a Assembleia Provincial votou a Lei nº 81, conservando o sistema de inspeção coletiva e deu novas normas para constituir conselhos municipais, “essa foi a única forma de fiscalização a que as escolas públicas estiveram sujeitas, no período imperial na província de São Paulo.” (REIS, 1995, p.26). Porém, os resultados não foram favoráveis.

Em verdade, os Conselhos Municipaes em que, parece, depositáveis tanta confiança, ou não se constituem, ou, constituídos, não se installam, sendo certo que os poucos que conseguem completar a sua formação não tem estabilidade e cumprem deficientemente suas atribuições. (ANNUARIO, 1907, p. XXV).

Mesmo com a Proclamação da República em 1889, a lei de 1887 continuou a valer, mas o governo de São Paulo alertou para a necessidade de uma reforma na instrução, porém, para garantir sua efetividade, essa reforma deveria ser iniciada no curso de formação de professores, resultando na reorganização da Escola Normal.

Outro marco na legislação para a educação foi a reforma pela Lei nº 88, de 9 de setembro 1892, que foi executada pelo decreto de 27 de novembro de 1893, regulamentando que a partir daquela data os inspetores deveriam ser professores

diplomados e que tivessem exercício no magistério por pelo menos três anos. Um grande passo, visto que antes qualquer leigo indicado poderia assumir a função dificultando as orientações e análise dos problemas enfrentados pela instrução pública.

Com a reforma, o período de 1892 a 1897 foi decisivo para o desenvolvimento da instrução pública em São Paulo. Houve uma melhora nos exames, festas, recenseamento, graças às iniciativas dos novos inspetores, bem como foi essencial a evolução do ensino, trazendo destaque ao Estado.

A reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher dois requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria-Geral, abrangendo o ensino primário, secundário e superior. (SAVIANI, 2013, p. 165).

Assim, ficou evidente que a responsabilidade por organizar, orientar e fiscalizar a educação deveria ser incumbida a profissionais habilitados do magistério. Segundo os documentos desse período “de 92 a 97 mereceu o título de *período aureo* da instrução paulista.” (ANNUARIO, 1907, p. XXXI).

De acordo com Reis (1995), todos os serviços realizados pela Instrução Pública estavam subordinados à Secretaria do Interior, pelo Decreto nº 28, de 1º de março de 1892.

A organização do ensino em São Paulo passou por diversas mudanças até 1907, data referente à primeira publicação do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo. Havia ainda muitas divergências, principalmente, conforme aponta o Inspetor Geral, entre a colaboração dos municípios com a educação pública.

[...] a cooperação das municipalidades, no que diz respeito a administração escolar é de resultados igualmente nulos, para não dizer negativos.

É justo reclamar o auxillio dessas corporações e prol da educação popular ellas representam o povo, e exercem uma delegação sua e não podem desinteressar-se pela diffusão do ensino publico, ao qual se ligam os mais vitaes interesses da democracia. O auxilio das municipalidades porém devia ser sobretudo de ordem moral e econômica. (ANNUARIO, 1907, p. XXXVII).

Com vistas a fiscalizar a atuação dos municípios na criação e desenvolvimento dos grupos escolares e manter a organização do ensino público no Estado, o trabalho dos Inspectores foi indispensável. De acordo com João Lourenço Rodrigues, era essencial que esses cargos fossem ocupados por profissionais capacitados e com planos de ações bem definidos.

A educação era entendida como símbolo do progresso, portanto, deveria ser desenvolvida plenamente, assim a escolha dos profissionais que acompanhariam esse desenvolvimento era fundamental, a educação tornaria o Brasil uma potência.

Nunca é demais que faz para difundir e facilitar conhecimentos uteis, que inspirem ao cidadão o espírito de moralidade, de religião e patriotismo, e que o habilitem para a vida política, e para o aperfeiçoamento e progresso da indústria.

As nações mais adiantadas, e que maiores benefícios têm colhido da educação do povo, considerando-a condição imprescindível e essencial da própria grandeza estão incitando-nos pelo seu exemplo, e pelos esforços crescentes que empregam, a recuperarmos o tempo perdido, acelerando a marcha progressiva do ensino público nesta terra de tanto futuro onde a natureza pródiga oferece vastíssimo campo e larga remuneração, às explorações a sciencias e das artes. (SÃO PAULO, 1907, p.LIII).

A reforma republicana do ensino público paulista foi importante para que organizasse sua estrutura educacional, embasados na ideia de que “um regime político que se defina como sendo do povo e para o povo necessitava de uma sólida organização escolar.” (REIS, 1995, p.203).

3.2.1 Concepção de Escola Moderna

No primeiro capítulo, ao discutirmos o ideal republicano para os grupos escolares no Brasil, apresentamos as motivações que levavam à crença da escola como redentora da sociedade, capaz de mudar toda estrutura social e econômica, tornando o país uma nação adiantada, tal como os países da Europa e a América do Norte.

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. (SOUZA, 1998, p.27).

Para essa organização do ensino no Estado de São Paulo, que caminhava de forma desordenada e a passos lentos, tomou-se como inspiração, conforme citado em documento, a pedagogia norte-americana³⁷, como um exemplo de país adiantado, símbolo da democracia e modernidade, como educação e administração escolar que deu frutos benéficos.

Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública paulista, deu diretrizes para o ensino, baseando-se na concepção de escola moderna, como analisamos no Anuário de 1909, no qual discorre sobre como os países civilizados organizaram o ensino público, afirmando que a educação pública era o patrimônio mais importante e sólido de um país, por isso deveria ser alinhado perfeitamente aos ideais modernos de progresso.

Educar o homem é, de facto, formar-o para a vida; [...] Serão essas qualidades a garantia da victoria em todos os empreendimentos humanos. E, como está hoje provado, é na escola onde melhor se apuram essas qualidades. Dahi a razão da escola moderna, essencialmente progressista e scientifica, preconizaros methodos de ensino directos e naturaes, que obedecem toda sua marcha os mesmos passos seguidos pelo espirito humano e na aquisição de conhecimentos. (SÃO PAULO, 1909, p.1).

Para ele, a escola deveria acompanhar o progresso e, para isso, seu objeto de ensino deveria ser o mundo, forma pela qual, ao sair da escola, o aluno reconheceria e compreenderia a vida social. A escola moderna, assim, não era apenas a alfabetização, mas o *lócus* para desenvolver a bondade e dignidade humana, em que o sujeito por ela formado compreendesse sua responsabilidade, “a boa escola é aquella que se torna para a sociedade um viveiro de homens de bom character.” (SÃO PAULO, 1909, p.2).

De par com a concentração de capital produtivo e de massas humanas, dados constitutivos das sociedades alicerçadas no trabalho coletivo, os cultores da Pedologia, com sua confiança ilimitada nas ciências da natureza, tinham em mente a expansão das práticas positivas nos domínios da Educação, visando ao melhoramento do homem inserto numa ordem idealizada; nesse imaginário científico

³⁷ A pedagogia norte-americana citada era relacionada ao método ‘aprender fazendo’, idealizado por John Dewey, que concebia a educação como um processo em que o aprendiz atuava de forma ativa no processo educativo, reconstruía e reorganizaria as experiências vividas moldando as suas experiências futuras.

reconstrutor, a escola apareceria como causa primeira da sociedade. (MONARCHA, 2007, p.26)

A educação deveria construir uma nova sociedade, por isso a exigência de preparo dos profissionais de educação, devido às constantes mudanças no sistema escolar, que vinham de países em constante evolução como a Europa e os Estados Unidos.

Seguindo os padrões norte-americanos do aprender fazendo, para a educação moderna o aluno deveria ser sujeito de ação, de forma a não mais armazenar os conhecimentos na cabeça das crianças, pois além de ineficiente, tornava a escola cansativa, sem prazer, que gradualmente gerava um alto índice de evasão escolar. Era preciso uma cultura educativa, baseada na racionalidade. O aluno precisava aprender a pensar, de forma utilitária, ou seja, “embora pouco, sabe coisas úteis” (ANNUÁRIO,1910, p.59), pensar só o que era necessário à nova sociedade, como aprender a desempenhar o trabalho produtivo, em busca de um futuro melhor. “A escola popular é, em rigor uma instituição social. Deverá ser o reflexo do que a sociedade tem de útil, justo e bom.” (ANNUARIO,1910, p. 59).

O Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo de 1917, organizado por Oscar Thompson, é um dos índices das aspirações de reforma dos conceitos e práticas educacionais à época da Primeira República; ao reassumir a diretoria geral da instrução, Thompson deu a conhecer seu manifesto-programa, no qual escrevia: “A nossa aspiração é fazer escola nova”, significando por “escola nova” a interpenetração da pedagogia experimental com as questões promanadas da vida social. (MONARCHA, 2010, p. 29).

As ideias pedagógicas na Primeira República tinham como cerne os ideais liberais “cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 2013, p.177). O conceito central era que, com o advento da educação popular, haveria uma mudança considerável na população, tornando os cidadãos esclarecidos, viabilizando o adiantamento do país, assim como as grandes Nações desenvolvidas, os países da Europa e os EUA, gerando “o entusiasmo pela educação”, como afirma Nagle (2001).

3.2.2 Movimento higienista

Para compreender a produção do aluno “anormal”, é necessário compreender as interferências dos conceitos médicos no campo da educação. O movimento higienista, como vimos no segundo capítulo, surge nos países da Europa e nos Estados Unidos, mas logo se difunde para outros países do mundo, inclusive o Brasil, baseados nos conceitos da eugenia e higiene mental, com intuito de “melhorar” a espécie humana, formando um indivíduo “forte” que atingisse aos ideais da nova sociedade a ser construída.

Ao passo que o campo educacional avançava com a pedagogia renovadora, o campo da saúde, atrelado a esses conceitos, seguia pelo mesmo caminho. Nesse movimento havia dois grupos com concepções divergentes, os que defendiam os princípios eugênicos, baseados na defesa da esterilização ou eliminação dos seres humanos considerados inferiores e aqueles que defendiam a higiene mental e partiam do pressuposto que a educação poderia ajustar os sujeitos.

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias em lugares que abrigavam todo tipo de doente, inclusive loucos. (JANUZZI, 2006, p. 31)

No Estado de São Paulo, a defesa pela higiene mental é expressa em quase todas as publicações dos anuários, como uma preocupação latente para o avanço da educação e da população, como instrumento para o projeto de civilização instaurado.

A higiene configurava a ciência da sociedade, que assegurava o pleno funcionamento e desenvolvimento do organismo, sendo o desenvolvimento do próprio ser, realizando o ideal concebido de aluno e indivíduo, aumentando assim sua utilidade na sociedade, “a hygiene surge, realmente, como a sciencia da vida”. (ANNUARIO, 1918, p.227).

Portanto, partindo dessa concepção, foi criado em São Paulo

[...] o setor de Higiene e Saúde Pública deu origem à Inspeção Médico Escolar, com o projeto do médico Francisco Sodré, submetido à Câmara dos Deputados que, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais nos grupos escolares e preocupava-se com a formação de pessoal para trabalhar com os alunos considerados “anormais”. (RAFANTE, 2009, p. 65).

Nos anuários, a presença da inspeção médica escolar apareceu nas publicações pela primeira vez em 1914, como um serviço estabelecido pelo artigo 2º nº 13 do regulamento de serviço sanitário. Ainda nesse documento, a concepção pedagógica que fundamenta o trabalho escolar, a Escola Nova, é apresentada como concepção eficiente, sendo que “importa mais curar o que a tem imperfeita ou apresenta tendências para imperfeição” (ANNUARIO,1914, p. 25).

Além de conteúdos escolares, a escola deveria proporcionar saúde ao estudante, com divulgação de normas de higiene, pois a saúde física do aluno é uma grande preocupação da escola nova, “que empresta da velha civilização grega o velho lema -mens sana in corpore sano- para seu labor” (ANNUARIO, 1917, p.26).

Tão verdade é o que estamos expondo, que o Governo do Estado pela Lei nº 1541, de 30 de dezembro, de 1916, remodelou a inspeção médico-escolar, de maneira que ella se collocasse á altura das exigências do que entendermos por escola nova. (ANNUARIO,1917, p.27)

Portanto, para cumprir as exigências da concepção teórica, intervenções de higiene na escola haviam se organizado em todo Estado, para melhorar as escolas e a educação, pois a escola deveria formar não apenas para inteligência, mas “dar a sociedade um homem que seja útil a si próprio e a aos seus semelhantes.” (ANNUÁRIO,1917, p. 28).

3.2.3 Inspeção Médico-Escolar

A inspeção médico-escolar foi citada pela primeira vez nos Anuários em 1914, estabelecido pelo artigo 2º nº 13 do regulamento de serviço sanitário, como um serviço recém criado, sem interferência da diretoria geral e realizado pelos médicos B. Vieira de Mello³⁸, Alcino Braga, Araripe Suculpirá e Lucas V. Catta Preta.

³⁸ B. Vieira Mello era médico, foi comissionado em São Carlos em 1895, durante a epidemia de febre amarela, era também redator de revistas na área médica no Brasil e nos EUA. Publicou em 1902 o livro "A hygiene na escola", quando era inspetor sanitário do Serviço Sanitário de São Paulo. No ano 1912, assumiu a Inspeção Médica Escolar, em 1911, como órgão vinculado ao Serviço Sanitário. Em 1917, como primeiro Diretor do Serviço de Inspeção Médica Escolar de São Paulo, publicou o presente trabalho, onde descreve como deve ser o prédio da escola e o atendimento médico aos alunos. Ao final, transcreve a Lei nº 1.541, de 30 de dezembro de 1916, que remodelou a inspeção médica escolar em São Paulo.

As visitas para a realização dos exames, segundo consta nos documentos, eram medidas de segurança na escola, como controle de saúde pública, sendo indicado a necessidade de realização de exames antes da matrícula “para promover o atendimento médico que fosse necessário.” (ANNUARIO, 1914, p.18).

Os profissionais de saúde da inspeção médica escolar deveriam realizar periodicamente nos estudantes, docentes e funcionários exames de vista, dermatológicos, ouvidos, nariz, boca, dentes, garganta, estrutura óssea, sistema respiratório, ganglionar, nervoso, nos alunos professores e empregados, o serviço teve início em alguns grupos escolares da capital.

O documento de 1917, descrito no item 3.1.10, sem dúvidas, é o Anuário de Ensino mais completo, composto por dois volumes, sendo o primeiro destinado à análise teórica das concepções pedagógicas, posicionamento dos inspetores, metodologia de ensino e análise do contexto social e educativo. Já o segundo volume versa sobre cada grupo escolar do estado e os dados empíricos sobre as avaliações, evasão, matrículas, arquitetura e condições materiais das escolas.

Era atribuição da inspeção realizar visitas e cadastrar todos os grupos escolares, verificando se todos estavam devidamente imunizados com vacinas, quando não deveriam realizar a imunização, proferir palestras de prevenção a doenças e medidas de higiene pessoal básica, bem como analisar as condições de adequação de higiene dos prédios escolares. Além de ser responsável pela capacitação dos professores dos grupos escolares, para que estes estivessem aptos a lidar com as questões sanitárias na escola e orientar seus alunos em relação às moléstias e prevenções existentes.

O anuário de 1917 estabeleceu que médicos inspetores fizessem a avaliação periódica nos estabelecimentos de ensino, realizando exames nas classes com fichas,

[...] classificando-os em normaes, débeis ou anormais, com especificação da deficiência observadas e indicação de regime especial que estes reclamem (art. 6.º, n.º1) afim de serem encaminhados para escolas ao ar livre ou de anormaes. (ANNUÁRIO,1917, p 381).

Essas visitas médicas dos inspetores deveriam ter a periodicidade mensal, observando os alunos e professores, encarregando-se de avaliar os possíveis tratamentos necessários, bem como observando e avaliando a higiene de forma

individual e coletiva. Para regulamentar as visitas, foi elaborado nesse mesmo ano um “Manual de Hygiene Escolar e Pedagógica” com publicação no ano de 1917.

Nas escolas normais havia o curso de Higiene Pública Elementar, “destinados aos directores dos estabelecimentos de ensino [...] verdadeiramente meritoria de amparo e proteção às gerações porvindoras, que hão de pela escola nova constituir a pátria nova”. (ANNUÁRIO, 1918, p. 219).

Em discurso, o professor Gastão Strang³⁹ demonstra as preocupações e entendimento da importância dos serviços de inspeção para que de fato a educação cumprisse seu papel cívico e social.

Assim estimulados, meus prezados companheiros, partamos para a luta, para o trabalho incessante e leal, vigoroso e productivo, conduzindo com critério firme; á guerra sem tréguas contra os germens das moléstias infectuosas, aos seus portadores e hospedeiros, para o saneamento da sociedade, para a salvação da parcella paulista da humanidade. (ANNUARIO, 1918, p. 220).

Confere-se aos serviços médicos realizados pela Inspeção Médico-Escolar, em conjunto à pedagogia Nova, um status de serviço essencial em termos de desenvolvimento do Brasil, como um dos setores mais importantes, uma vez que dava suporte ao desenvolvimento econômico do país, formando sujeitos capazes de lidar com a nova forma de produção. “Na instrucção e na hygiene reside a grandeza futura de nossa pátria” (ANNUÁRIO, 1918, p.226).

Procurar, portanto, o carvão e o ferro não é menos necessário a prosperidade e uma nação – do que promover a instrução do povo e dotar o paiz de boas comunicações, ou quaisquer outras cousas de reconhecida utilidade. Sem comunicações fáceis, não há commercio que mereça este nome; sem ferro e carvão não pode haver indústria que prospere.

[...]O Brasil, parafraseando um escritor, - tão rico em jazidas de ferro e carvão- se conserva, ainda hoje, tributário do estrangeiro de não poucos milhares de réis, pela aquisição de materiais, que podia obter de si próprio, se a lavra das minas tivesse ahi tomado o devido incremento[...]é preciso que se faça a nossa emancipação industrial. (ANNUÁRIO, 1918, p. 223).

³⁹ Gastão Strang era professor formado pela Escola Normal da Praça da República, iniciou suas atividades na Escola Isolada de Nuporanga, seguindo-se nomeações para Dourado e Araras, respectivamente. Em 1909, foi nomeado Diretor do Grupo Escolar “Júlio Mesquita” em Itapira e em 1913, Diretor da Escola Normal de Botucatu. No ano de 1915 seguiu para Guaratinguetá, onde foi nomeado Diretor da Escola Complementar por 9 anos. Até que em 1925, foi nomeado professor de pedagogia e didática da escola Normal “Caetano de Campos”, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1935.

Em 1918, em relatório no anuário, é apresentado que a inspeção estava realizando organização das médias de desenvolvimento físico e mental dos estudantes, além dos exames habituais e vacinações.

3.2.4 Testes Antropométricos e psicológicos

A reforma na educação deveria ser implementada de forma homogênea em todos os aspectos, tais como na formação dos docentes, no método e nos exames utilizados. Todo estado deveria seguir a mesma norma pautada na escola moderna e nos autores base para a pedagogia moderna.

Segundo Clemete Quaglio, encarregado da Primeira Seção Administrativa da Diretoria Geral, era fundamental que todo o professor tivesse conhecimento de psicologia, para analisar seus alunos desde o primeiro dia de aula “como critério positivo e científico” (ANNUARIOS,1909, p.162) para, então, estabelecer o desenvolvimento mental de cada aluno.

Os fenômenos psicológicos e físicos eram condicionantes para o desenvolvimento intelectual de cada aluno e poderiam ser mensurados a partir de testes e exames criados pelo médico pedagogo Dr. Pizzoli.

Para o exame de certas funções phychicas também servem admiravelmente os conhecidos mental tests, como tive ocasião de verifcas, em Março do anno passado, no meu pequeno gabinete de anthropologia pedagógica e psychologia experimental. Pelos mental testes pode-se examinar a memoria das crianças e verificar si ella é momentâneo retentiva, clara ou confusa, tardia ou prompta. (ANNUARIOS, 1909, p.163).

Esses testes aferiam a audição, visão, olfato, atenção e raciocínio, de forma a avaliar se os organismos dos indivíduos funcionavam dentro dos parâmetros de normalidade isso porque, sem eles, a educação não surtiria efeito, já que todo esforço do professor seria frustrado pela saúde prejudicada da criança. Esses testes “diz o preclaro Binet, que se consegue saber em cada caso individual si o desenvolvimento da criança é normal, muito rapido ou si está atrasado.” (ANNUARIOS, 1909, p.165). Sendo sempre importante avaliar quando a criança se mostra indisciplinada ou com pouco progresso.

De acordo com Quaglio (1909), a escola embasada no pensamento de Tolstoi não deveria se limitar à instrução, mas ser um importante espaço de experiências com os alunos, tornando-se um laboratório pedagógico, “só então poderá seguir o progresso geral, fornecendo material e base à *Sciencia da Educação*.” (ANNUARIOS,1909, p.166).

Para o inspetor José Carneiro da Silva, era necessário indagar sobre os resultados, pois apesar de um aluno ter aptidão para algumas áreas específicas, nem sempre era uma característica para mencionar a inteligência, apesar de considerar habilidade para matemática como indício de inteligência, por isso “aferir o grau da intelligencia dos alunos”. (ANNUARIOS,1910, p.57).

3.3 O instituto para anormais

O documento de 1911 apresenta uma nova preocupação dos inspetores e da diretoria geral da instrução pública: a educação dos alunos “anormais” que, conforme assinalado, já vinha sendo pauta dos “países adiantados”.

O movimento em relação à educação do anormal é citado como um ato de solidariedade, uma ação que auxiliaria no avanço do país, pois todos os cidadãos deveriam ter o direito à instrução para que pudessem ingressar no mercado de trabalho.

Com effeito, si todas as crianças, qualquer que seja a sua condição social precisam da instrucção, como instrumento indispensável de trabalho e aperfeiçoamento moral, com muito mais razão aquellas, que, por um defeito congênito ou por um desenvolvimento desigual do seu organismo, se tornaram incapazes para a aquisição dos meios de que precisam para lucta pela vida e para o desempenho do seu papel na sociedade em que vivem. (ANNUARIOS,1911, p.26)

Há uma sugestão para o governo do estado de São Paulo, como estado mais preocupado com a instrução pública em atuar em todas as direções, em especial as crianças “anormais”, como um benefício para as famílias, a sociedade e economicamente viável ao governo: “em vez de um fardo inútil e pesado para a família e sociedade, um elemento útil e proveitoso, capaz de concorrer, na medida das suas forças e condições em benefício dos mesmos.” (ANNUARIOS,1911, p.27).

Com essa justificativa, solicita-se ao Sr. Secretário do interior que viabilize ações para atender esse público, como uma condição humanitária, deixando a cargo

do professor Miguel Carneiro Junior, encarregado de realizar os estudos sobre o assunto.

A solicitação específica para criação de um instituto para alunos “anormais” acontece pela primeira vez em 1911 e é reforçada no Anuário de 1913, colocando como pauta de extrema “importância e conveniência de se crearem escolas dessa natureza.” (1913, p. X).

Em 1915, novamente surge o relato sobre a criação de um instituto para “anormais”.

A idéia corresponde, sem dúvidas, a uma grande necessidade e o Governo accorrerá certamente á sua realização, no menor praso possivel, como acontece sempre que um empreendimento de ordem pública reclama sua atenção e seu concurso. (ANNUARIOS,1915, p.XXI)

Segundo o Diretor Geral (1915), houve um volumoso crescimento da população de *infelizes e inúteis*, tornando-os fardos às famílias e ao Estado, por isso havia a necessidade de o governo garantir a proteção e a assistência para torná-los aptos ao trabalho e “proveitosos a sociedade” (p. XXI).

Assevera ainda que, na capital, o instituto privado de surdos-mudos poderia ser de alguma forma aproveitado para a constituição do instituto em São Paulo, já que esse, apesar de particular, recebia auxílio do Estado.

No anuário de 1917, é mencionada uma reforma no ensino de educação das pessoas “anormais”, notificando a existência de um Instituto de Surdos-Mudos mantido pelo Prof. Nicolau Carusone⁴⁰, que atendia 95 alunos e apresentava excelentes resultados.

Muitos médicos e educadores estavam preocupados com a questão do aluno anormal, em especial Miguel Carneiro, Mariano de Oliveira, Basilio de Magalhães, Clemente Quaglio e Vieira de Mello, que estudavam e publicaram interessantes trabalhos sobre o tema. Cita ainda como os professores estavam inteirados do assunto, pelo Prof. Ugo Pizzoli, quando esse veio para Escola Secundária Normal da Capital inaugurar os estudos referentes à psicologia experimental.

⁴⁰ Nicolau Carusone de origem italiana, veio para o Brasil em 1905, segundo Guedes (2019) teria sido enviado ao Brasil por intermédio do Monsenhor Bispo Giovanni Batista Scalabrini. Carusone foi habilitado pela Escola Normal, anexa ao Instituto de Surdos-mudos de Milão. Era um defensor do método oral puro para surdos, tornou-se reconhecida pelos paulistanos por ensinar os surdos de forma particular.

Ainda é destacada a importância de um trabalho para a educação dos “anormais” pelo Estado, pelo seu *alcance humanitário*, haja visto que pode criar novas faculdades a partir da promoção do *adestramento*.

Assim, em vez de os anormais marcharem para os manicômios, para os asylos, ou para penitenciárias, pesando nos cofres públicos, parasitariamente, ou na bolsa dos particulares, incorporar-se há a atividade social, como apreciáveis factores do seu progresso, em todos os seus matizes. (ANNUARIOS,1917, p.151)

Salienta, ainda, que a criação de institutos para “anormais”, que estava prescrito em pela Lei nº 1579 de 19 de dezembro de 1917, trouxe benefício aos estudos dos alunos normais, modificando métodos e processos que seriam bons para as escolas normais.

Outra questão difícil era em relação à seleção dos alunos “indisciplinados” e “malcuidados” dos alunos “anormais”. O professor precisava fazer pesquisa e ter critérios para distinguir, para que determinasse de maneira segura o seu parecer sobre o aluno. E para isso era essencial ter um conceito fechado do que era anormalidade, que então era a *difficuldade capital*.

Segundo os anuários, a normalidade havia sido definida por Sampaio Doria, “illuste lente de psychologia na Escola Normal de São Paulo [...] Normalidade, diz ele é a capacidade de adaptação ás condições da vida.” (ANNUARIOS,1917, p.152). Sendo notável na prática diária a diferença de comportamento na escola.

Cita, ainda, como os países adiantados, que consideram a educação como base para mudança da sociedade, buscam resolver a questão do aluno “anormal”, tendo muitos avanços nos estudos de antropologia e psicologia. Thompson nesse anuário (1917), postula que “uma pedagogia científica e experimental como instrumento capaz de exorcizar tensões e conflitos inerentes a uma sociedade intrinsecamente desigual”. (MONARCHA, 2010, p.28).

Legiões de crianças transitam pelas escolas sem que consigam alcançar os necessários elementos de combatividade para resistirem aos embates, cada vez mais inclementes e inexoráveis, da vida moderna, cheia de imprevistos, de lutas acerbadas e que manifesta uma bem marcada tendência para um espírito selectivo, que assignala a cada um o seu lugar, segundo o grau de laboriosidade e de aptidão que revele. Essas crianças, mais tarde, são elementos de perturbação, nocivos á ordem social, augmentando a criminologia, como no-lo demonstram, exuberantemente, as estatísticas.

Nos organismos individuais, como nos colectivos, a grande lei é esta: ascender das formas simples ás mais complexas e diferenciadas. As sociedades de amanhã serão caracterizadas por um rigoroso espírito de seleção, de diferenciação funcional, de molde a designar a cada individuo a sua orbita de acção para harmonia do conjunto. Ai! dos resíduos! Ai! dos parasitas! Cada um valerá o que produzir. (ANNUARIOS,1917, p.153).

Os indivíduos, assim, deveriam exercer uma função na sociedade, no sentido de manter a harmonia da organização social. Thompson como um integrante da Liga Nacionalista de São Paulo, “ressaltava o trabalho do professor na tarefa de nacionalização e a atuação da escola como centro regenerador da vida nacional” (MONARCHA, 2010, p.24). A escola deveria ser orientada por essa visão, “descobrir, encaminhar ou açacalar tendencias, convertendo em aptidões utilizáveis na vida prática.” (ANNUARIOS,1917, p.154).

O conhecimento da psicologia pelo professor, segundo o Diretor da Instrução Pública, era essencial, pois a falta dele reduziria os conhecimentos e traria maior sofrimento aos estudantes. Com esses conhecimentos ele poderia selecionar os “anormais”, que para tanto deveriam ser encaminhados a professores especializados.

Ainda nesse documento, afirma-se que um livro seria feito em que se colocaria de forma condensada um pouco mais sobre o assunto e apresentaria a classificação dos “anormais”. É realizado, também, um panorama histórico dos estudos sobre anormalidade na Europa e na América, como referências a serem seguidas aqui no Brasil.

Foi citado em documento a questão histórica da pessoa “anormal”, em especial o “Surdo-Mudo”, que era rechaçado e tratado como “aberração”, sendo descartado de forma violenta, dando ênfase ao fato de que, com o método oral⁴¹ a vida do surdo melhorou. Destaca-se, ainda, a importância de se falar em nome dos desvalidos: “falar em nome do surdo-mudo é falar em nome do sofrimento.” (ANNUARIOS, 1917, p.158).

Portanto, sabendo de toda essa questão e do comprometimento com a educação dos “anormais” pelos países adiantados, São Paulo, “que pretende ser o índice do Brasil em matéria de instrução”, deveria criar especializações nas escolas

⁴¹ Método para treinar surdos a falar, o objetivo é que a pessoa surda ou com deficiência auditiva consiga se comunicar com os ouvintes. O oralismo surgiu no século XVI, entretanto, teve seu auge em 1880, quando no Congresso Internacional de educadores surdos, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos, o oralismo ganhou, pois “acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social.” (LACERDA,1998, p.73). O oralismo manteve seu domínio até os anos 70.

normais, desenvolver a educação dos “anormais”, “assim como a pedagogia dos normaes tem lucrado e progredido muito á custa da dos anormaes.” (ANNUARIOS,1917, p.159).

Não esqueçamos que a sociedade vale o que a escola valer. As sociedades superiormente organizadas devem caracterizar-se por uma perfeita diferenciação funcional – aquillo que em biologia se chama diferenciação physicológica, e, em economia, combinação do trabalho.

Assim como, na escola da vida, os indivíduos são tanto mais perfeitos, quanto maior fôr a diferenciação physicologica, assim também as sociedades são tanto mais inteligentemente organizadas, quanto mais elevado fôr o espitito selectivo que a ellas presida.[...]

Povo em que os anormaes sejam numerosos é povo em que um forte elemento de depressão econômica existe, porque esses anormaes representam elementos de improdutctivos, ou de produtividade relativamente inferior. A pedagogia moderna procura valorizar taes elementos e tem, realmente, conseguido verdadeiros prodígios. (ANNUÁRIOS, 1917, p.160).

Desta forma, a nova pedagogia podia ver aptidões para o trabalho nos alunos “anormais”, para que deixassem de ser um fardo ruim para a economia. A reabilitação dessas pessoas, além de ser importante para economia, seria um gesto de compaixão, pela trágica história que tiveram no passado.

É declarado, ainda, que o Estado de São Paulo, preocupado com a qualidade da educação e do progresso, estava naquele momento interessado com a educação dos “anormais” (em especial surdos-mudos), tornando esse público sua responsabilidade com intuito de torná-los seres sociais úteis e produtivos.

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim evitariam manicômios, asilos e penitenciárias tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. (JANNUZZI, 2012, p.45).

Chamando a atenção ao Secretário do Interior, destaca-se a necessidade de democratização do ensino, até mesmo para aqueles que a natureza não havia selecionado. Criando escolas especiais para os alunos “anormais”, vincularia “seu nome a uma obra meritória, altamente humana e democrática.” (ANNUARIOS,1917, p.164)

Era essencial, portanto, nessa perspectiva, escolas para os anormais, com base em processo de seleção cauteloso e enviados para lugares específicos, de modo a regenerá-los, para tornar esses sujeitos fortes e proveitosos.

A necessidade de escolas para essas crianças e também para os mentalmente “anormais”, sendo que tinham a necessidade de escolas diferentes dos habituais, precisavam de um espaço separado das demais, pois nas escolas comuns nada aproveitavam, e martirizavam os docentes, portanto mais do que escola precisavam de “ar e luz e nutrição [...] restaurar-lhes há o physico, proporcionar-lhes, há educação, oferecendo-lhes- Escolas ao ar livre.” (ANNUARIOS,1917, p.179).

A seguir, a publicação de um documento para complementar aos anuários de 1917, criado pela Inspeção Médica Escolar, intitulado “Escolas ao ar livre e colônia de férias para débeis Escola especiais para tardos”, produzida pelo Dr. Balthazar Vieira de Mello, em que foram encaminhadas as ações necessárias para a criação de um espaço físico para os alunos “anormais” tipo A e B, pelo Estado de São Paulo.

3.4 Escolas ao Ar Livre, Colônia de Férias para débeis e Escolas especiais para tardos

A perspectiva das escolas especiais para “tardos”⁴² estava embasada na Lei nº 1541, de 30 de dezembro de 1916, que contemplava a classificação dos alunos em normais ou “anormais”. Eram os médicos que faziam as visitas nas escolas, pela inspeção médica escolar, a partir da avaliação dos professores que realizavam a classificação prévia dos estudantes.

De acordo com o documento da Inspeção Médica Escolar do Estado de São Paulo, a lei supracitada estabeleceu ainda exames cuidadosos nos alunos, para que esses fossem classificados em “normaes”⁴³ ou “anormaes”⁴⁴. No caso de classificado em “anormaes” era necessário indicar a deficiência e o regime especial que necessitavam.

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação ao aluno da mesma idade (MELLO, 1917, p.101), bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicava

⁴²Termo utilizado no *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* de 1917, para os alunos considerados anormaes.

⁴³ Termo *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* de 1917 para referir-se aos alunos sem nenhuma deficiência.

⁴⁴Expressão utilizada *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* de 1917 para designar as pessoas com deficiência.

o que seria inteligência, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estava relacionada com o rendimento escolar do aluno, avaliado nas notas e classe. (JANNUZZI, 2012, p. 34).

Para possibilitar essa classificação, alguns padrões de normalidade eram tidos como parâmetros: Normal; Subnormal, Supernormal e Proporcional.

1º-normal, o que se apresentava dentro dos limites de 20% para mais ou para menos, tendo por base a idade cronológica ou legal;
 2º-Proporcional, o que apresenta paralelismo entre a estatura e o peso, segundo a idade anatômica ou fisiológica, sendo classificados de grande ou pequeno, consoante as medidas vão além ou aquém da normal.
 3º-Subnormal, o que apresenta peso reduzido com relação à estatura média;
 4º-Supernormal, o que apresenta peso excessivo com relação à média estatural. (SÃO PAULO, 1917, p.4)

Cada classificação indicava uma escola adequada. Para o tipo 3º e 4º a vida ao ar livre era a mais indicada. Mas, além das condições de espaço físico, era necessário analisar o estado além do corporal, para indicar o melhor trabalho de correção a ser realizada.

3.4.1 Escolas ao ar livre

O ideal de escolas ao ar livre não surge ao acaso. Segundo o relato do Diretor da Instrução Pública, as mais antigas civilizações, Grécia e Roma, para desenvolver as habilidades infantis e juvenis, davam preferência às aulas ao ar livre, tornando-os “aptos a bem gozar da liberdade.” (ANNUARIOS,1917, p.180). Mais tarde Locke, em seus excertos sobre infância, em que inspirou também Rousseau, entre outros que estudam a educação, preconizava a questão do ar puro, o movimento e a vida do campo.

É relatado pelo Corpo Médico Escolar, como e por quem deveriam ser feitas as seleções para as escolas ao ar livre em meio às mais variadas deficiências: “tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas”. (ANNUARIOS,1917, p.186). Visto que, em alguns casos, devem ser feitas pelos professores, já em outras apenas pela prescrição médica.

De modo geral, segundo consta no Anuário, todos se enquadrariam como retardados, mas era necessário saber a causa do atraso mental, que poderia ser desde “genitores tuberculosos, syphilíticos e principalmente alcoolatras. Outros teem como causa de sua deficiência as habitações anti-hygienicas, insalubres, em que vivem, ou a insufficiencia da instrução”. (ANNUARIOS,1917, p.186).

Era observado, no período, que poucos professores não compreendiam o que de fato eram casos de “anormalidade”, levando a doutrina do Professor Pizzoli de forma equivocada, para encobrir sua própria incompetência profissional. Sendo assim, a porcentagem de anormais era menor que a “diagnosticada”.

Para evitar essas seleções equivocadas, era fundamental que houvesse um parâmetro a seguir sobre quem de fato possuía uma anormalidade e esse tinha sido ilustrado pelo professor Basílio de Magalhães.

a) E' verdadeira anormal- toda a criança cujo desenvolvimento intelectual e moral está em atraso de vários anos, com relação a média escolar das crianças da mesma idade, em consequência de um pauperismo psychico prersistente, devido á constituição defeituosa do encphalo e do organismo.

b) E' falso anormal- Toda criança cujo desenvolvimento iintellectual e moral está em atraso, por cauda de um pauperismo psychico accidental, passageiro, devido- não á constituição da criança mas a motivos exteriores:- frequência irregular da escola por doenças, acidentes, maus exemplos, preguiça, vícios; má vista, má audição, vegetações adenoides, miséria physiologica por insufficiencia de nitrição, de domicilio ou de vestuario.

E' claro que nesta classificação se excluem os anormaes completos- os idiotas e embecis, resticta aos débeis ou atrasados escolares, capazes, em classes especiais e por methods especiais, de aprender a ler e escrever, de aprender um officio que lhes permita ganhar a vida com o seu trabalho. (ANNUÁRIOS,1917, p.186-187).

Para a seleção, deveriam ser recrutados para as escolas ao ar livre os falsos “anormais”, pertencentes a classe B. Porém, era necessário a precisão para fazer essa análise, uma vez que o movimento exagerado nas escolas em busca de “anormais” poderia gerar graves problemas no recrutamento.

De acordo com Clemente Quaglio, 13% dos escolares no Estado de São Paulo eram “anormais”, uma taxa absurdamente alta para um estado com boas condições de vida. Só na capital, “em 21.833 alumnos, descobriu o sr. Quaglio nada menos de 2.884 anormaes de intelligencia”. (ANNUARIOS,1917, p.187).

O médico que fizesse a análise deveria ser rigoroso, a seleção deveria ser feita apenas com escolares. Ressalta, ainda, para o cuidado em relação às populações rurais para os alunos “anormais” frutos de casamentos consanguíneos.

Segundo orientava Binet, havia os “anormais” pedagógicos, capazes “[...] de aprender a ler e a escrever e mesmo de aprender um officio. A questão é dar-lhes escolas especiais”. Por isso, o tempo para um julgamento correto era imprescindível e deveriam seguir as orientações de Binet.

Ao trazer essa perspectiva para São Paulo, o Diretor afirma inúmeras possibilidades de lugares que seriam excelentes para propor a instalação dessas escolas, de acordo também com as possibilidades de transporte ferroviário local, sendo que os inspetores médicos selecionariam aqueles que precisariam reconstituir sua saúde.

Assim, além de ser uma escola com resultados efetivos,

[...] os aprestos materiais das escolas de fácil e pouco dispendiosa execução, dispondo a nossa capital de parques arborizados pertencentes já á Municipalidade, já a associações particulares, nem uma dificuldade haveria na obtenção de locais para instalação das escolas ao ar livre. Era só escolher. (ANNUARIOS, 1917, p.195)

Haveria, assim, escolas especiais para os classificados no grupo A e B, e as escolas deveriam ser planejadas pelo inspetor responsável, professores especiais e médico responsável, a fim de criar uma estrutura adequada.

O estado de São Paulo deveria investir no fortalecimento de suas crianças, para que preparasse um sujeito forte fisicamente, baseado na ciência seria possível desenvolver e assegurar o “bom funcionamento e mental e talvez, de muitas qualidades moraes”. (ANNUÁRIOS, 1917, p.196).

3.4.1.1 Instalação e funcionamento das escolas ao ar livre

Em São Paulo, devido a temperatura instável que não atingiria temperaturas extremamente baixas, um bom modelo Europeu a seguir era o das escolas ao ar livre de Roma, com galpões onde as crianças “débeis” poderiam ter contato com ar puro e realizar exercícios ao ar livre e recebendo alimento substancioso.

Uma tal obra, pois, não ostenta requinte de luxo como pretendem demagogos desconhecedores da sua grande utilidade, mas perfeito conhecimento quanto vale a puericultura científica e pratica na formação do physico e do caracter dos futuros sustentáculos da Patria, representados pela família, base de toda organização social. (SÃO PAULO, 1917, p.6).

O espaço para construir as instalações da escola ao ar livre não era uma dificuldade, visto que havia diversas possibilidades com bosques em São Paulo, mas houve a indicação de um espaço no bairro da Lapa, na capital, como um excelente espaço que poderia ser alugado, cumpria todos os requisitos climáticos.

Deu-se também orientações específicas sobre o tamanho do espaço,

Cada galpão deve ter de 9 metros de comprimento por 6 de largura e 3 a 4 de altura, com capacidade, portanto, para 45 alumnos, lotação máxima das salas de aula. Ligados ao galpão por uma galeria que servirá de refeitório nos dias de mau tempo e separados por um corredor destinado ao vestiário serão instalados, de um lado, lavatório e dejectórios, e do outro a cosinha e o gabinete do diretor, com ambulância médica e uma ou duas camas para repouso de algum alumno que seja mentalmente acometido de indisposição ou victima de pequenos acidentes (SÃO PAULO, 1917, p.6-7).

Houve, também, a preocupação com a questão do transporte escolar, pois perto da escola deveria ter linha de bonde que funcionasse por todo período escolar. Além de haver uma parceria com o governo que se responsabilizaria pelo transporte de cada aluno.

O funcionamento das escolas seria “de duas turmas de alumnos: uma de 15 de janeiro a 15 de junho e a outra de 15 de julho a 15 de dezembro, de cada anno, ou sejam cinco mezes para cada turma” (SÃO PAULO, 1917, p.7), com aulas de segunda a sábado, cumprindo a carga horária diária de 8 horas.

De acordo com o Anuário, a grade curricular seria igual à da escola inglesa, contempladas as seguintes disciplinas: Aritmética prática e medidas, jogos desportivos, história natural, desenho e descrição, ginástica, leitura, trabalhos manuais, exercícios respiratórios e canto, história natural, composição de história e geografia, recitativos e quadros e deveria haver momentos para a limpeza do estabelecimento, “o suficiente para o esforço que se deve exigir das creanças débeis, devendo ainda ser ensinadas nas primeiras horas do dia as materias que exijam maior esforço intellectual.” (SÃO PAULO, 1917, p.8).

As disciplinas buscavam desenvolver os sentidos de cada aluno, observando as questões individuais, sem nenhum tipo de castigo físico ou moral; os jogos físicos deveriam ser saudáveis sem fadigar os estudantes, bem como a sesta para o melhor aproveitamento e rendimento diário.

E em relação a alimentação nas escolas ao ar livre, deveria ser leve e seguir os requisitos de saúde para melhoramento do aproveitamento intelectual, “respondendo á tríade higienico-pedagogica de Grancher: Dupla ração de ar, dupla ração de alimento, meia ração de trabalho.” (SÃO PAULO,1917, p.10).

As seleções dos alunos deveriam seguir as categorias já elencadas, sendo indicados a essas escolas os alunos subnormais, que tinham debilidades físicas, enfermidades, problemas hereditários ou tuberculose.

Estabelecido, como ficou, que o escolar que apresente um desvio até 20%, para mais ou para menos, do peso relativamente média estatural dos da sua idade legal ou chronologica é considerado como normal, é obvio que somente são considerados subnormais ou débeis os alumnos que apresentam desvios superiores a 20% para menos. (SÃO PAULO,1917, p.10).

Após enviado para a escola ao ar livre, os alunos deveriam passar por uma reavaliação contínua, sendo sempre registrada para acompanhar o desenvolvimento, pois esperava-se que, ao fim do processo, os alunos tivessem mudanças comportamentais, maior atenção e melhora nos quadros antropométricos e cura de possíveis enfermidades, atingindo os padrões de normalidade, de forma definitiva.

3.4.2 Colônias de Férias

Além das escolas ao ar livre, o documento fala um pouco sobre um outro tipo de regime, as colônias de férias para “débeis”, criadas na América no Norte e depois na Europa, explicando como essas eram desenvolvidas em relação às suas condições climáticas, destacando o quão satisfatório foram os resultados obtidos, tanto na questão do desenvolvimento físico quanto intelectual.

Outro mal a ser controlado pelo Estado de São Paulo era a tuberculose que, mesmo que não fosse um problema tão acentuado como na Europa, precisava ser tratado com atenção, ainda mais pela quantidade de alguns que descendiam de

tuberculosos e que viviam em ambientes propícios a desenvolver o problema que assolava inúmeras pessoas,

[...] dahi a necessidade indeclinável da intervenção do Governo, que, por meio de seus inspectores medicos escolares, em conferencias, pamphetos, cartazes, por toda parte, em todos os lugares públicos- nas repartições e secretarias nas escolas, tornará patente o perigo e bem conhecida a prophylaxia da tuberculose por todos, mas principalmente pelas crianças, menos precavidas e mais sujeitas ao terrível bacilo, dos seis aos quatorze, períodos em que o apavorante flagelo faz mais victimas. (ANNUARIO, 1917, p.190).

Por esse grave problema, escolas ao ar livre nas montanhas ou campo seriam importantes como locais de reabilitação ou de precaução a esse grande mal, onde receberiam a instrução e tratamentos adequados. Foram instituídas, assim, as Colônias de Férias.

O meio familiar selecto garantia ás crianças o surto da effectividade, o ar puro dos campos, a liberdade de movimento ao sol; os exercícios gymnasticos, e, principalmente, os de respiração, lhes proporcionavam robustez; o professor lhes ministrava ensino; o médico o tratamento e orientação geral. Nada lhes faltava. (ANNUARIO, 1917, p.191).

Nas colônias de férias, o tempo de permanência era limitado, o máximo de três meses, mas mesmo com pouco tempo, isso traria benefícios incontestáveis, a exemplo de países que obtiveram sucesso com essa modalidade como a Itália, Inglaterra, Suíça, Japão e Estados Unidos.

Constata ainda que, nesses países, a iniciativa das escolas ao ar livre era de sociedades particulares de socorro à tuberculose, recebendo apenas auxílio do governo, sendo que as famílias pagavam uma taxa mínima de manutenção, por isso eram espaços com estruturas simples.

Em São Paulo, a cidade de Campos do Jordão foi apontada como uma excelente opção para o estabelecimento dessas colônias, devido a questão climática e por ser acessível em termos de transporte ferroviário.

Esses espaços deveriam ser,

[...]reservados aos nervopathas, lymphaticos, predispostos á tuberculose, anêmicos, mal conformados por defeitos de ossificação, convalescentes, todos, em summa, que tenham necessidade de uma

excitação moderada dos seus órgãos respiratórios e formadores de hemoglobina. (ANNUARIO, 1917, p.16)

Indicava-se, também, a possibilidade de colônias marítimas, com indicações de serem instauradas em cidades com praia, sendo um bom lugar para tanto a cidade de Praia Grande, para tratamento dos alunos com “engorgitamento ganglionares, portadores de cicatrizes de tuberculosas curadas e todos os antigos tuberculosos osseos.” (ANNUARIO, 1917b, p.17).

As colônias de férias deveriam seguir o mesmo programa de atividades das escolas ao ar livre, as mudanças eram apenas em relação ao tempo e o local de instalação do espaço físico. Esperava-se, como resultado, que a curta estadia dos alunos promovesse a regeneração do corpo físico e que atingissem os parâmetros de normalidade.

3.4.3 Escolas para Anormas pedagógicos

Segundo Vieira Mello, a primeira escola para “anormais” tinha sido fundada em 1863, na Alemanha, em Halle. E era um exemplo a ser seguido por todos os países civilizados.

Para reconhecer um “anormal” era preciso classificá-lo pela **ficha médico pedagógica**, que seria realizada com auxílio do professor, para que investigasse se havia algum problema sensorial com aquele aluno, para verificação se era “tardo”.

A ficha médico-pedagógica era um exame para “consignar sucessivamente as anomalias verificadas no estudo physico, sensorial e physico do escolar”. (ANNUARIO, 1917b, p.19). Era realizada uma anamnese das atividades motoras e medidas antropométricas.

Essa ficha, baseada nas orientações de Ugo Pizzoli em sua estadia em São Paulo, concebia que várias ciências influenciavam a educação, assim

A educação como uma árvore cujo tronco era alimentado por inúmeras raízes, representada pelas ciências: sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, antropologia, psiquiatria, higiene individual, higiene coletiva, higiene de casa e da escola, ortofrenia, pediatria e arte didática. De tronco comum assim alimentados saíam dois galhos: um forte com folhas e frutos viçosos, representando a educação normal; o outro, raquítico, com folhas e frutos mirrados, representando a educação emendativa, isto é, a do anormal. Nesses galhos estavam diversas deficiências, englobando os criminosos,

tardos, idiotas, cretinos, imbecis, surdo- mudos, cegos de nascença e deficientes físicos. (JANNUZZI, 2012, p. 47).

Já o exame intelectual deveria ser feito pelo professor, avaliando o desenvolvimento de suas faculdades mentais, memória, atenção, imaginação, inteligência, linguagem oral, linguagem escrita, vontade, vontade de inibição, vontade de ação, caráter, afetividade, emotividades e instinto de conservação.

Considerava os testes pouco fáceis de serem aplicados, mesmo o de Binet ou Blin, pelo longo tempo de avaliação que exigia, dificultando o tratamento, mas como ainda não existiam outras formas de avaliar seguiam com esses métodos que eram,

- 1º- O methodo medico, que tem por fim apreciar os signaes anatômicos, physicologicos e pathologicos da inferioridade intellectual;
- 2º- O methodo pedagógico, que aprecia a intelligencia consoante da somma dos conhecimentosadquiridos;
- 3º- O methodo psycologico, que faz observações directas e mede grau de intelligencia.(ANNUARIO, 1917, p.22).

Esses métodos eram unicamente para serem aplicados em alunos da escola comum, para avaliar se possuíam ou não alguma anormalidade. Era necessário também analisar o histórico familiar, desde físico aos dados sociais, “hábitos, á criminalidade e as moléstias transmissíveis dos paes do escolar.” (ANNUARIO, 1917, p.23).

A classificação dos “tardos” era bastante complexa, para tanto eram usados Méry e Génévrier, autoridades no assunto para classificar os alunos em dois grupos: no primeiro eram os que apresentavam “retardamento simples” e outro que apresentavam “desequilíbrios”

- a) Retardamento simples.- o tardo simples, é o alumno que se apresenta intellectualmente mais atrazado de que os da sua idade, em igualdade de instrucção, manifestando-seo retardamento com relação a qualquer das faculdades intellectuais; atenção, memoria, intelligencia, deliberação e vontade, isoladamente ou collectivamente[...]
- b) Retardamento com desequilíbrio.- A este grupo pertencem os anormaes por insfficiencia ou por excesso de atividade voluntaria, isto é, os asthenicos e os instaveis. (SÃO PAULO, 1917, p.26)

O primeiro grupo era de alunos que aprendiam, mas não conseguiam reter a informação por muito tempo, faltando-lhes aptidões em determinadas disciplinas. Já

o segundo, constituía-se de um grupo de alunos que eram apáticos ou extremamente agitados, sem conseguir manter o foco e atenção, bem como dificuldades com numerais. Para estes, a educação deveria ser em regime de escolas internatos, para que realizem atividades de acordo com suas aptidões, os resultados iriam variar de acordo com a “anomalia”. Várias aptidões precisariam ser educadas.

A escola de “anormais” deveria ter caráter moral, igualmente a educação intelectual, por isso aqueles que se configuram como

[...] indeucáveis, nem os meios persuasivos, nem os castigos darão resultados; assim elles não aproveitarão nas escolas de tardos simples, somente lhes podendo aproveitar institutos especiaes onde permaneçam por longo tempo. (SÃO PAULO, 1917, p.26).

Portanto, para os “anormais ineducáveis”, como ainda faltavam institutos especiais que ficassem incumbidos de sua educação, deveriam ser colocados em escolas profissionais, para que fizessem algum trabalho possível ao seu temperamento e aptidão, “aproveitando-os como produtores e unidades sociais etilisaveis, ao envez de deixal-os á revelia, arrastados para a mendicância ou a vagabundagem.” (SÃO PAULO, 1917, p.26).

Inferimos que a proposta de educação para os alunos “anormais” surgiu com a homogeneização das classes, conseqüentemente, levando à elaboração de testes de inteligência, tornando aqueles que estavam aquém dos resultados esperados um problema para educação. Portanto, era preciso elaborar propostas pedagógicas em espaços diferenciados para educar esses sujeitos.

Dentre as propostas, analisamos que elas se dividiam pelo grau de “anormalidade”, visto que esses alunos “anormais” eram classificados em “falsos anormais”, “verdadeiros anormais” e “anormais completos”. O primeiro grupo composto pelos alunos que possuíam doenças respiratórias como a tuberculose, anemia, ou oriundos de famílias pobres e com problemas sociais. O segundo grupo era relacionado aos alunos com deficiência física. Já o terceiro grupo era composto pelos “idiotas”, “débeis” ou que apresentassem um grande “atraso” na aprendizagem e/ou idade “mental” inferior a idade cronológica.

Desta forma, a criação de espaços distintos da escola regular seria a solução para esses “anormais” e para o estado, uma vez que, tirariam o problema desse ambiente, possibilitando a homogeneização das classes de forma mais eficiente, para

os “falsos anormais”, apenas uma temporada fora do convívio com seus familiares e a educação moral, seriam capazes de solucionar o problema, podendo após esse período de “ajustamento” retornar à escola regular. Já os “verdadeiros anormais” e “anormais completos” deveriam ser alocados em escolas diferenciadas, específicas para anormais e com uma proposta de educação voltada a um ofício simples e manual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder as questões desta pesquisa, quais sejam: Qual era a concepção de anormalidade? Quem eram os alunos considerados anormais? Quais eram os parâmetros de avaliação/classificação (quem avaliava, como, por meio de qual perspectiva)? Quais eram as ideias/vertentes que ancoravam essa classificação? Qual era o tipo de atendimento oferecido? Que lugar esses alunos ocupavam na sociedade e no sistema educacional? Como se organizava os atendimentos educacionais? Quais eram os objetivos das propostas educacionais? Elaboramos uma trajetória, cujo ponto de partida foi a compreensão da sociedade brasileira na Primeira República, período esse de grande efervescência ideológica e inquietação social, desde as movimentações políticas pró república até sua efetiva instauração.

Buscamos conhecer as motivações republicanas, os ideais e os interesses por trás delas, bem como evidenciar o projeto civilizatório que nortearia e constituiria a nova sociedade moderna, sustentando assim as mudanças políticas, econômicas e sociais.

Era preciso construir uma sociedade que servisse aos interesses da nova ordem mundial pós Revolução Industrial, já que a sociedade brasileira, essencialmente agrária, vivia um grande atraso econômico e industrial em relação às grandes nações, sendo esse desenvolvimento atravancado pelo regime imperial.

Mas para dar sustentação a um novo regime político, que de fato levasse ao desenvolvimento industrial e econômico do Brasil, era preciso estruturar um ideal de nação. Desta forma, a educação seria o principal instrumento republicano para elevar a sociedade a esse *status* de Nação Moderna.

O entusiasmo pela educação marcou mudanças profundas na educação brasileira, principalmente em relação à educação pública. Até esse período a educação era para uma parcela ínfima da sociedade brasileira, destinada apenas às classes sociais dominantes. Porém, para o novo regime político e econômico era fundamental a alfabetização da população brasileira, por isso, a necessidade da escolarização para a população.

Assim, como o Estado de São Paulo foi modelo para todo o país em termos de desenvolvimento industrial e econômico, tornou-se referência na organização da Instrução Pública. Imbuído do espírito civilizador para a modernidade, organizou seus grupos escolares e escolas normais, seguindo os preceitos do liberalismo, positivismo

e cientificismo, transformando a escola em um verdadeiro laboratório de educação, baseado na psicologia e nas ciências médicas, a fim de formar um indivíduo ideal para atender as necessidades da nova sociedade.

Dentro dessa perspectiva de formação do indivíduo ideal, conforme nos indicam as fontes e bibliografias consultadas, alguns indivíduos não se encaixavam nessa nova concepção educacional, física e psicológica, aparentando não se adequar aos critérios e parâmetros considerados “normais”, tornando-se indivíduos considerados “anormais”, “subnormais” ou “tardios”, sendo classificados em três aspectos de anormalidade: “sociais”, “débeis” e “pedagógicos”.

Havia ainda uma preocupação em estabelecer uma catalogação de anormalidade, baseada nos critérios mencionados. Assim dentro do subnormal estariam os “astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, irrequietos, impulsivos, ciclotímicos ou alunos que participam de uma e outra categoria”. Seriam, pois, sempre alunos “portadores de defeitos pedagógicos”. (JANNUZZI, 2012, p.35).

Os “anormais sociais” referiam-se ao grupo de alunos que apresentavam questões externas, que os levavam a apresentar dificuldades de aprendizagem, como fome, desnutrição, falta de higiene básica familiar, moradia em locais insalubres, filhos genitores viciados ou com histórico de má conduta e pobreza. Os “débeis” seriam aqueles que tinham o corpo físico debilitado com alguma doença respiratória, em especial a tuberculose, ou com doenças na hemoglobina. Já os “anormais pedagógicos”, considerados como o grupo de diagnóstico mais difícil, eram divididos em duas categorias: “educáveis”, que correspondiam àqueles com dificuldade em aprender alguma disciplina específica, em especial aqueles com dificuldade nas ciências duras, ou com ineficiência em reter conteúdos, seja por apatia, falta de foco e atenção ou agitação; os “ineducáveis” seriam aqueles sem condições de educar intelectual, física e moralmente.

Considerando essa classificação, aqueles com “anormalidades” sociais e os “débeis”, apesar de precisarem de um ambiente que alavancaria e reestabeleceria sua saúde física e sua conduta moral, facilmente poderiam ser reintroduzidos na escola, mas os “anormais” pedagógicos precisariam de um espaço separado para que tivessem uma educação diferenciada, que trouxesse alguma perspectiva de utilidade social, “a defesa desta educação foi feita em nome de ‘ordem e progresso’, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie, mas também em

função do normal [...] faria avançar a educação de todos”(JANNUZZI, 2012, p.41), bem como, tornar-se-iam, um fardo menos pesado aos cofres públicos.

O conceito de anormalidade, critério para a seleção e classificação dos alunos tidos como “desajustados”, foi construído a partir de parâmetros de homogeneidade e padronização dos cidadãos civilizados. Aqueles que não se adequavam à esse sistema tornavam-se impertinentes ao ambiente escolar, não se adequando a exímia pedagogia moderna, que cumpria a função de formar indivíduos para a sociedade capitalista, seguindo os parâmetros biopsicologizantes, tornando-se sujeitos inadequados à sociedade, “incapazes” (ou pouco capazes) de serem civilizados.

Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque as vezes se viciam, e, “o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada” (idem, p.57). Embora não desaconselhasse a instrução individualizada, acreditava que deviam ser educadas coletivamente. (JANNUZZI, 2012, p. 40)

Para tanto, foram elaboradas propostas pelos diretores e inspetores da Instrução Pública Paulista, aos educandos considerados “anormais”, tendo como parâmetro os testes de inteligência. Foram propostos a esses sujeitos, locais de ensino distintos da escola regular, uma vez que, conforme foi documentado, os “anormais” não se beneficiavam com a organização da escola regular e com os conteúdos por ela ofertada, portanto, estar nesse ambiente não era proveitoso, além de que a presença desses sujeitos atravancava o processo de homogeneização das classes, tornando a escola menos eficiente.

Conforme mencionado anteriormente, a classificação dos alunos “anormais” eram divididas em três grupos distintos, portanto, era necessário escolas diferentes para cada grupo, para os “falsos anormais” ou “anormais sociais”, a melhor opção seriam as escolas ao ar livre ou colônias de férias, em que esses alunos passariam apenas uma temporada fora da escola regular, esses espaços seriam instalados em cidades com condições climáticas adequadas para solucionar problemas respiratórios, bem como tirariam esses alunos, provisoriamente, do convívio com seus familiares “desajustados”, recebendo alimentação e aulas de educação moral, consideravam que essa organização seria capaz de regenerar o corpo e a moralidade desses sujeitos, ajustando-os, para então retornar à escola regular.

Para os “débeis” ou “verdadeiros anormais”, era necessário organizar escolas específicas a esse grupo, em regime de internato, com uma educação voltada a atender as aptidões de cada indivíduo, ensinando a educação moral e algum ofício.

Já para os “anormais pedagógicos” ou “anormais completos”, era preciso pensar em escolas que oferecessem um ensino pouco elaborado, específicas para essa “anormalidade” com uma proposta de educação voltada apenas para o trabalho, quanto maior o “grau de anormalidade”, menos elaborado deveria ser o ofício ensinado, restringindo-o a um “adestramento” social.

Concluimos que sob a égide do capitalismo, todos os sujeitos precisariam servir ao sistema de produção, como ressaltou o Diretor da Instrução Pública Paulista em seu discurso para o Secretário do Interior, “o homem vale o quanto produz”. Por isso, a necessidade de “adestrar” os sujeitos para que aprendessem a fazer minimamente um trabalho que os tornassem proveitosos ao sistema, ou seja, tornem-se capazes de viver em consonância com os moldes sociais preconizados por uma Nação Moderna. Entretanto, essa educação não deveria se dar nos mesmos espaços para os alunos “anormais”, pois poderia comprometer a educação daqueles considerados “normais”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908). Publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Augusto Siqueira & C., [1908].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1909-1910). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Typographia do Diario Official, [1910].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1911-1912). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Typographia Siqueira, Nagel & Cia., [1913].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1913). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Typographia Siqueira, [1914].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1914). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Typographia Siqueira, [1915].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1915). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Augusto Siqueira & C., [1916].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1916). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1917.

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1918). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Augusto Siqueira, [1919].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1919). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Augusto Siqueira e C., [1920].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1920-1921). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, [s.n.], [1921].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1922). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, [s.n.], [1922].

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1923). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo: Casa Vanorden, 1924.

ANNUARIO, do Ensino do Estado de São Paulo (1924-1925). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, [s.n.], [1927].

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AZEVEDO, F. et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo; manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BARRETO, A. L. P. **Higienismo e educação escolar na Paraíba republicana: do discurso médico à prática educativa**. 126 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.

BAUSBAUM, L. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1976.

BENCOSTTA, M. L. A. **Grupos Escolares no Brasil**: Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. ; BASTOS, M. H.(Orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.68-76

BIANCHETTI, L. **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 03, 1995. Disponível em:https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm. Acesso em:14/04/2019.

BOATINI, P. R. **O discurso da “Piedade e da Defesa social”**: um estudo sobre a concepção de anormalidade infantil escolar em Norberto Souza Pinto. 2003. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia- Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

BOTO, C. **A racionalidade escolar como processo civilizador**: a moral que captura almas. Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, núm. 2, 2010. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BUENO, J.G. S. **Educação Especial Brasileira**: A Integração/Segregação do aluno diferente. EDUC, 2011. E-book.

BUENO, J.G. S. **Deficiência e ensino superior**: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: VICTOR, S.L. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2008, p.100-112.

CAMPOS, R. H. de F et al. **A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil**: contrafaces de uma história. Revista Brasileira de História da Educação, p.215-242, 2014. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/c3f58dd2ce39f38cb018f47af004d350/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2037646>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CASALECCHI, J. Ê. **O Partido Republicano Paulista (1889-1926)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTANHA, A. P. **Pedagogia da Moralidade: a ordem civilizatória imperial**. Revista Piquiriguaçu, Cascavel - Paraná, p. 14 - 15, 20 maio 2007.

CARDOSO, S. R. P. **O Positivismo de Auguste Comte e a sua influência na educação**. In: Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores / Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V. e SILVA, V. L. R. R. **Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão**. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

CENTOFANTI, R. **Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria**. Psicologia da Educação, 22, 31-52, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a03.pdf>. Acesso em: 09 jan. de 2020.

CERVO, A. L.; BUENO, C. **História da Política Exterior do Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais/Editora da Universidade de Brasília, 2002.

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)**. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/16286> Acesso em: 02 jan. 2021.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República- Momentos Decisivos**. -6ªed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

CURY, C. R. J. **ESTADO E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. de 2020.

DURKEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

EL-DINE, L. R. Z. **Renato Kehl, uma eugenia brasileira e suas instituições internacionais**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, pág. 1006-1008, setembro de 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702020000301006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**. Trad: Ana Maria Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1994, v I.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

ESTEVES, R. M. M. G.; et al. **A VIDA E A OBRA DE MARIA MONTESSORI**: a inclusão e a discriminação das crianças. In: XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2018. Disponível em: <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos18/36927450.pdf>. Acesso: 04 jan. 2021.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Guanabara: 1987.

GARCIA, R. A. G. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949)**. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**: "pensador da história" na Primeira República. Rev. Bras. Hist. , São Paulo, v. 23, n. 45, pág. 129-154, julho de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 jan. 2021.

HABIB, P. A. B. B. **Saneamento, Eugenia e Literatura**: Os Caminhos Cruzados de Renato Kehl e Monteiro Lobato. (1914-1926). In: ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – 2007. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0436.pdf>Acesso em 07 jan. 2021.

HIGA, J. R. **A educação especial na década de 1920 e 1930 através da “revista de educação”**. 2001. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia- Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

HOBSBAWM, E. J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

HONORATO, T. **A Reforma Sampaio Dória**: professores, poder e figurações. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, out./dez.2017, p. 1279-1302.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Cristina BF de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cafajeste. CEDES , Campinas, v. 19, n. 46, pág. 68-80, setembro de 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de jan de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LUCENA, C. **O pensamento educacional de Émile Durkheim**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 295–305, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARX, K. **O Capital**, Vol. 1, tomo I. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1988

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, M. C.; PINHEIRO, M. de L. **Um médico italiano para a escola republicana paulista: a pedagogia científica nas escolas normais brasileiras**. Revista Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 2, n.3, p. 161-181, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326651612_Um_medico_italiano_para_a_escola_republicana_paulista_a_pedagogia_cientifica_nas_escolas_normais_brasileiras Acesso em: 10 jan. 2021.

MONARCHA, C. **Sobre Clemente Quaglio (1972 - 1948)**: notas de pesquisa patrono da cadeira nº 31 “Clemente Quaglio”. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v.27, n. 2, p. 25-34, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/946/94627205.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922 – 1933)**. Prefácio: Antônio Gomes Penna. Monografia ganhadora do “Prêmio Lourenço Filho”, 1998, conferido pela Academia Brasileira de Educação. Brasília: INEP/MEC, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho/psicologia_aplicada_educacao.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

MONARCHA, C. **Testes ABC: origem e desenvolvimento**. Bol. Acad. Paul. Psicol. v. 28, n.1. São Paulo: jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94600102.pdf> Acesso em: 05 set. 2020.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco- Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, L. A. **A produção da Anormalidade: um estudo sobre a liga de higiene mental na década de 1920**. 2001. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2º Ed., 2001.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Brasileira no Império**. In: PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PERES, Claudio; CASTANHA, André. **Educação**: do liberalismo ao neoliberalismo. Educere et Educare – Revista de Educação. Políticas Educacionais. Unioeste. Vol. 1 nº1 jan./jun. 2006 p. 233 – 238. Disponível em: <http://www.uioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/revista/EDUCEREetEDUCARE_parte_3.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. São Carlos :UFSCar, 2011.

REIS, C. R. **A educação e a ilusão liberal**. 1. ed. São Paulo:Cortez, 1981.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: São Paulo; Mercado de Letras: Fapesp, 2003.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. 254p.

SÃO PAULO, **Escolas ao Ar Livre e Colonias de Férias para débeis Escolas especiais para tardos** (anormaes intellectuais). SÃO PAULO: CASA ESPINDOLA, 1917.

SAVIANI, D. **Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e Democracia: balanço de uma polêmica**. In: XAVIER, M. C. Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: EGV, 2004. p. 183-204.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Anais do III Congresso Brasileira de História da Educação, 2004. v. CD-ROM. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acessado em: 07 ago. 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.26, p. 173-190, 2008.

SILVA, A. C. G. da. **Inspeção Médica Escolar Em São Paulo (1911 - 1930). A Escola como lugar de Higiene e Saúde**. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo. 2001.

SILVA, C. M. **Poder político e distribuição orçamentária em São Paulo na Primeira República-1890-1920**. São Paulo: USP, 2006.

SILVA, M. L. da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 900–922, 2014. DOI:

10.21723/riaee.v8i4.5070. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070>. Acesso em: 6 jan.
2021.

SOUZA, R. de C. S. **Educação Especial do Século XIX ao Início do Século XX: Cuidar e Educar Para Civilizar**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.2009.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, R. F. **Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 17, p. 273-283, 2008.

STERN, B. J. A saúde das cidades e o primeiro movimento de saúde pública. In:
NUNES, E. D. (Org). **Medicina Social: aspectos históricos e teóricos**. São Paulo:
Global Ed., 1983. P.83-94.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. **Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 139–149, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639695. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695>.
Acesso em: 11 dez. 2020.

TAYLOR, W.F. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **EDUCAÇÃO DO ANORMAL A PARTIR DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA**. Hist. Educ. [online]. 2019, vol.23, e90024. Epub Nov 25, 2019. ISSN 2236-3459. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em: 21 dez. 2020

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido**. Educ. rev. [online]. 2001, n.18, pp.157-182

VILHENA, C.P.S. **Práticas Eugênicas, Medicina Social e Família no Brasil Republicano**. Revista da Faculdade de Educação, v. 19, n. 1, p. 79-92, 1993.

ZANATTA, B. A. **O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 105-112, 10 set. 2012.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** . Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 23, n.01, p. 29-37, 2006.