Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo

*Omar Schneider**
Maria Rita de Almeida Toledo

Resumo
O estudo analisa os embates e propostas da reforma da instrução pública e da reabertura da escola normal, no ano de 1880, na cidade de São Paulo, realizados na Assembléia Provincial, particularmente pelo Deputado Herculano Marcos Inglês de Sousa. Este debate em torno da reforma coloca em cena a luta política pelo controle da formação das futuras gerações e revela a luta de representações em torno da instrução pública, dos modelos pedagógicos e do significado da escola no final do Segundo Império. O estudo apóia-se na história cultural, sobretudo operando com o conceito de representação, desenvolvido por Roger Chartier (1990), para reconstruir as lutas de representação em torno da instalação de um modelo cultural representado como moderno, no qual a escola e a educação eram consideradas instrumentos fundamentais.
Palavras-chave: Instrução pública; Formação de professores; Inglês de Sousa; Província de São Paulo.

Circulation and appropriation of pedagogical models: Inglês de Sousa and the debates about the school model of forming teachers in São Paulo

Abstract
The study analyses the impacts and proposals of the public instruction reform and of the reopening of regular school, in the year of 1880, in the city of São Paulo, made in the Provincial Assembly, particularly by the deputy Herculano Marcos Inglês de Sousa. Such debate on the reform, points the political struggle for the control of the future generations' formation and it reveals the struggle of representations about public instruction, of the pedagogical models and the meaning of the school in the Second Empire. The study is supported by cultural history, above all working with the concept of representation, developed by Roger Chartier (1990), to rebuild the struggles of representation about installing a cultural model represented as modern, which the school and the education were considered fundamental instruments.
Keywords: Public instruction; Teachers' formation; Inglês de Sousa; São Paulo.

Introdução

Nóvoa (1991), ao estudar o processo de constituição sócio-histórico da profissão docente, argumenta que a elaboração da forma escolar de socialização da cultura letrada faz parte de um movimento histórico que opera a redefinição do conceito de infância, do que se compreendia como função da escola, dos saberes transmitidos pelo professor, da formação desse professor e de quem seria o responsável por essa formação.

Conforme Nóvoa (1991, p. 125), "a partir do século XIX, a escola dispõe de um poder que não é concedido senão a outras duas instituições, a Igreja e o Exército", pois a ela é creditado o poder transformador da realidade, motor do progresso e do desenvolvimento. Assim como a Igreja e o Exército, a escola passa a ser percebida como uma instituição capaz de garantir a unidade nacional, por intermédio da transmissão de um conteúdo unificado e de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio.

A crença nas virtudes da instrução, como afirma Barros (1959), estava intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico e militar que cada país conseguia demonstrar a seus aliados ou inimigos. A escola primária era percebida como o local em que se produziria o homem industrioso, capaz de movimentar a economia, e com capacidade inventiva, virtuoso e patriótico para defender sua pátria de

* Endereço eletrônico: omarvix@gmail.com

inimigos internos e externos. Essa confiança no poder da educação também é uma confiança no poder da ciência, no caso da ciência pedagógica e de seus métodos de ensino renovadores da didática de ensino. A escola renovada pelos métodos de ensino da *Pedagogia moderna* seria a garantia de que o objetivo da modernização poderia ser alcançado e a civilização aportaria no Brasil. Por esse motivo, os debates sobre as reformas da instrução pública são uma das chaves que possibilitam compreendermos o movimento de transformação que está sendo projetado para o Estado, sua modernização e progresso, fatores que, segundo Barros (1959), colocariam o Brasil ao "nível do século". Relatando o panorama das décadas de 1870 e 1880, Barros (1959) entende que essas duas décadas foram um período de grandes transformações políticas e sociais, pois era um momento em que,

> *A guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a questão dos cativos se agita e logo após é seguida da questão religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofistico das eleições, o sistema de arroxo das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos; o partido liberal, expelido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quasi verdadeiro um socialismo; o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada o faria parar.* (Romero, apud Barros, 1959, p. 30)

É nessa conjuntura que analisaremos os debates ocorridos na Assembléia Provincial de São Paulo, no ano de 1880, em relação ao modelo que deveria ser adotado na reabertura da escola normal da Província. Buscamos, por meio da análise das discussões realizadas nessa Assembléia Provincial, compreender o movimento de implantação da *forma escolar* no Brasil[1]. Este movimento é crivado por disputas em torno da necessidade da escola, seu lugar e função na *civilização moderna*, assim como disputas sobre o melhor modelo escolar a ser adotado. Essas disputas põem em questão as demandas de escolarização da sociedade e a relação entre o modelo escolar e a formação de professores. Dar visibilidade à circulação desses diferentes modelos inscritos nos projetos parlamentares preocupados com a escola e a educação para a inclusão do país na *modernidade* é desvelar o modo peculiar do processo de instituição da *forma escolar* no Brasil. Para analisar esse debate, utilizamos o conceito de *representação coletiva*[2].

Este artigo analisa a polêmica instaurada por Herculano Marcos Inglês de Sousa (Inglês de Sousa)[3] na Assembléia paulista, em torno da necessidade de uma nova política educacional para a Província. Inglês de Souza, para nós, é uma personagem importante na constituição do campo educacional, seja como deputado provincial, em 1880, em São Paulo, seja como presidente de Província, em 1881, em Sergipe, e em 1882, no Espírito Santo[4], pela sua polêmica ação reformadora nesse campo. Sua atuação política fornece pistas para a compreensão dos embates entre as forças presentes nas províncias em relação ao modelo de organização *administrativa das coisas públicas* e da educação escolar propriamente dita.

O exame dos debates realizados nas Assembléias de deputados provinciais pode revelar muito sobre as formas de organização discursiva utilizadas em determinado período da história. Os debates indiciam os modos como os homens públicos projetavam a sociedade, sobre as apropriações/transformações e usos que faziam das informações/representações, em situações determinadas, do que estava circulando em uma comunidade letrada. Nesse sentido, os discursos proferidos por esses homens que habitam estrategicamente locais de poder não podem ser compreendidos apenas como exercício de uma retórica vazia, ou de diletantismo. Pelo contrário, os discursos são cheios de sentidos e informam sobre as lutas de representação, sobre a forma como eles faziam reconhecer e produziam uma identidade social, como marcavam de modo perpétuo a existência de grupos com formas diferenciadas de classificar, delimitar e articular uma maneira de impor uma certa concepção do mundo, seus valores e seu domínio[5].

Reforma da instrução pública de São Paulo: o embate entre os modelos de formação

Eleito deputado para a Assembléia Provincial de São Paulo em 1879, Inglês de Sousa passa, de forma sistemática, a exercer o seu mandato como representante do Partido Liberal e a tomar decisões tendo como linha mestra as idéias liberais sobre o significado do Estado Imperial e a melhor maneira de modernizá-lo, colocando-se, assim, na linha de frente do embate político entre os dois grupos que lutavam pelo poder.

No ano de 1880, Inglês de Sousa passa a ocupar uma cadeira de deputado provincial em São Paulo. Nesse ano, apresentou suas idéias sobre a forma como deveria ser organizada a escolar normal. Com base nas discussões que o projeto suscita, é possível compreender a sua relação com a instrução pública e as representações que estavam circulando a respeito desse ramo da administração pública, assim como dos modelos pedagógicos em disputa. Nos debates parlamentares, é possível perceber um conjunto de representações sobre o significado da escolarização que incidem sobre a definição dos saberes que deveriam ser transmitidos nas escolas de primeiras letras e sobre a formação dos professores que atuariam nessas instituições de ensino.

Um dos caminhos propostos para a formação dos professores é a reabertura da escola normal de São Paulo, mas, nesse caso, faltava consenso sobre qual modelo de escola normal adotar[6]. Nóvoa (1991), ao estudar a mudança *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*, relata que a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem um longo percurso em que houve um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações sobre a profissão docente e que a estabilização da forma escolar para a formação dos professores se realiza quando a intervenção estatal provoca a sua homogeneização. Mas, até se chegar a esse estado, muitas foram as discussões sobre qual modelo deveria ser o adotado. Um dos motivos é que seria transferida a autoridade de um campo de influência para outro. No caso das crianças que deveriam ser ensinadas é a diminuição da influência da família; já no caso dos professores é o poder da Igreja e suas interdições sobre quais conhecimentos eram permitidos aos professores. Dessa forma, o que se percebe é o aumento do poder do Estado, tanto em relação ao ensino primário quanto às instituições formadoras de professores.

Em 6 de abril de 1880, entra em discussão o Projeto 274, substitutivo ao de número 7, que passava a autorizar o governo da Província de São Paulo a abrir uma escola normal e dar-lhe um regulamento.

O primeiro a se pronunciar a respeito do projeto foi Inglês de Sousa. Para o deputado, o projeto que entrava em votação era um substitutivo de um projeto seu, que havia passado pela Comissão de Instrução Pública, formada pelos deputados, J. Romeiro, Brotero e Ferreira Braga, para dar parecer. Conforme Inglês de Sousa, era seu dever justificar e defender o projeto anterior, uma vez que foram suas idéias atacadas e "[...] censuradas na imprensa como fructo da precipitação, e da falta de exame da questão" (AALPSP[7], 1880, p. 396).

Dirigindo-se ao presidente da Assembléia Provincial, o Sr. Dr. Paula Souza, argumenta que existiam alguns pontos que deveriam ser observados no substitutivo. Começa debatendo sobre a questão da extensão do curso normal e das matérias que o compunham. De acordo com Inglês de Sousa, um ponto que separava seu projeto do que estava sendo oferecido como substitutivo residia na forma como ele percebia o ensino e no modo como a comissão entendia a questão. Ele fazia uma profunda diferença entre o ensino normal e o ensino secundário. Para Inglês de Sousa, a comissão, "[...] pelas disposições do seu projecto, parece confundir um com o outro" (AALPSP, 1880, p. 396).

Referindo-se ao ensino normal, Inglês de Sousa declara que "Ministrar aos alunos uma instrucção solida e limitada, eis a missão de uma escóla normal bem organisada; e para que este ensino seja bastante profundo e possa produzir verdadeiros professores, é indispensavel que seja limitado" (AALPSP, 1880, p. 396). Para Inglês de Sousa, "[...] tratando-se de professores, era preciso ensinar-lhes o que mais tarde deveriam ensinar aos seus alumnos" (AALPSP, 1880, p. 396). O que tinha projetado era uma escola normal primária.

Conforme Inglês de Sousa, a missão da escolar normal deveria ser:

> *Criar professores que posam ensinar as materias elementares aos que iniciam a sua carreira litteraria. Sob este ponto de vista é claro que toda e qualquer materia que se introduz no ensino normal, sem ser da ordem das que lhe são essenciais, será pelo menos dispensável, e a escóla normal, como já disse alguém, só deve occupar-se de materias indispensáveis.* (AALPSP, 1880, p. 396)

Segundo Inglês de Sousa, se ele fazia tais afirmações sobre o objetivo da escola normal, não era por autoridade própria, mas buscava teorizar com base no que era produzido em outros países, em que a instrução pública já se encontrava mais adiantada. Desse modo, argumenta em favor de sua proposta:

> *Nos Estados-Unidos, sr. presidente, paiz que a muito outros se avantaja pelo desenvolvimento da instrucção popular, reconheceu-se a supremacia a este respeito; em um paiz europeu muito atrazado em outras cousas, na Prussia, onde o ensino normal, tem tido grande desenvolvimento. E, irei buscar em fonte insuspeita o reconhecimento desta autoridade da Prussia; tenho aqui algumas palavras do relatório apresentado em 1871 pelo director da instrução*

> *publica ao ministro do interior da União Americana.* (AALPSP, 1880, p. 397)[8]

Conforme Inglês de Sousa, no regulamento da Prússia, aprovado em 1855, não se projetava a formação dos professores em menos de seis anos e, mesmo assim, as únicas "[...] materias que se exigem; são apenas: a lingua allemã pela portugueza, chimica, physica, noções de historia universal, francez e lições de cousas" (AALPSP, 1880, p. 397).

Barros (1959), ao discutir *A ilustração brasileira,* lembra que muitos intelectuais, nas décadas de 1870 e 1880, ou até anteriormente, tinham os olhos voltados para os exemplos do Estado Alemão e para a organização que aquele país tinha dado à instrução pública. O autor (1959) denomina essa admiração, que parte dos intelectuais sentem pela Alemanha, como germanismo pedagógico[9]. Segundo Barros (1959, p. 23), a confiança creditada, de forma "[...] generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser", possuía ligação direta com o desenvolvimento econômico obtido pela Alemanha no século XIX e pelas suas vitórias na guerra austro-prussiana, vencida na Batalha de Königgrätz, ou de Sadowa, em 1868, e franco-prussiana, vencida na Batalha de Sedan, em 1870.

De acordo com Barros (1959, p. 232), "[...] pensadores de todo o ocidente procuravam determinar as causas do êxito alemão. Entre estas, é freqüente a alusão à organização do ensino superior germânico". Mesmo os franceses derrotados na guerra em 1870 creditam a superioridade do país triunfante à organização que tinham dado ao ensino, fator que lhes proporcionou, também, condições de desenvolvimento econômico[10].

O germanismo no Brasil não foi apenas uma importação de idéias; foi uma apropriação, seleção e uso das representações que estavam circulando naquele momento, oferecidas como as mais avançadas em várias esferas do saber, entre elas, o modelo de escolarização que se havia desenvolvido na Alemanha.

Para Collichio (1976, p. 24),

> *O germanismo não foi simplesmente uma admiração pela superioridade da Alemanha como país cuja vitória surpreendia e fascinava sua própria adversária, a França, mas sim o entusiasmo pela descoberta de um povo que vigorosamente praticava aqueles ideais apenas sonhados pelos responsáveis por nossos destinos de país livre: liberdade de pensamento, de religião e de ensino e responsabilidade do Estado pela educação.*

É dessa forma que surge, nas discussões sobre a reabertura da escola normal da Província de São Paulo, a possibilidade de ser utilizada a experiência germânica no campo educacional como referência para a produção do regulamento que balizaria o ensino normal. Nos seus discursos parlamentares, Inglês de Sousa não cita a quais leituras teve acesso para ter tanta certeza de que o modelo alemão de escola normal seria o mais adequado para o desenvolvimento da instrução pública no Brasil, mas, de forma indireta, podem-se levantar duas hipóteses. Uma é que ele foi leitor do filósofo francês Joseph Ernest Renan que, entre suas obras, havia publicado, em 1868, *Questions conteporaines*, em que tecia críticas muito positivas ao modelo educacional germânico. Lima (1963), um dos biógrafos que apresentam o itinerário de Inglês de Sousa, relata que, entre os pensadores que o haviam abalado, Renan era um que não poderia ser esquecido.

Também é possível que tenha sido leitor de Joaquim Teixeira de Macedo, visto que, em um dos discursos que profere na Assembléia Provincial de São Paulo, com o intuito de convencer os ouvintes de que o modelo alemão, para a escola normal, era o mais adequado, faz uma citação que pode ser encontrada no livro *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primario e a educação popular colligidos de varias publicações em lingua allemã*, de autoria de Macedo (1876). Declara Inglês de Sousa que

> *[...] a questão de instrucção publica, e especialmente a questão de escóla normal, accupa a attenção dos estadistas prussianos. Um ministro prussiano Bechedorff em seus Annaes Prussianos publicados em 1825, disse o seguinte: Para termos boas escolas, é preciso que haja bons professores, e os estabelecimentos mais proprios para a formatura dos professores populares são as escolas normaes.* (AALPSP, 1880, p. 397)

Essa citação de Inglês de Sousa faz parte dos apontamentos realizados por Macedo (1876) no capítulo de seu livro em que trata da *Essência do Ensino Normal. – Necessidade das Respectivas Escolas – Sua Definição – Deverão ser Organizadas como Internatos ou Externatos?* Para Inglês de Sousa, as palavras do estadista prussiano eram cheias de bom senso e demonstravam que

> *[...] naquelle Estado se comprehende perfeitamente, qual seja a missão das escólas normaes, não ficaram sem effeito; e se em 1825 ellas foram escriptas, em 1854, nos famosos regulamentos da instrucção publica da Prussia, tiveram a sua applicação e foram perfeitamente contempladas.* (AALPSP, 1880, p. 397)

As referências a um modo de lidar com as questões da instrução pública, provenientes da

Alemanha, começavam a circular no Brasil na segunda metade do século XIX e se colocavam como opção para parte dos intelectuais brasileiros que buscava pensar os problemas considerados de interesse nacional. A grande questão do debate que Inglês de Sousa trava com a Assembléia relacionava-se, em muito, com o que considerava como o papel principal de uma escola normal. Em conseqüência desse sentido, outros elementos deveriam ser colocados em evidência, como o tempo e as matérias necessárias para formar os professores para as escolas elementares. Assim, para ele, dois anos, como haviam assinalado os deputados que faziam parte da Comissão de Instrução Pública, não poderia ser suficiente, já que as matérias de ensino que compunham o programa desenvolvido por eles eram por demais extensas.

Após a exposição do que considerava as principais falhas no projeto desenvolvido pela Comissão de Instrução Pública, Inglês de Sousa apresenta seu substitutivo que constava de 15 artigos. Nele é designado o responsável pela direção da instituição, são enumeradas as cadeiras que deveriam ser cursadas pelos normalistas, o tempo despendido para tanto, as garantias profissionais dos professores da escola normal, a remuneração dos professores e de outros servidores, assim como o modo pelo qual os professores já em exercício nas escolas de primeiras letras poderiam se ausentar do cargo para se dedicar aos estudos, as garantias que teriam por parte da Província e também suas obrigações após encerrado o curso normal. Inglês de Sousa organiza o substitutivo do seguinte modo: o curso normal seria realizado em três anos, não em dois como o projeto desenvolvido pela Comissão da Instrução Pública pleiteava.

A escola normal no substitutivo ficava organizada apenas em quatro cadeiras, mais uma direcionada ao aprendizado da caligrafia. Cada cadeira seria regida por um professor diferente, por isso as matérias que as compunham se aproximavam mediante a lógica dos saberes elementares: ler, escrever, contar e rezar:

> *1.ª cadeira de grammatica e lingua portugueza, estudos praticos de estylo e de declamação, doutrina christã.*
> *2.ª cadeira de arithmetica e geometria plana.*
> *3.ª cadeira de geographia geral e de historia do Brazil e especialmente da provincia, historia sagrada.*
> *4.ª cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição.*
> *§ Unico. Além destas cadeiras haverá uma aula de callygraphia, regida por um mestre.*

O curso seria estabelecido de forma gratuita a todos, independente de já possuir experiência docente. Como forma de controlar o aprendizado, no art. 11º, projeta-se a criação das escolas anexas, lugar em que o professor da cadeira de pedagogia e metodologia poderia acompanhar o desenvolvimento do aluno, dispositivo que garantiria a estrutura modelar do curso. Nas escolas anexas, o aluno aprenderia não somente as teorias do ensino, mas também praticaria as formas de ensinar.

A primeira voz a se levantar contra o substitutivo apresentado por Inglês de Sousa foi a do deputado Ferreira Braga. De acordo com esse parlamentar, os jornais da Província já haviam criticado o projeto de Inglês de Sousa, basicamente naquilo que ele voltava a apresentar como plano para a reformulação da escola normal.

Hilsdorf (1986), ao estudar o itinerário de Rangel Pestana, informa que Inglês de Sousa foi amplamente combatido no jornal *A Província de São Paulo*[11] por causa de seu projeto de abertura da escola normal. Lendo as notícias e debates que circularam nesse impresso, durante o período em que Inglês de Sousa apresentou seu projeto de abertura da Escola Normal de São Paulo e depois o projeto substitutivo, é possível perceber que as discussões sobre o modelo de escola normal a ser adotado não ficaram restritas aos debates parlamentares. Rangel Pestana, por intermédio da imprensa periódica, foi ferrenho adversário que o projeto teve que enfrentar. Ao apresentar ao público o primeiro projeto de Inglês de Sousa, ficamos sabendo quais eram as cadeiras que fariam parte da formação dos normalistas. São elas:

> *Primeira cadeira: de grammatica e lingua portugueza, estudos praticos de estylo.*
> *Segunda cadeira: de geographia e história patria, em especial da provincia.*
> *Terceira cadeira: de arithmetica e de geometria plana.*
> *Quarta cadeira: de pedagogia e methodologia.* (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1493, p. 1)

Diferente do projeto que apresenta posteriormente como substitutivo ao da Comissão de Instrução Pública, esse deixa de fora o ensino da doutrina cristã, matéria considerada essencial na formação do cidadão do Império. Na coluna designada *S. Paulo, 18 de fevereiro*, Rangel Pestana, como redator do jornal *A Provincia de São Paulo*, declara para os leitores:

> *O projecto exige estudo e reflexão. Por isso louvando a idéa da reabertura da Escola, nos reservamos o direito de discutir em detalhes o projecto, sem espirito de opposição, sem paixão partidaria, porque quando se trata da instrucção publica devemos todos ser de preferencia – brazileiros.*
> *É sob a influencia unica do desejo de bem servir á educação do povo que emitiremos nossa opinião sobre esse projecto que julgamos defeituoso e deficiente.* (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1496, p. 1)

Para os editores do jornal *A Provincia de São Paulo*, a escola normal se constituiria em um plano de reforma da instrução pública, pedra angular sobre a qual deveria ser organizado o modelo escolar de qualquer país. Consideravam, por essa razão, que o modelo de ensino normal proposto era "[...] já por si incapaz de satisfazer as exigencias actuaes, e peiora as condições do elemento de civilisação mais poderoso com que o presente e o futuro podem contar" (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Segundo os editores, o projeto seria deficiente por ser organizado como um modelo de Escola Normal Primária, preocupada apenas em ensinar as matérias que os professores utilizariam diretamente na prática pedagógica, não dando atenção à necessária ilustração do docente, portador das luzes do saber com as quais seriam fomentadas "[...] as refórmas regeneradoras do futuro" (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Na Assembléia Provincial, o projeto de Inglês de Sousa também tinha seus adversários. Colocando-se contra as pretensões de Inglês de Sousa de utilizar como referência o modelo alemão para organizar o Projeto da Escola Normal, o deputado Ferreira Braga afirma que melhor seria que fosse utilizado o padrão implantado nas escolas dos Estados Unidos e da Bélgica. Dirigindo-se a Inglês de Sousa, esclarece:

> *S. exc. quis dotar a provincia de S. Paulo com uma escola normal talhada pelo molde prussiano, nós organisamos o substitutivo tendo deante de nós as escolas belgas, as dos Estados-Unidos, onde a instrucção publica merece e prende a attenção dos estados, dos municipios, do povo emfim. Neste assumpto s. exc. enchergou por um prisma opaco, nós outros, por um diametralmente opposto, diaphano.* (AALPSP, 1880, p. 404)

Ao prosseguir com seus esclarecimentos, o deputado Ferreira Braga apresenta uma das razões pelas quais os membros da Comissão de Instrução Pública acreditavam que, no Brasil, o melhor exemplo deveria ser tomado dos Estados Unidos e não da Alemanha. Seguindo seu raciocínio, Ferreira Braga, explica:

> *Permitta o meu nobre amigo [Inglês de Sousa] que siga e adopte opinião contraria a essa [sobre o ensino normal], porque legislamos para o Brazil, paiz americano, em que as tendencias do povo, sugeitas a influencia climatericas diversas e em completo antagonismo de raças, são outras mais distinctas, mais elevadas e varias do que as da Prússia.* (AALPSP, 1880, p. 404)

Conforme Chartier (1990), as formas pelas quais o social é percebido e dado a ver a uma comunidade, de leitores ou ouvintes, são estratégias que se configuram como práticas (sociais, escolares, políticas) em que se procura instaurar "[...] uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas" (Chartier, 1990, p. 17).

As lutas de representação nesse sentido são lutas entre modelos, ideais, que buscam se tornar referência para resolver questões mais amplas, não somente para responder àquelas que imediatamente são evocadas. Desse modo, é preciso situar a discussão em um campo que está em disputa, em concorrência, cujos desafios se anunciam em termos de poder e competição.

Barbanti (1977), ao estudar as origens das *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo*, oferece um panorama interessante para se projetar as lutas de representação em um campo movediço e, ao mesmo tempo, singular em que é possível perceber os meios pelos quais a realidade é, de forma contraditória, construída pelos atores que disputam os espaços de fala autorizada, sua própria existência e identidade social em um mundo em transformação.

Se, no final da década de 1860 e durante a década de 1870, o modelo alemão apresenta-se como um dos melhores exemplos a serem seguidos por entusiastas, que miravam as conquistas que aquela nação havia obtido em várias esferas (militar, política, educacional), e mesmo por adversários vencidos, no início da década de 1880, não é possível dizer o mesmo. O modelo alemão não é mais a única referência. Warde (2000), ao estudar a configuração do americanismo, como modelo moderno que é oferecido à parte da intelectualidade brasileira, a partir de meados do século XIX, registra que, nesse período, "[...] os Estados

Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa" (Warde, 2000, p. 37)[12].

Ao ler os debates em torno dos modelos pedagógicos, oferecidos como meio para se organizar a escola normal de São Paulo, no ano de 1880, pode-se perceber a concorrência entre duas formas, uma pautada no modelo alemão e outra nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos da América, que não são antagônicas, mas possuem perspectivas diferentes quanto aos meios de preparar os professores para a docência. As duas concordam que a formação do professor deve ser realizada na escola normal, modelo alemão[13] já disseminado e aceito como aquele que melhor poderia modelar os futuros mestres das aulas de primeiras letras, com o controle necessário para permitir a padronização do ensino na Província. As maiores divergências são em relação ao tempo para essa formação e as matérias/saberes que capacitariam os professores, ao mesmo tempo que poderiam garantir a incorporação das normas e valores da profissão, ou seja, a homogeneização do saber docente. Desse modo, questionavam se deveriam oferecer maior ou menor ilustração ao professor, quais matérias comporiam as cadeiras que deveriam, de forma obrigatória, ser cursadas por todos os alunos, independente de estarem começando a formação ou de já possuírem experiência como professores nas escolas públicas oferecidas pela Província.

Macedo (1876), ao apresentar a obra que escreveu como forma de discutir as questões relativas ao ensino normal primário oferecido nas escolas alemãs, revela um fenômeno interessante. Em sua apresentação, informa:

> *Seria ocioso em nossos dias encarecer a superioridade de uma Didactica popular que, de puramente germanica, que era outr'ora, vai-se tornando insensivelmente cosmopolitica, e passa por ser a mais propria para regenerar os povos decahidos. Na America, ha muito tempo que ella emigrou para os Estados-Unidos levada por milhões de individuos daquella raça, hoje confundidos com a raça Anglo-Saxonia. Dahi provem os numerosos pontos de analogia, que tem o systema de instrucção publica nort'americano com o que se pratica em toda a Allemnha.* (Macedo, 1876, p. I, grifos do autor)

Há um deslocamento nos registros discursivos sobre qual país deveria ser o exemplo a ser seguido pelos brasileiros. Acontecimento histórico, que é iniciado como um processo de incorporação, seletiva, de outros padrões culturais[14], revela-se, com o tempo, mais eficiente que aquele que serviu como modelo. Desse modo é que, a partir de meados do século XIX:

> *[...] portanto duas a três décadas somente após a declaração da independência, começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do Sudeste (São Paulo, em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, ou seja, nos Estados Unidos.* (Warde, 2000, p. 37)

Ao que parece, são essas as representações que vão constituir e servir como mote para que alguns deputados não se sentissem mais atraídos pelo modelo alemão e, em seu lugar, pretendessem que a Escola Normal de São Paulo, de 1880, tivesse como referência o modelo pedagógico que acreditavam ser representativo da modernidade a que os Estados Unidos haviam chegado.

A acusação imputada a seu projeto, segundo Inglês de Sousa, de tornar o ensino normal limitado, não era verdadeira, pois uma das características dessa modalidade de instrução era o aprofundamento em matérias que tivessem utilidade prática na docência[15]. Como o tempo delimitado para o aprendizado era relativamente curto, não se deveria sobrecarregar o ensino com matérias que não fariam parte do repertório utilizado para ministrar as aulas nas escolas elementares. Isso não faria do professor um profissional menos capacitado, pois estaria fazendo o que dele era esperado no ensino.

Depois de muitas discussões, e também negociações, sobre qual seria o melhor modelo a se adotar para a reabertura da Escola Normal de São Paulo, em meio a ataques dos deputados contrários ao projeto substitutivo, de Inglês de Sousa, e mesmo do jornal *A Provincia de São Paulo*, na voz do seu principal articulador, Rangel Pestana, finalmente o dispositivo foi aprovado. Anuncia-se no jornal *A Provincia de São Paulo*, de 25 de maio 1880, que o projeto de Inglês de Sousa havia sido sancionado e que seria publicado na íntegra.

O projeto de reforma foi aprovado em 16 de abril de 1880 e sancionado em 25 de abril de 1880, pelo presidente da Província de São Paulo, Laurindo Abelardo de Brito, com a Lei n.º 130. No projeto aprovado, no art. 3º, ficava determinado que o curso deveria ser realizado em três anos. Com o aumento do tempo para se formar o professor na Escola Normal, o regulamento determinava que o aluno deveria cursar cinco cadeiras. Desse modo, o ensino normal passava a se constituir como um percurso que necessariamente deveria ser realizado por todos aqueles que desejassem

atuar como professores na Província de São Paulo. As cadeiras e as matérias que deveriam ser cursadas em cada etapa da formação eram obrigatórias. Todos deveriam passar pela mesma disciplina e pelos mesmos rituais de formação. As cadeiras previstas eram:

> *1.ª – cadeira: grammatica e lingua porgueza. Estudos praticos de estylo e de declamação.*
> *2.ª – cadeira: arithmetica e geometria.*
> *3.ª – cadeira: geographia geral e historia do Braszil e especialmente da provincia; historia sagrada.*
> *4.ª – cadeira: pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição. Doutrina christa.*
> *5.ª – cadeira: francez e noções de physica e chimica.* (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1503, p. 1)[16]

Para que o projeto desenvolvido por Inglês de Sousa fosse aprovado, teve que assimilar também parte do que pensava a Comissão de Instrução Pública a respeito da organização das matérias do ensino normal.

Matérias não contempladas por Inglês de Sousa, por acreditar que eram supérfluas aos professores do ensino primário, como francês e noções de física e química, passaram a fazer parte da redação final do projeto que criava e organizava as bases da Escola Normal de São Paulo, de 1880, assim como os exercícios de intuição e a matéria doutrina cristã, que não faziam parte de sua primeira proposta.

Considerações finais

O período em que está sendo decidido qual o modelo escolar de formação de professores que seria adotado é um momento propício para compreender as propostas que estão circulando e sendo debatidas por intelectuais e políticos que buscam se auto-afirmar como vozes autorizadas sobre o tema da instrução pública.

Ao analisar os debates relacionados com a forma que a escola normal deveria assumir, percebe-se que não havia consenso sobre o que ela representava para a formação dos professores, o tempo necessário para a aprendizagem e o modelo que deveria adotar.

Para o ensino normal se estabilizar como forma escolar privilegiada para a formação dos professores, muitas lutas (de representação) foram travadas por políticos, intelectuais e professores interessados nos rumos que a instrução pública caminhava durante o Império. Os debates que ocorreram na Assembléia Província de São Paulo são apenas uma amostra da intensidade com que o tema foi discutido. Com certeza, houve outros e merecem ser compreendidos.

Lendo os debates sistematizados por intermédio dos *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo*, do ano de 1880, percebe-se que não havia consenso sobre quais saberes deveriam compor a formação dos professores, muito menos o tempo necessário para garantir as aprendizagens e a capacitação técnica necessária ao aluno que fosse se tornar professor das escolas primárias.

No período em que Inglês de Sousa discute o regulamento que subsidiaria a reabertura da escola normal na Província de São Paulo, é possível perceber diferentes projetos sobre a instrução pública circulando e sendo debatidos na Assembléia Provincial. Barros (1959), ao discutir as características da *Ilustração brasileira,* analisa que, nas décadas de 1870 e 1880, era lugar-comum, entre os discursos dos políticos e intelectuais, o pensamento de que, para o Brasil se transformar em um país desenvolvido, o caminho necessário seria o derramamento de "luz" sobre os brasileiros na escola. Assim, para o autor (1959, p. 23), havia a "[...] crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser".

Se havia a crença generalizada de que o país é aquilo que a educação o faz ser, ao que parece, não havia consenso em relação a quais dispositivos adotar e quais estratégias deveriam ser implementadas para que as aspirações de um país moderno fossem concretizadas com a escola.

Notas

[1] Partimos da hipótese que a implantação da forma escolar no Brasil é "[...] produto de práticas de apropriação entendidas como práticas de transformação de matérias sociais específicas; e o de que os modelos pedagógicos são objetos culturais produzidos socialmente e que devem ser analisados em sua materialidade" (Carvalho, 2003, p. 343). Para a definição de forma escolar, consultar Vincent, Lahire e Thin (2001), em *Sobre a história e a teoria da forma escolar*.

[2] Para Chartier (1990, p. 17), "[...] as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para a compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio".

[3] Para compreender a formação de Inglês de Sousa, poucas são as pesquisas disponíveis. As que foram localizadas são pequenas biografias produzidas por escritores que compõem/compuseram a Academia Brasileira de Letras – Marques (1920), Octávio Filho (1955) e Corrêa (1990, 2003) – ou por intelectuais que tiveram como foco a história da literatura brasileira – Pereira (1945), Hollanda (1946), Sodré (1960), Amora (1974) e Barreto (2003). O interesse

demonstrado pelos críticos literários por Inglês de Sousa tem como objeto uma outra faceta desse intelectual. Ele hoje é considerado o introdutor, no Brasil, do naturalismo na literatura, com a publicação do livro o *Cacaulista*, em 1876. Inglês de Sousa era filho de uma tradicional família da Província do Pará, formada de magistrados. Seguiu o mesmo caminho de seu pai. Fez parte dos seus estudos na Faculdade de Direito de Recife (1872-1875) e transferiu-se para São Paulo, concluindo o curso em 1875. No ano em que Inglês de Sousa se transfere para São Paulo a fim de cursar o último ano de direito. Seu pai, Marcos Antonio Rodrigues de Sousa, exercia a função de Juiz de Direito na cidade de Santos. Antes havia sido desembargador da Relação de São Paulo, cargo que Inglês de Sousa veio a ocupar em 1879. No ano de 1878, Inglês de Sousa ingressa no Partido Liberal e funda o jornal *Tribuna Liberal*, o qual se tornou o órgão do partido naquela cidade (Jozef, 1963).

[4] Ver Schneider (2007) em *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império.*

[5] Ver Chartier (1990) em *A história cultural: entre práticas e representações.*

[6] No Brasil, a criação das escolas normais está vinculada ao Ato Adicional de 1834, que transfere para as províncias a obrigação de criar e manter as instituições de ensino primário, normal e secundário, reservando para o Estado apenas a atribuição de criar e legislar sobre as instituições de ensino superior (Rodrigues, 1863). Ver Tanuri (1979) em *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).*

[7] *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo.*

[8] Uma possibilidade é que Inglês de Sousa esteja se referindo aos relatórios sobre a Instrução Pública, produzidos por Celéstin Hippeau, professor honorário da Faculdade de Paris e secretário do Comitê de Trabalhos Históricos e das Sociedades Científicas, que, entre 1869 e 1881, realizou um amplo levantamento da situação da instrução pública em vários países, como os Estados Unidos da América, França, Alemanha, Inglaterra, Rússia, Itália e Argentina (Gondra, 2004). Segundo Collichio (1976, p. 39), "a partir de 1873, data da publicação do relatório de Hippeau sobre '*A Instrução Pública na Prússia*', no Diário Oficial do Império, o interesse pela instrução alemã cresceu, não obstante a posição do escritor francês fosse bem diversa da entusiástica aprovação de Renan ao povo alemão".

[9] Ao discutir sobre as referências a uma presença germânica como norte do pensamento brasileiro do século XIX, Collichio (1976, p. 23) adverte que esse "[...] não pode ser compreendido senão como uma das tendências do liberalismo brasileiro na sua trajetória política e literária".

[10] Para Collichio (1976, p. 22), "os liberais franceses procuraram explicar [...] [a] hegemonia [alemã] como decorrência da supremacia intelectual proveniente da invejável liberdade de pensamento, religião e ensino de que gozava o povo alemão".

[11] Para conhecer a história do jornal *A Província de São Paulo*, a atuação de seus editores no campo educacional e os debates relacionados com instrução pública que circularam em suas páginas, ver Paris (1980), em *A educação no império: o jornal A Provincial de São Paulo – 1875-1889*, e também o estudo de Hilsdorf (1986), *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador.*

[12] Ver, por exemplo, a grande admiração que um intelectual liberal, como Tavares Bastos (1870), nutria pelos Estados Unidos da América. Sobre a instrução pública, assevera Bastos (1870, p. 247): "Dispam-se dos prejuizos europeus os reformadores brazileiros: imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espirito de seita, a escola commum, a escola mixta, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo-Mundo".

[13] Sobre as condições de emergência das escolas normais no mundo moderno, ver Villela (1990), em seu estudo sobre *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.*

[14] Warde (2001), ao analisar os meios pelos quais o americanismo prevalece como projeto cultural de referência para a organização do campo educacional brasileiro, em fins do século XIX, e se torna hegemônico nas quatro primeiras décadas do século XX, enfatiza que o americanismo é produto de apropriações de outros padrões culturais, na construção de sua identidade, desencadeado com base em "[...] uma política de sistemática e de longo prazo de esquadrinhamento de todas as demais sociedades para a apropriação e difusão 'seletiva' de padrões culturais vigentes em tais agrupamentos societários" (Warde, 2001, p. 10).

[15] Proposição que fazia parte do regulamento para a organização das escolas normais primárias do governo da Prússia de outubro de 1872: "§ 10. O ensino que receberem os normalistas deve pela sua fórma servir de modelo ao que elles mesmos tiverem de dar mais tarde como professores" (Macedo, 1876, p. 165).

[16] Dias (2002), em seu estudo sobre os *Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita* informa que os docentes que ocuparam as cinco cadeiras foram nomeados interinamente e posteriormente empossados definitivamente. Para a primeira cadeira, foi nomeado o professor Vicente Mamede de Freitas, tornando-se também diretor da instituição; para a segunda cadeira, o professor Godofredo José Furtado; para a terceira cadeira, o professor José Estácio Corrêa de Sá e Benevides; para a quarta cadeira, o professor Ignácio Soares de Bulhões Jardim; e, para a quinta cadeira, o professor Paulo Burroul.

Referências

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. 18 de fevereiro. São Paulo, ano VI, n. 1496, p. 1, 19 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1493, p. 1, 15 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1499, p. 1, 22 de fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1503, p. 1, 23 de fev. 1880.

AMORA, Antônio Soares. *História da literatura brasileira.* São Paulo: Edição Saraiva, 1974.

ANNAES da Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo (primeiro anno da 23ª legislatura): sessão de 1880. São Paulo: Typographia da Tribuna Liberal, 1880.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens.* 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARRETO, Mauro Vianna. *O romance da vida Amazônica: uma leitura socioantropológica da obras literária de Inglês de Sousa.* Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2003.

BARROS, Roque Spenser Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: Editora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959.

BASTOS, Aureliano Cândido de Tavares. *A província.* Rio de Janeiro: Garnier, 1870.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios.* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990.

COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. *A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro.* 1976. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

CORRÊA, Oscar Dias. *Manuel Antônio de Almeida, Inglês de Sousa, Xavier Marques, Menotti del Pichia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CORRÊA, Oscar Dias. O ficcionista Inglês de Sousa. In: ABL (Org.). *Ciclo dos fundadores da ABL.* Rio de Janeiro: ABL, 2003. p. 149-164.

DIAS, Márcia Hilsdorf. *Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita.* 2002. 290 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *A instrução reformada*: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). 3., Curitiba-PA. *Anais.* Natal: 2004. 1 CD-ROM, Documentos\Individ\Eixo3\211.pdf

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador.* 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. Introdução. In: SOUSA, Herculano Inglês de. *O missionário.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946. p. I-XVI.

JOZEF, Bella. *Nossos clássicos: Inglês de Sousa – textos escolhidos.* Rio de Janeiro: Agir Editora, 1963.

MACEDO, Joaquim Teixeira de. *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primario e a educação popular colligidos de varias publicações em lingua allemã.* Rio de Janeiro: Typ. De João M. A. A. d'Aguiar, 1976.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação,* Panorâmica Editora, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OCTÁVIO FILHO, Rodrigo. *Inglês de Sousa: 1º centenário de seu nascimento.* Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira de Letras, 1955.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *História da literatura brasileira: prosa de ficção (1870 a 1920).* São Paulo: Editora Itatiaia, 1945.

RODRIGUES, José Carlos. *Constituição Politica do imperio do Brasil seguida do acto addicional, da lei da sua interpretação e de outras analysada por um jurisconsultor e novamente annotada com as leis regulamentes, decretos, avisos, ordens, e portarias que lhe são relativas.* Rio de Janeiro: Editores Eduardo & Henrique Laemmert, 1863.

SCHNEIDER, Omar. *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império.* 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos.* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio de Oliveira, 1960.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).* São Paulo: FEUSP, 1979. v. 16 (Série Estudos e Documentos).

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.* 1990. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. *Americanismo e educação: a fabricação do "homem novo".* Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr. Mirian Jorge Warde no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, Fundação SEADE, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre os autores:

Omar Schneider é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (UFES) e do Grupo de Pesquisa Escola, Impressos e Modelos Pedagógicos: História Cultural da Escola e dos Saberes Pedagógicos no Brasil (PUC/SP).

Maria Rita de Almeida Toledo é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Impressos e Modelos Pedagógicos: História Cultural da Escola e dos Saberes Pedagógicos no Brasil (PUC/SP).